

TAMPEREEN YLIOPISTO

Miksi erityisopetus lisääntyy?

Oppilashuoltoryhmien jäsenten näkemyksiä erityisopetuksen
kasvusta ja muutoksesta

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma

MARTTA LUOMA

Kevät 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

MARTTA LUOMA : ” Miksi erityisopetus lisääntyy? Oppilashuoltoryhmien jäsenten näkemyksiä erityisopetuksen kasvusta ja muutoksesta

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma, 60 sivua, 8 liitesivua

Huhtikuu 2008

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilashuoltoryhmien jäsenten näkemyksiä erityisopetuksen määrän kasvuun vaikuttaneista syistä. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin oppilashuoltoryhmien jäsenten kokemuksia ja käsityksiä erityisopetuksen tämän hetkisestä tilasta sekä siinä tapahtuneista muutoksista.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja se pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen filosofiaan. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltiin tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä erityisopetus ja oppilashuolto(ryhmä). Tutkimuksen teoriaosuudessa perehdyttiin erityisesti erityisopetuksen muutoksiin sekä niiden syihin ja koulua ja opetusta koskeviin vaikutuksiin.

Tutkimusaineisto kerättiin tarkoin tutkimukseen valituilta kuudelta oppilashuoltoryhmältä avoimia kyselylomakkeita käyttäen. Tutkimukseen osallistui yhteensä 18 oppilashuoltoryhmän jäsentä; neljä rehtoria, viisi erityisopettajaa, neljä terveydenhoitajaa, kolme koulukuraattoria ja kaksi koulupsykologia. Aineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen mukaan erityisen tuen tarpeen lisääntymiseen vaikuttavat osatekijät ovat koti ja vanhemmuus, koulu, diagnosointi ja tutkimus, asenteet, oppilaiden ongelmien lisääntyminen sekä yhteiskunta. Yhteiskunta nähdään muista tekijöistä määrittäväksi tekijäksi. Yhteiskunnan muutosten katsotaan heijastuvan muihin osatekijöihin ja muuttavan niiden toimintaa erityisen tuen tarvetta kasvattavaan suuntaan. Tutkimuksen tulokset tukivat aiheesta aiemmin tehtyjä tutkimuksia.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että oppilashuoltoryhmien jäsenten kokemukset ja näkemykset erityisopetuksen tämänhetkisestä tilasta ja tapahtuneista muutoksista ovat varsin yhtenevät. Vastaajista suurin osa kokee erityisopetuksen tarpeen kasvaneen. Keskeisimmät ongelmat/syyt, joiden takia oppilaat tarvitsevat tänä päivänä erityistä tukea, ovat tutkimuksen mukaan keskittymishäiriöt, erilaiset oppimisvaikeudet, tarkkaavaisuushäiriöt ja lukihäiriöt. Yli puolet vastaajista katsovat erityisen tuen antamisen syiden muuttuneen ja erityisesti käyttäytymishäiriöisten oppilaiden määrän lisääntyneen. Myös oppilaiden keskittymisvaikeuksien, tarkkavaisuushäiriöiden, levottomuuden ja tunne-elämän sekä mielenterveydellisten ongelmien koetaan lisääntyneen. Koulujen katsottiin muuttuneen integraatio ja inklusio keskeisimmiksi. Integraation ja inklusion toimivuuteen olemassa olevilla resursseilla vastaajat suhteutuivat jokseenkin kriittisesti ja epäilevästi.

Avainsanat: erityisopetus, yleisopetus, erityisen tuen tarve, oppilashuolto(ryhmä)

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	7
3 ERITYISOPETUS SUOMESSA	8
3.1 Erityisopetus	8
3.1.1 Erityisopetuksen eri muodot	9
3.1.2 Erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat	10
3.1.3 Erityisopetuksen antamisen perusteet	10
3.2 Kohti integraatiota ja inklusiota	11
3.3 Erityisopetuksen kasvanut tarve	14
3.3.1 Koulu erityisoppilaiden tuottajana	16
3.3.2 Erityisopetuksen määrän kasvun syyt, opetusministeriön työtyhmän näkökulma	17
3.3.3 Näkemyksiä erityisopetuksen kasvun syistä	18
4 OPPILASHUOLTO	20
5 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	22
6 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTISEN TUTKIMUKSEN RAKENNE	25
7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA RAJAUKSET	28
7.1 Kysely	28
7.1.1 Kyselyn edut ja heikkoudet	28
7.1.2 Kysely tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä	30
7.1.3 Kyselyprosessin eri vaiheet	31
7.1.4 Aineistonkeruun eteneminen	32
7.2 Tutkimukseen osallistujat	32
8 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT	35
8.1 Sisällönanalyysi	35
8.1.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	36

9 TUTKIMUSTULOKSET	38
9.1 Erityisopetuksen kasvun syyt	38
9.1.1 Oppilaiden lisääntyneet ongelmat	39
9.1.2 Koti ja vanhemmuus	40
9.1.3 Koulu	41
9.1.4 Kehittynyt diagnosointi ja tutkimus	42
9.1.5 Asenteet	43
9.1.6 Yhteiskunta	43
10 JOHTOPÄÄTÖKSET	46
11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	51
12 POHDINTAA	54
13 LÄHTEET	56
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Erityisopetuksen järjestämisen tarve Suomessa on lisääntynyt huomattavassa määrin viimeisen kymmenen vuoden aikana. Vuonna 1995 erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän laskettiin olevan 2,9 prosenttia kaikista peruskoululaisista ja vuoteen 2006 mennessä vastaava luku oli kasvanut 7,7 prosenttiin (Tilastokeskus 2007). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän lähes räjähdysmäisen nopea kasvu on asettanut paineita erityisopetuksen järjestämiselle. Tuen tarve on kasvanut niin nopealla vauhdilla, ettei tarpeeseen ole pystytty vastaamaan. Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on ollut enemmän kuin mitä tukea kyetään tarjoamaan. (Opetusministeriö 2005.)

Tutkijan mielenkiinto erityisopetuksen tarpeen kasvun tutkimiseen heräsi opettajien kanssa aiheesta käytyjen keskustelujen kautta. Keskusteluissa aihe koettiin mielenkiintoiseksi ja erityisen tuen tarpeen lisääntymisen todettiin näkyvän yleisopetuksen arjessa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvua selittävien tekijöiden ja seurausten tunnistamisen tutkija koki valmistuvana luokanopettajana tarpeelliseksi paitsi itselleen, niin myös tuleville opettajakollegoilleen. Erityisen tuen määrän kasvua selittävien tekijöiden tunteminen on oleellista, jotta löydettäisiin ne keinot, joilla määrän kasvu saataisiin pysäytettyä ja ilmenneet ongelmat poistettua. Tutkijan mielenkiintoa aihealuetta kohtaan syvensi aiheen ajankohtaisuus ja aiempien aihetta koskettavien tutkimusten vähäinen määrä.

Tässä tutkimuksessa on pyritty tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kokemusten ja ilmiöille antamien merkitysten kautta selvittämään erityisen tuen tarpeen kasvuun liittyviä tekijöitä. Tutkimuksessa on käsitelty myös tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kokemuksia ja näkemyksiä erityisopetuksen tämän hetkisestä tilasta sekä siinä tapahtuneista muutoksista.

Tutkimus on fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan perustuva kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimukseen ovat osallistuneet kuuden eri koulun oppilashuoltoryhmän jäsenet, joiden kokemuksia ja käsityksiä kerättiin avoimiin kysymyksiin perustuvan kyselyn avulla. Tutkimukseen

osallistui 18 oppilashuoltoryhmän jäsentä; neljä rehtoria, viisi erityisopettajaa, neljä terveydenhoitajaa, kolme koulukuraattoria ja kaksi koulupsykologia. Tutkimuksen osallistujien tarkalla valinnalla on pyritty takaamaan tutkimukseen moniammatillinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista johtuen ei tutkimuksen tarkoituksena ole uuden universaalisesti yleistettävän tiedon tuottaminen. Tutkimuksen todellinen tarkoitus on ennemminkin nostaa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kokemusten kautta esiin se tieto, joka on jo aiemmin ollut tunnettua, muttei tiedostettua. Vasta erityisopetuksen kasvun ongelman osatekijöiden tiedostamisen jälkeen, voimme siirtyä itse ongelman ratkaisuun tähtääviin tutkimuksiin.

2 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilashuoltoryhmien jäsenten kokemuksia ja näkemyksiä erityisopetuksen kasvun määrään vaikuttaneista syistä ja erityisopetuksen tämänhetkisestä tilasta sekä siinä tapahtuneista muutoksista.

1. Millaisia käsityksiä oppilashuoltoryhmien jäsenillä on erityisopetuksen tarpeen kasvusta?
 - Miten he kokevat erityisopetuksen tarpeen muuttuneen viimeisen kymmenen vuoden aikana?
 - Miten muutos on näkynyt heidän työssään?
 - Millaisia syitä/osatekijöitä he näkevät erityisopetuksen lisääntyneeseen tarpeeseen?
 - Mitkä syyt/osatekijät ovat heidän mielestään vaikuttaneet eniten erityisopetuksen tarpeen kasvuun?
 - Miltä ovat heidän mielestään keskeisimmät syyt oppilaiden erityisopetukseen siirtämisille tänä päivänä?
 - Ovatko keskeisimmät syyt muuttuneet viimeisen kymmenen vuoden aikana?

3 Erityisopetus Suomessa

Suomessa on kiinnitetty erityisoppilaiden opettamiseen huomiota jo 1800-luvulta lähtien. Ensimmäiset Suomeen perustetut ”erityiskoulut” olivat aistivammalaisille, kuten kuuroille ja sokeille, perustetut käsityöpainotteiset ja ammattiin harjoittavat koulut 1800-luvun puolivälissä. 1890-luvulla perustettiin Viipuriin Suomen ensimmäinen apuluokka ja 1900-luvun vaihteessa aloittivat toimintansa Helsingissä raajarikkoisille ja ”tylsämielisille” suunnatut koulut. (Tuunainen & Nevala 1989, 19-41.) Oppivelvollisuuslain tullessa voimaan vuonna 1921 ei koululaitos kuitenkaan pystynyt järjestämään opetusta kaikille, vaan oppilaan fyysinen tai psyykinen vamma saattoi johtaa vapautukseen koulunkäynnistä. Vasta vähitellen 1900-luvun aikana kehittyi peruskoulun erityisopetus, jonka tarkoituksena oli palvella kaikkien poikkeavien lasten tarpeita ja mahdollistaa heidän koulunkäyntinsä. (Moberg 2001a, 35; Tuunainen & Nevala 1989, 47- 110.) Tänä päivänä kaksoisjärjestelmä erillisine yleisopetuksen ja erityisopetuksen kouluineen on edelleen Suomessa hallitseva, mutta siirtymistä kohti yhtenäiskoulujärjestelmää, integrointia ja inklusiota, on tapahtunut (Naukkarinen 2005, 10).

3.1 Erityisopetus

Erityisopetus on erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Erityisen tuen tarpeen taustalla voi olla oppilaan fyysinen ja/tai psyykinen vamma, joka voi joko rajoittaa oppilaan koulunkäyntiä yleisopetuksen luokassa tai estää sen kokonaan. Erityisopetusta voidaankin järjestää oppilaan tarpeen mukaan esimerkiksi muun opetuksen ohessa, osa-aikaisena erityisopetuksena tai niin, että tukea tarvitseva oppilas otetaan tai siirretään kokonaan erityisopetukseen. Oppilaan ensisijainen opiskelupaikka on aina lähtökohtaisesti yleisopetuksen yhteydessä. Erityisopetuksen tavoitteena on jokaisen oppilaan auttaminen ja tukeminen niin, että kaikilla oppilailla olisi tasavertaiset mahdollisuudet oppivelvollisuuden suorittamiseen omien edellytystensä mukaisesti ikätovereidensa parissa. (Opetushallitus 2004, 28-30.)

3.1.1 Erityisopetuksen eri muodot

Tukiopetus. Kaikille erityistä tukea tarvitseville oppilaille voidaan antaa tukiopetusta. Tukiopetus on yksi kouluissa käytössä oleva eriyttämisen muoto, joka perustuu yksilöllisiin tehtäviin, ajankäyttöön sekä ohjaukseen. Tukiopetuksen päämääränä on oppilaan oppimisen tukeminen niin, ettei oppilas jäisi opinnoissaan muusta ryhmästä jälkeen. Tukiopetusta järjestetään oppilaalle sillä laajuudella kuin se on koulumenestyksen kannalta tarkoituksenmukaista. Aloitteen tukiopetuksen antamisesta tekee useimmiten opettaja siinä vaiheessa kun oppilaan oppimisvaikeudet havaitaan. Tukiopetuksen antamisen tulisi tapahtua yhteisymmärryksessä oppilaan huoltajien kanssa. Tukiopetusta järjestetään joko oppilaan työjärjestyksen puitteissa tai sen ulkopuolella. (Opetushallitus 2004, 24-28.)

Osa-aikainen erityisopetus. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa oppilaalle, jolle tukiopetuksen antaminen ei ole riittävä erityisen tuen tarjoamisen muoto. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät yleensä oppilaat, joilla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia ja tarvitsevat erityistä tukea oppimisedellytystensä parantamiseksi. Osa-aikainen erityisopetus voidaan järjestää samanaikaisopetuksena muun opetuksen ohessa, pienryhmässä tai vaihtoehtoisesti yksilöopetuksena. (Opetushallitus 2004, 28-30.)

Erityisopetukseen siirtäminen tai ottaminen. Jos oppilaan opiskelu ei ole mahdollista yleisopetuksen ryhmässä tai se ei tue hänen kehitystään, on oppilas mahdollista siirtää kokonaan tai osaksi opiskelemaan erityisopetuksen ryhmään. Erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille tehdään aina henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma(HOJKS). Suunnitelma perustuu hyväksytyyn opetussuunnitelmaan, mutta ottaa huomioon kunkin oppilaan erityiset tarpeet. Ensisijaisena tavoitteena on, että oppilas saavuttaisi yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet. Mikäli tämä ei ole mahdollista, voidaan oppilaan oppimäärä myös yksilöllistää. Erityisopetukseen siirretyn tai otetun oppilaan opetus järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, siten kuin se erityisopetukseen ottamista tai siirtämistä koskevaan päätökseen on kirjattu. (Opetushallitus 2004, 28-30.)

3.1.2 Erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat

Opetushallituksen laatimaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin 2004 on kirjattu erityisen tuen piiriin kuuluvan oppilaat,

- joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi.
- jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea.
- joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä.

Tämän lisäksi aivan kaikille erityistä tukea tarvitseville voidaan antaa tukiopetusta, siten kuin Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 2004 määritellään. (Opetushallitus 2004, 28.)

Eritystä tukea tarvitsevista oppilaiden määrä ei ole sukupuolien mukaisesti tasaisesti jakautunut. Vuonna 2006 erityisopetukseen siirretyistä oppilaista poikia oli 68% ja tyttöjä 32% (Tilastokeskus 2007b). Osa-aikaisessa erityisopetuksessa vuonna 2006 käyneistä oppilaista poikia taas oli 61% ja tyttöjä 39% (Tilastokeskus 2007c). Tilastojen perusteella voidaan sanoa, että erityistä tukea tarvitsevista oppilaista noin kaksi kolmesta on poikia.

3.1.3 Erityisopetuksen antamisen perusteet

Erityisopetuksen antamisen perusteet on luokiteltu Tilastokeskuksen (2001) peruskoulun erityisopetustilastossa erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen osalta seuraavasti:

- 1. Vaikea kehitysviivästymä:** Erityisoppilaaksi ottamisen tai siirron perusteena on keskiasteinen, vaikea tai vaikein kehityksen viivästymä. Oppilaan oppimäärät ovat aina osin tai kokonaan yksilöllistettyjä.
- 2. Lievä kehitysviivästymä:** Erityisoppilaaksi ottamisen tai siirron perusteena on oppilaan lievä kehityksen viivästymä.
- 3. Eriasteinen aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vastaava:** Erityisoppilaaksi ottamisen tai siirron perusteena on oppilaan neurologinen vamma tai kehityshäiriö, kuten ADHD, tai liikuntavamma, kuten CP-oireyhtymä.
- 4. Tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus:** Erityisoppilaaksi ottamisen tai siirron perusteena on oppilaan tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus.

5. Autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet: Erityisoppilaaksi ottamisen tai siirron perusteena on oppilaan autismi tai Aspergerin oireyhtymä.

6. Kielen kehityksen häiriöstä (dysfasiasta) johtuvat oppimisen vaikeudet: Erityisoppilaaksi ottamisen tai siirron perusteena on oppilaan kielen kehityksen häiriö (dysfasia).

7. Näkövamma: Erityisoppilaaksi ottamisen tai siirron perusteena on oppilaan näkövamma

8. Kuulovamma: Erityisoppilaaksi ottamisen tai siirron perusteena on oppilaan kuulovamma.

9. Muu kuin edellä mainittu syy: Erityisoppilaaksi ottamisen tai siirron perusteena on jokin muu kuin edellä mainittu syy.

Yleisimmät erityisopetukseen oton tai siirron perusteet olivat lukuvuonna 2006 - 2007 oppilaiden lievät kehitysviivästymät, aivotoiminnan häiriöt, liikuntavammat, kielen kehityksen häiriöistä(dysfasia) johtuvat oppimisen vaikeudet, tunne-elämän häiriöt, sosiaaliset ongelmat ja sopeutumisvaikeudet sekä vaikeat kehitysviivästymät, joista noin neljäsosalla tarkoitetaan vaikeaa kehitysvammaa. (Tilastokeskus 2007b). Osa-aikaisen erityisopetuksen antamisen yleisimmät syyt taas olivat luku- ja kirjoitushäiriöt, matematiikan oppimisen vaikeudet, puhehäiriöt, vieraan kielen oppimisen ongelmat sekä sopeutumisvaikeudet tai tunne-elämän häiriöt (Tilastokeskus 2007c).

3.2 Kohti integraatiota ja inklusiota

Suomessa vallitsee koulutuksellinen kaksoisjärjestelmä, jossa yleis- ja erityisopetus toimivat omina erillisinä järjestelminään sekä hallinnollisesti että käytännön koulutyössä. Kaksoisjärjestelmä perustuu uskomuksiin, jonka mukaan segregoiva koulujärjestelmä¹ on tarpeellinen erityiskouluineen ja –luokkineen. Segregoivan koulujärjestelmän rinnalle on kuitenkin pikkuhiljaa noussut ajatus yhdistyneestä koulujärjestelmästä, jossa yleis- ja erityisopetus ovat sulautuneet yhteen. (Naukkarinen 2005, 10.) Integraatioajattelun syntyyn, kehittymiseen ja aatteen leviämiseen ovat

1. Segregoiva koulujärjestelmä : erityis- ja yleisopetukseen oppilaita jakava koulujärjestelmä, joka leimaa erityisoppilaat, eristää heidät ja edistää koulutuksellista ja yhteiskunnallista syrjäytymistä (vrt. Moberg 1998, 137).

vaikuttaneet segregoivaa erityisopetusta ja sen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset sekä ne vuosikymmenten saatossa tapahtuneet muutokset, jotka koskevat oppimiskäsityksiä, oppilaiden yksilöllisyyttä sekä yksilöiden tasa-arvoa (Moberg 1998, 137).

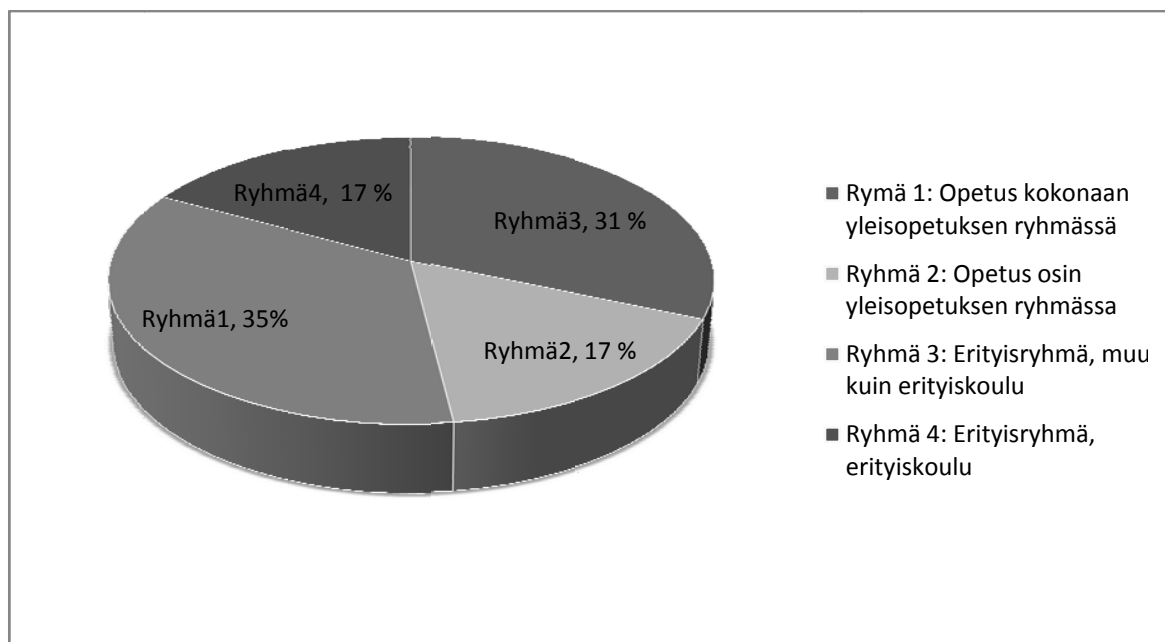
Erityisopetus on kehittynyt Suomessa vähitellen (ks. Taulukko 1.). Vielä 1960-luvulla yleinen näkemys oli, että ongelmat johtuivat oppilaiden poikkeavuudesta. Erityisopetusta annettiin erillisissä erityiskouluissa ja – luokissa, kasvatus oli biomedikaalista ja tavoitteena oli oppilaan ongelmien kontrolloiminen ja hoitaminen. Siirryttäessä 1970- ja 1980-luvuille alettiin ongelmien perustavan syyn nähdä olevan paitsi oppilaiden poikkeavuudessa niin myös oppimisympäristöissä. Oppimisympäristöjä muutettiin vähemmän rajoittaviksi, kasvatus kouluissa oli behavioristista ja tavoitteena oli oppilaiden käyttäytymisen parantaminen.

Keskeinen piirre	Erillisen erityisopetuksen kausi (1960-luku)	Vähiten rajoittavan ympäristön kausi (1970- ja 1980-luku)	Yhteisen koulun tavoittelu (1990-luvulta lähtien)
Kohdehenkilö	Poikkeava oppilas	Erityisopetusta tarvitseva oppilas	Oppilas
Ongelman sijainti	Oppilaassa	Oppilaassa ja ympäristössä	Ympäristössä ja vuorovaikutuksessa
Kasvatusta koskeva malli	Biomedikaalinen hoito	Behavioraalinen kasvatusohjelma	Yksilöllinen konstruktivinen opetus
Tyypillinen oppimisympäristö	Erityiskoulu, erityisluokka	Vähiten rajoittava oppimisympäristö vaihtoehtojen jatkumosta	Tavallinen koulu ja luokka.
Tavoite	Kontrolli, hoito	Käyttäytymisen parantaminen	Ympäristön ja asenteiden muuttaminen

TAULUKKO 1. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota koskevan ajattelun kehittyminen (Moberg 2001b).

Yhteisen koulun tavoittelun kaudella on ongelmien perustavana syynä alettu pitää epäsopivaa ympäristöä sekä puutteellista vuorovaikutusta oppilaan poikkeavuuden sijaan. Kasvatus on muuttunut kouluissa konstruktivistiseksi ja oppilas on alettu nähdä ainutlaatuisena yksilönä, jolla on oikeus opiskella ”tavallisessa” koulussa ja luokassa. (Moberg, 2001a). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraation ajattelu on kehittynyt edelleen kohti inklusiota ja kaikille yhteistä koulua. Päämääränä nähdään tilanne, jossa jokaiselle lapselle mahdollistuu paikka lähikoulussa ilman, että oppilaan tarvitsemista tukitoimista ja – palveluista joudutaan tinkimään tai oppilaan edellytykset suoriutua opinnoissaan heikentyvät.

Suomessa on 1970-luvulta asti pyritty suosimaan mahdollisimman integroituja oppilaiden sijoitusratkaisuja (Moberg 1998, 140). Syksyllä 2006 erityisopetukseen siirretyistä peruskoulun oppilaista 35 % opiskeli kokonaan yleisopetuksen ryhmässä ja osin yleisopetuksen ryhmissä kävi 17 % erityisoppilaista. Erityisopetukseen siirretyistä oppilaista siis jo yli puolet opiskelee kokonaan tai osin tavallisissa luokissa ikätovereidensa kanssa. Erityisryhmissä, joiden sijaintipaikka oli jokin muu kuin erityiskoulu, opiskelee kuitenkin vielä 31% erityisopetukseen siirretyistä oppilaista. Erityiskouluissa opiskelee 17% erityisoppilaista. (Tilastokeskus, 2007d.) Erityisopetus on matkalla kohti täydellisempää integraatiota, mutta inklusion ja kaikille yhteisen koulun saavuttamiseen on vielä matkaa.



KUVIO 1. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämispaikan mukaan (Tilastokeskus 2007d).

Vallitseva kaksoisjärjestelmä ja yhdistynyt integraatioon perustuva järjestelmä eroavat toisistaan paradigmatasolla, eli kyse on pohjimmiltaan koulutuksen järjestämistä koskevien perustavien uskomusten eroista. Näitä uskomuksia on vaikeaa ja haasteellista lähteä muuttamaan. (Naukkarinen 2005, 10.) Integraatiota ja kaikille yhteisestä koulua on helppoa kannattaa niiden taustalla olevien moraalisten oikeutusten (tasa-arvo, kaikilla samanlaiset oikeudet osallistua) vuoksi. Integraatioon ja inklusioon liittyy kuitenkin myös sellaisia tekijöitä, jotka herättävät epäröintiä ja epäuskoa täydellisen integraation toimivuutta kohtaan.

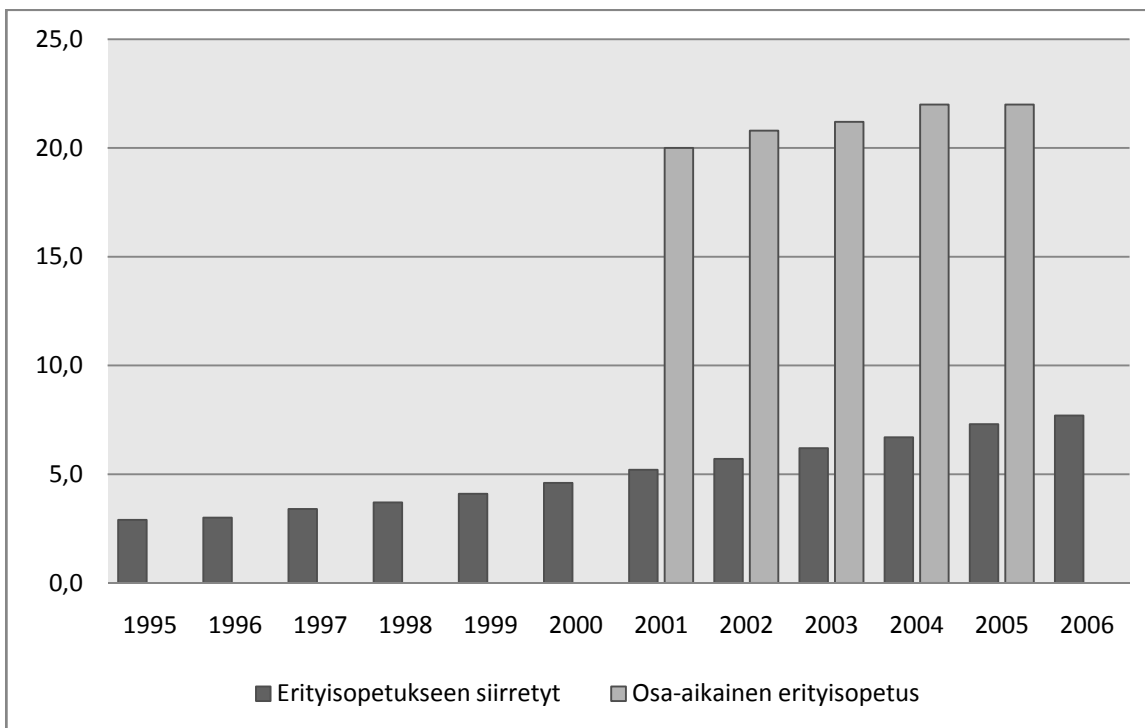
Moberg (1998) on tutkinut opettajien suhtautumista integraatioon ja inklusioon. Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että suomalaiset opettajat suhtautuvat yleisesti ottaen varsin kriittisesti integraatioon, joskin opettajakunnan sisällä löytyy suuria mielipide-eroja. Eniten epäröintiä herättivät yleisopetuksen kyvyt vastata kaikkien oppilaiden erityisiin tarpeisiin. Yleisopetuksen resurssit ja henkilökunta koettiin täysin riittämättömäksi ja luottamus luokanopettajien taitoihin oli heikkoa.

Koska opettajien osuus integraation kehittämiseen on oleellinen, voidaan integraation kannattajien suurimpana haasteena pitää opettajien asenteiden muuttamista integraatio ja inklusio myönteisemmäksi. Koulujen yhdistäminen vaatisi toimiakseen myös perustavia koulun toimintakulttuurin muutoksia, joista yksi keskeisimmistä on koulun toimintakulttuurin muuttaminen yhteistoiminnallisemmaksi niin oppilaiden, opettajien kuin muidenkin koulussa toimivien tahojen osalta (Naukkarinen 2005, 10).

3.3 Erityisopetuksen kasvanut tarve

Erityisopetuksen yksi suurimmista haasteista tällä hetkellä on erityisopetuksen tarpeen merkittävä kasvu. Erityisoppilaiden määrä on kasvanut Suomessa 1990-luvun puolesta välistä lähtien (ks. Kuvio 2). Tilastokeskuksen tietojen mukaan vuonna 1995 kokoaikaisessa erityisopetuksessa opiskeli noin kolme prosenttia koko maan peruskoululaisista. Syksyllä 2006 kokoaikaisessa erityisopetuksessa oli 44 700 peruskoulun oppilasta, eli jo noin kahdeksan prosenttia kaikista peruskoululaisista. Pelkästään edellisvuodesta erityisoppilaiden määrä oli lisääntynyt yli neljä prosenttia, vaikka samanaikaisesti peruskoulun oppilasmäärä vähenikin noin prosentin verran. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa syksyllä 2006 kävi 128 000 peruskoululaista, joka on 22 prosenttia kaikista peruskoululaisista. (Tilastokeskus 2007).

Erityisoppilaiden määrän lisääntyminen on luonut paineita erityisopetuksen järjestämiselle. Integraation ja inklusioon tähtäävien pyrkimysten mukaisia mahdollisimman integroituja sijoituspaikkoja on ollut hankalaa löytää kaikille oppilaille. Luokanopettajien työkuva on muuttunut yhä enemmän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseksi. Tähän opettajilla ei usein kuitenkaan ole muun muassa tarvittavia aikaresursseja tai riittävää koulutusta. Luokanopettajien lisäkoulutuksen tarve onkin kasvanut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän lisääntyessä yleisopetuksen ryhmissä. Pätevistä erityisopettajista sekä avustajista on pulaa, mikä edelleen kasvattaa luokanopettajien työtaakkaa. (ks. Moberg 1998.)



KUVIO 2. Erityisopetukseen siirrettyjen ja osa-aikaista erityisopetusta saavien peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 1995-2006, % ¹ (Tilastokeskus 2007.)

1. Osa-aikaisesta erityisopetuksesta on saatavissa vertailukelpoista tietoa vuosilta 2001-2005 (esimerkiksi vuosi 2005 viittaa lukuvuoteen 2005-2006). Erityisopetukseen siirrettyjen ja osa-aikaista erityisopetusta saavien määrää ei voi laskea yhteen, koska osa erityisopetukseen siirretyistä saa myös osa-aikaista erityisopetusta.

3.3.1 Koulu erityisoppilaiden tuottajana

Naukkarinen (1998) tuo esille näkökulman, jonka mukaan perinteinen koulu tuottaa erityisoppilaita sekä segregoivien erityiskasvatuksellisten palveluiden tarvetta. Perinteisen koulun kulttuurissa hän näkee keskeisenä positivistista tiedonkäsitystä heijastavat uskomukset. Perinteiselle koululle ominaista on behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen ammatillisuus sekä yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu. Kouluilta odotetaan kuitenkin entistä enemmän joustavuutta ja monimuotoisuutta, joihin vanhat keinot ovat sopimattomia ja liian jäykkiä. Vanhojen keinojen muuttuessa riittämättömiksi, tuottaa yleisopetus erityisoppilaita, jotka se siirtää edelleen segregoivan erityisopetuksen piiriin. (Naukkarinen 1998, 182-200.)

Perinteisen koulun ongelmana ja erityisoppilaita tuottavana tekijänä voidaan nähdä olevan *taakan siirron*. Perustavat ongelmat, eli tässä tapauksessa positivistiseen tiedonkäsitykseen pohjautuvat koulun jäykät ja kurinalaiset käytänteet, saavat tiukkaan ja joustamattomaan koulukulttuuriin sopeutumattoman osan oppilaista oirehtimaan. Oppilaitos puuttuu ongelmiin, mutta usein alkuperäistä syytä oppilaiden oireisiin on joko vaikeaa hahmottaa tai ongelmien kohtaaminen koetaan vaikeaksi ja työlääksi. Tällöin on helpompaa ”siirtää taakka”. Useimmiten taakan siirto tapahtuu siirtämällä oireileva oppilas erityisopetukseen. Siirto ei kuitenkaan poista alkuperäistä ongelmaa. Se on kuitenkin helppo (tilapäisesti) tilannetta korjaava toimenpide, joka näyttää tehokkaalta. (Naukkarinen 1998, 192-193; vrt. Senge 1994, 104). Koska taakan siirrolla ei saada alkuperäisiä ongelmia poistettua, tuottaa perinteinen koulu aina vaan uusia oirehtivia oppilaita. Näin erityisoppilaiden sekä segregoivien palveluiden määrä samalla lisääntyy.

Perinteisen koulun rinnalla Naukkarinen (1998) näkee uudistuvan koulun ja oppivan organisaation, jonka keskeisimpinä ajatuksina ovat vuorovaikutuksellisuus ja oppilaan näkeminen subjektina ja aktiivisena toimijana (vrt. integraatio). Yleisopetukselle ja erityisopetukselle uudistuva koulu mahdollistaisi uusien integraatiomallien toteuttamisen. Perinteisen yleisopetuksen muuttuminen kohti uudistuvaa koulua ja oppivaa organisaatiota on kuitenkin hidas prosessi, joka vaatii muuttuakseen muun muassa opettajankoulutuksen tuen ja uudistuneen lainsäädännön. Suurin haaste on kuitenkin uskomusten, ajatusmallien ja koko koulukulttuurin muuttaminen. (Naukkarinen 1998, 199-200.)

3.3.2 Erityisopetuksen määrän kasvun syyt, opetusministeriön työryhmän näkökulma

Opetusministeriö asetti 2006 työryhmän laatimaan ehdotuksen esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämisstrategiaksi. Työryhmä käsitteli ehdotuksessaan myös erityisopetuksen lisääntymisen johtaneita syitä ja osatekijöitä. (Opetusministeriö 2007.)

Kuntoutuksellishoidollisesta näkökulmasta katsoen erityisopetuksen määrälliseen lisääntymiseen on työryhmän näkemyksen mukaan vaikuttanut lasten ongelmien lisääntyminen. Lasten lisääntyneiden ongelmien taustalla nähdään muun muassa erilaiset lamavuosien heijastumat, kuten huono-osaisuuden kasautuminen pienituloisille perheille. Osaltaan myös lääketieteen kehittymisen katsotaan lisänneen erityisoppilaiden määrää, koska nykyään pystytään esimerkiksi pelastamaan yhä pienempiä keskoslapsia. Keskoslapsilla taas on kohonnut riski kärsiä oppimisvaikeuksista. Diagnosoinnin tarkentuminen ja erityispedagogisen tutkimustiedon lisääntyminen on työryhmän mielestä kasvattanut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden lukumäärää. Lisääntyneen tiedon katsotaan helpottaneen ja nopeuttaneen oppimisvaikeuksien tunnistamista ja opetuksen kohdentamista. Oman osansa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden lisääntyneeseen lukumäärään tuovat maahanmuuttajaoppilaat, joiden lukumäärä on tilastojen perusteella selkeästi kasvanut. (Opetusministeriö 2007, 42.)

Opetuslainsäädännön muuttumisella 1990-luvun lopulla sekä Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteilla vuodelta 2004 katsotaan olevan vaikutuksensa erityisoppilaiden määrän lisääntymiseen. Koulutuksen piiriin kuuluvien diagnoosin omaavien oppilaiden määrä lisääntyi vuonna 1997, kun hallinnollisista muutoksista johtuen vaikeimmin kehitysvammaiset lapset (ns. EHA2) siirtyivät osaksi perusopetusta. Koulun rakenteellisista muutoksista myös kuntien esiopetuksen järjestämisen velvollisuuden nähdään lisänneen erityisen tuen määrään kasvua. Edellisten lisäksi kuntien ja koulujen toisistaan eriävät hallinnolliset menettelytavat selittävät osaltaan erityisoppilaiden määrän kasvua. (Opetusministeriö 2007, 42.)

Opetusministeriön työryhmän näkemyksen mukaan opettajien koulutuksen ja tietotaidon lisääntymisellä on osuutensa erityisopetuksen määrän lisääntymiseen. Opettajien nähdään nykyään osaavan yhä paremmin huomata oppilaiden erityiset tarpeet. Opettajat osaavat tänä päivänä tarpeen vaatiessa ohjata oppilaat erityisen tuen piiriin aiempaa paremmin. Myös huoltajien valveutuneisuuden ja lisääntyneen tiedon oppimisvaikeuksista työryhmän jäsenet katsovat osaltaan lisänneen erityisoppilaiden määrän kasvua. (Opetusministeriö 2007, 42.)

Opetusministeriön asettaman työryhmän näkemyksen mukaan erityisopetuksen määrällisen kasvuun vaikuttavat tilastotekniset ja kuntoutuksellishoidolliset tekijät, kehittyneempi diagnosointi, uusi erityispedagoginen tutkimustieto sekä opetuslainsäädännön muuttuminen. Lisäksi kasvuun liittyy monia muita osatekijöitä, joista osa on vaikeastikin selitettävissä. (Opetusministeriö 2007, 43.)

3.3.3 Näkemyksiä erityisopetuksen kasvun syistä

Seinäjoella järjestettiin 26.4.2006 alueellinen työseminaari aiheesta ”Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten palveluiden kehittäminen.” Työseminaariin osallistujien ennakkotehtävänä oli koota ajatuksia mistä erityisopetuksen suuri kasvu heidän mielestään johtuu. Ennakkotehtävän vastausten pohjalta kasvuun vaikuttaneet syyt voitiin jakaa kuuteen ryhmään: 1) yhteiskunnan muutokset, 2) opetushenkilöstön tietotaidon lisääntyminen sekä asenteiden muuttuminen, 3) diagnosoinnin/seulonnan tarkentuminen sekä diagnosointien määrän kasvu, 4) varhaiskasvatuksen kehittyminen sekä esiopetuksen vakiintuminen ja niistä seurannut varhaisempi ongelmiin puuttuminen, 5) huoltajien aikaisempaa parempi valveutuneisuus ja 6) lainsäädännön ja opetussuunnitelmien muutokset. (Eneberg 2006, 29.)

Seminaariin osallistujat kiinnittivät vastauksissaan paljon huomiota yhteiskunnan muutoksiin. Yhteiskunnassa tapahtuneen yleisen vaatimustason nousun nähtiin muuttaneen elämänrytmin kiireiseksi sekä lisänneen työelämän vaatimuksia. Vanhempien ja lasten yhteisen yhdessäoloajan vastaajat kokivat vähentyneen ja lasten ei koettu enää saavan vanhemmiltaan kaikkea tarvitsemaansa tukea ja ohjausta. Toisaalta myös lisääntyneen työttömyyden miellettiin aiheuttavan perheissä pahaa oloa sekä vanhempien päihde- ja mielenterveysongelmia, jotka heijastuvat myös lapsiin. Yleisesti ottaen perheiden ongelmien nähtiin selkeästi lisääntyneen, mikä osaltaan lisää lasten erilaisia vaikeuksia selviytyä koulussa. (Eneberg 2006, 29-30.)

Opetushenkilöstön tietojen ja taitojen seminaariin osallistujat näkivät parantuneen. Lisäksi yleisen asenteen erityisopetusta kohtaan katsottiin muuttuneen suotuisammaksi. Opettajien valmiuden puuttua ja keskustella avoimemmin ilmenneistä ongelmista katsottiin parantuneen selkeästi. Paitsi opettajien niin myös vanhempien valveutuneisuuden miellettiin lisääntyneen. Erityisopetusta ei vastaajien mielestä koettu enää tabuna, vaan se nähtiin palveluna, johon erityistä tukea tarvitsevalla lapsella ja nuorella on oikeus. (Eneberg 2006, 30-31.)

Diagnosoinnin koettiin monipuolistuneen ja tehostuneen ja diagnosoinnin määrien kasvaneen. Seminaariin osallistujat katsoivat muutokseen olleen syynä muun muassa oppimisvaikeuksia koskevan tiedon lisääntymisen ja tarkentumisen. Myös opettajien lisääntyneellä rohkeudella ja ammattitaidolla nähtiin olevan merkityksensä diagnosoinnin määrien kasvuun. (Eneberg 2006, 30.)

Lainsäädännöllä ja opetussuunnitelmien muutoksilla seminaarin osallistujat kokivat olevan osuutensa erityisopetuksen määrän lisääntymiseen. Vastaajien näkemyksen mukaan erityisen tuen tarvitsijoita ovat lisänneet myös oppimistavoitteiden tiukentuminen sekä koulujen kasvaneet vaatimukset. Kaikilla oppilailta ei enää ole mahdollisuuksia pysyä koulujen kiireisessä opiskelutahdissa mukana. (Eneberg 2006, 31.)

4 Oppilashuolto

Oppilashuollolla tarkoitetaan varsin laaja-alaista ja useista toimintamuodoista ja -tavoista koostuvaa oppilaiden koulunkäyntiä tukevaa työtä, joten oppilashuollon käsitteellä ei ole yhtä yhtenäistä määritelmää (Lappalainen 2001, 44). Oppilashuoltotyön tavoitteena on turvallisen ja hyvinvointia edistävän oppimis- ja kouluympäristön luominen, jolla ehkäistään syrjäytymistä ja edistetään oppilaiden hyvinvointia ja oppimista sekä koulujen tasavertaista ja vuorovaikutteista toimintakulttuuria. Oppilashuollon päämääränä on huolehtia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti oppilaiden fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. (Opetushallitus 2004, 24.)

Kunkin koulun opetussuunnitelmassa tulee olla kirjattuna suunnitelma oppilashuoltotyöstä sekä oppilashuollon palveluista, joilla kansanterveyslaissa tarkoitetaan kouluterveydenhuoltoa ja lastensuojelulaissa kasvatuksen tukemista. Opetussuunnitelmaan laadittava oppilashuoltotyön suunnitelma tulee olla aina kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien virkamiesten kanssa laadittu. (Opetushallitus 2004, 24.)

Opetusministeriön (2002) teettämässä oppilaiden hyvinvointia ja oppilashuoltoa koskevassa tutkimuksessa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmä määrittelee oppilashuollon Jauhiaisen (1993) näkemyksen mukaisesti. Jauhiaisen määrittelyssä oppilashuolto jaetaan oppilashuoltopalveluja tuottavien asiantuntijoiden ja organisaatioiden mukaan seuraavasti:

1. Fyysinen oppilashuolto, johon kuuluvat koululääkärit ja kouluterveydenhoitajat.
2. Psykososiaalinen oppilashuolto, johon kuuluvat koulupsykologit ja kuraattorit sekä lisäksi kasvatusneuvolatoiminta.
3. Ammatinvalinnan- ja oppilaanohjaus, johon kuuluvat ammatinvalinnanopettajat ja opinto-ohjaajat.

Oppilashuoltotyötä koordinoi kouluissa *oppilashuoltoryhmä*. Oppilashuoltoryhmän perustaminen ei ole lakisääteistä, mutta tapa on yleistynyt viimeisen 15-20 vuoden aikana ja vuonna 2001 noin 70 prosentissa maamme kouluista toimi oppilashuoltoryhmä. (Opetusministeriö 2002, 26.) Oppilashuoltoryhmä on usein monilukuinen ja moniammatillinen ryhmä, johon tavallisimmin

kuuluvat koulun edustajista rehtori, erityisopettaja, tapauskohtaisesti luokanopettaja tai luokanvalvoja sekä mahdollisesti vuosiluokilla 7-9 opinto-ohjaaja. Ryhmään kuuluu myös useimmiten kouluterveydenhoitaja. Oppilashuoltoryhmään voivat edellisten lisäksi kuulua mm. koululääkäri, koulukuraattori ja koulupsykologi. (Lappalainen 2001, 47.) Koulujen koolla on oppilashuoltoryhmien kokoonpanoon usein vaikutusta ja oppilashuoltoryhmien kokoonpanoissa on myös paljon alueellisia eroja (Opetusministeriö 2002, 26).

Oppilashuoltoryhmät kokoontuvat vuosiluokilla 1-6 usein noin kerran kuukaudessa, tarvittaessa myös useammin. Oppilashuoltoryhmän kokouksissa käsitellään koulun sisäisiä ajankohtaisia oppilashuoltotyöhön liittyviä asioita. Käytännössä oppilashuoltoryhmien käsittelemät asiat ovat hyvinkin vaihtelevia. Vuosiluokilla 1-6 oppilashuoltoryhmien käsiteltävänä olevat asiat koskevat kuitenkin useimmiten oppimisvaikeuksia sekä erityisopetuksen tarvetta (Opetusministeriö 2002). Oppilashuoltoryhmien moniammatillinen osaaminen mahdollistaa mm. oppilaan erityisopetukseen siirtämissä koskevissa keskusteluissa laaja-alaisen ja moninäkökulmaisen näkemyksen muodostamisen oppilaan tilanteesta. Moniammatillisuuden voidaan katsoa myös tehostavan ja nopeuttavan oppilashuollollisiin ongelmiin ratkaisun löytämistä.

5 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

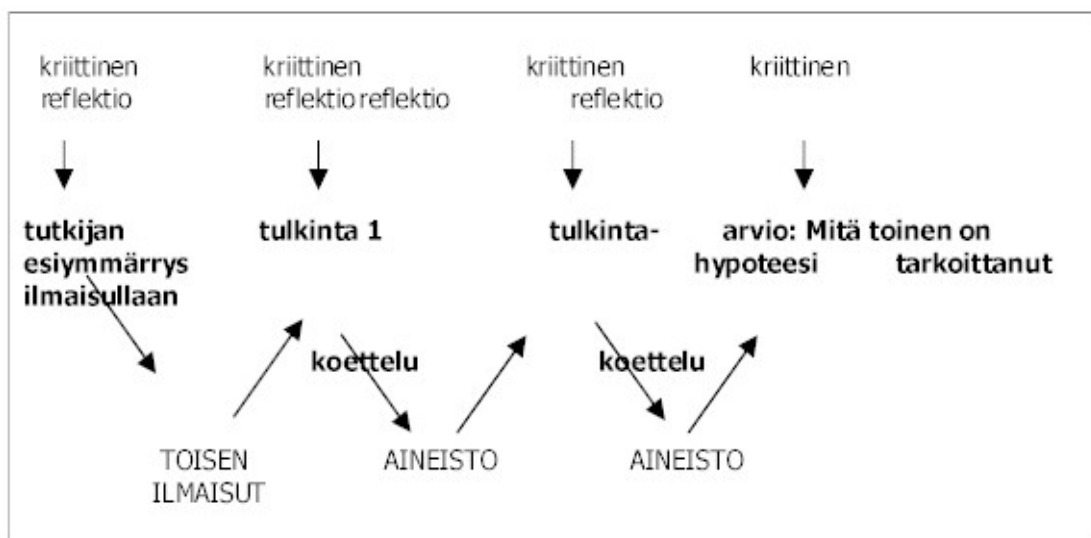
Jokainen tutkimus perustuu lukuisiin uskomuksiin ja oletuksiin, joita tutkijalle on muodostunut siitä maailmasta, missä hän elää. Näitä oletuksia ja uskomuksia, jotka kuvaavat tutkijan maailmankuvaa, voidaan kutsua paradigmoiksi. Paradigmoista muodostuvat tutkijan tutkimukselleen asettamat tieteenfilosofiset taustaoletukset, jotka käsittävät ontologisia, epistemologisia ja metodologisia oletuksia. Ontologiset oletukset määrittävät tutkittavan todellisuuden luonteen, epistemologiset oletukset tiedonluonteen sekä tutkijan roolin tutkittavaan nähden ja metodologiset oletukset sen, kuinka tietoa tutkittavasta asiasta voidaan saada. Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat ohjaavat tutkimuksen tekemistä sekä tutkimusraportin kirjoittamista. (Guba & Lincoln 1994, 107-108; Metsämuuronen 2000b, 10-11; Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 131.)

5.1. Fenomenologis-hermeneuttinen filosofia

Hermeneutiikka syntyi alun perin erilaisten tekstien tulkinnan apuvälineeksi. Tiedossa ja tietämisessä on aina kyse tulkinnasta, tiedon ymmärtämisestä. Myöhemmin hermeneuttinen filosofia on laajentunut koskemaan kaikkia humanistis-yhteiskunnallisia tieteitä ajatuksenaan, ettei luonnontieteissä käytettyjä tutkimusmenetelmiä ja tieteenkäsitystä voida käyttää ihmistieteissä, joissa pyrkimys on selittämisen sijaan ilmiön ymmärtämisessä. Moderni hermeneutiikka painottaakin tulkinnan merkitystä. (Ojansuu 2004.)

Hermeneutiikassa pyritään löytämään tulkinnalle sellaisia mahdollisia sääntöjä, joita noudattaen voitaisiin puhua oikeista ja vääristä tulkinnoista (Laine 2001, 29). Hermeneuttisen filosofian mukaan tieteen katsotaan olevan tulkinnallista ja kontekstuaalista, eli tutkimukseen vaikuttavat aina mm. tutkimusympäristö sekä tutkijan taustaoletukset. Tutkimuksen ei voida sanoa koskaan alkavan tyhjästä, sillä tutkijan esiymmärrys tutkimuskohteesta, tieteestä ja tutkimustyöstä vaikuttaa aina tutkimustyöhön. Tutkijaa ei hermeneutiikassa nähdä täysin ulkopuolisena objektina, vaan tutkijan katsotaan olevan osa tutkimustaan. (Ojansuu 2004.)

Hermeneuttinen filosofia lähtee myös ajatuksesta, ettei tutkittava kohde ole sellaisenaan stabiili, vaan se muuttuu tutkimuksen edetessä, tutkijan syventäessä esiymmärrystään ja tutkiessa kohdetta uusista näkökulmista (Ojansuu 2004). Tutkijan keskustelua tutkimusaineiston kanssa ja uusien näkökulmien tarkastelua voidaan kutsua hermeneuttiseksi kehäksi. Palatessaan tutkimaan tutkimuskohdettaan uudesta näkökulmista tutkija saavuttaa pikku hiljaa kohteen aitoa luonnetta sekä kehittää omaa itseymmärrystään. Hermeneuttisen kehän yhtenä päämääränä on, etteivät tutkijan esikäsitteet pääsisi ohjaamaan tutkimusta liiaksi. (Varto 1992, 69.)



KUVIO 3. Hermeneuttinen kehä (Laine 2001, 35).

Fenomenologinen filosofia ei ole yksiselitteisesti ja tarkasti määriteltävissä. Fenomenologian katsotaan sisältävän piirteitä monista eri filosofisista virtauksista ja se on myös jatkuvasti uudelleen itseään tulkitseva. (Niskanen 2004, 21.) Fenomenologisen filosofian voidaan katsoa lähtevän ajatuksesta, ettei tietoisuutta itsessään ole, vaan se muodostuu erilaisten suuntautumisien eli intentionaalisten aktien kautta. Tiede nähdään fenomenologiassa todellisuutta kohti suuntautumisena, ei siis niinkään todellisuuden itsensä paljastamisena. Fenomenologisen filosofian yhtenä päämääränä onkin paljastaa tietoisuuden objektiivinen luonne. Fenomenologian tavoitteena voidaan pitää sen hahmottamista, kuinka ns. tavallisen ihmisen elämismaailma mielessä rakentuu ja uusiutuu, kuinka ihminen antaa asioille merkityksiä. (Ojansuu 2004.)

Ihmisten asioille antamia merkityksiä, päästään tutkimaan kohdentamalla huomio ihmisten kokemuksiin, sillä kokemukset muodostuvat merkityksistä. Merkitykset eivät ole synnynnäisiä, vaan niiden lähde on siinä yhteisössä ja kulttuurissa, missä yksilö elää. Tästä syystä samassa kulttuurissa ja yhteisössä kasvaneet ja eläneet ihmiset antavat asioille varsin samankaltaisia merkityksiä. Merkitysten voidaan siis sanoa olevan intersubjektiivisiä, eli ´subjekteja yhdistäviä´. (Laine 2001, 26-28.)

Fenomenologiassa on erityisen tärkeää tiedostaa etukäteen tutkimusaihetta ennalta selittävät teoreettiset mallit, mutta ns. teoreettista viitekehystä ei fenomenologiassa tietoisesti laiteta ohjaamaan ja ennalta määrittämään tutkimusta. Aiemmat tutkimusaihetta koskevat tutkimukset nähdään fenomenologiassa arkikokemuksiemme kanssa selkeinä tutkimuksen ennalta määrittäjinä, joten niihin tulisi hakea etäisyyttä siksi aikaa kuin tutkija tekee tutkimusaineistosta omia tulkintojaan. Vasta kun tutkija on saanut aineistonsa tulkinnan suoritettua, voidaan tutkimusaihetta koskevat aikaisemmat tutkimukset ottaa esiin, vertailla niitä ja saada tulkinnat keskustelemaan toistensa kanssa. (Laine 2001, 33-34; Ahonen 1994, 123)

Fenomenologinen ja hermeneuttinen filosofia voidaan nähdä toisistaan eroavina, mutta myös toisiaan täydentävinä filosofian suuntauksina. Tutkimuksessa fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta mahdollistaa fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttisen tulkinnan ulottuvuuden. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoituksena voidaan pitää tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä, eli pyrkimyksenä on tehdä jo aiemmin tunnetusta tiedettyä. (Laine 2001, 31; Tuomi & Sarajärvi 2003, 35.)

6 Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne

Tutkimus perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan ja seuraa fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakennetta (ks. Kuvio 4). Fenomenologinen tutkimus etenee kurinalaisesti vaihe vaiheelta, kuin portaittain, siten ettei seuraavalle tasolle siirrytä ennen alemman suorittamista. Tällä tavoin pyritään välttämään tutkijan omien välittömien tulkintojen vaikutusta lopputulokseen sekä teoreettisen viitekehyksen ohjaavaa vaikutus tutkimuksen kulkuun. (Laine 2001, 37.)

1. Tutkijan oman esiymmärryksen kriittinen reflektio (jatkuu koko tutkimuksen ajan)

2. Aineiston hankinta

- esim. avoin haastattelu

3. Aineiston lukeminen, kokonaisuuden hahmottaminen

4. Kuvaus

- Tutkimuksen näkökulmasta olennaisen esiin nostaminen aineistosta ja kuvaaminen luonnollisella kielellä

5. Analyysi

- aineiston merkitysten jäsentyminen merkityskokonaisuuksiksi

- merkityskokonaisuuksien sisällön esittäminen tutkijan omalla kielellä

- tulkintaa vaativien lauseiden ja lausekokonaisuuksien tarkastelu

6. Synteesi

- merkityskokonaisuuksien yhteen vienti, kokonaiskuva merkitysten verkosta

- arvioidaan merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita

7. Uuden tiedon **käytännöllisten sovellusten arvioiminen**, kehittämisideat

KUVIO 4. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne (Laine 2001, 42).

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus lähtee liikkeelle esiymmärryksen kriittisestä reflektiosta. Koska tutkittava merkitysmaailma on usein jo entuudestaan tuttu, tulee tutkijan löytää ja määritellä ne käsitykset, joita hänellä on tutkimuskohteesta ennen tutkimustyöhön ryhtymistä. Esiymmärryksen kriittinen tarkastelu tulee myös jatkaa koko tutkimuksen ajan. (Laine 2001, 30-32, 42.) Tämän tutkimuksen aikana tutkija on pyrkinyt kriittisesti tarkastelemaan esiymmärrystään tutkimuskohteesta sekä kyseenalaistamaan tulkinnat, jotta tutkijan omat käsitykset ja näkemykset eivät pääsisi ohjaamaan tutkimusta ja kaventamaan näkökulmien määrää.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa käytetään aineistonkeruumenetelmiä, joilla pystytään saavuttamaan toisen ihmisen kokemus tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston keräämistä luonnehtivat avoimuus ja ennalta määrittelemättömyys. (Laine 2001, 35-37.) Tässä tutkimuksessa aineiston hankintamenetelmänä käytettiin kyselyä (ks. kpl 7.1.3). Lähtökohtana oli avoimuus tutkimukselle ja sen tuloksille, joten lomakkeen suunnittelussa pyrittiin mahdollisimman vähän vastauksia ohjaaviin kysymyksiin. Tutkija pyrki sulkemaan aineistonkeruuvaiheessa taka-alalle teoreettisen viitekehyksen sekä esiymmärryksensä tutkittavasta ilmiöstä ja näin saavuttamaan fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle tyypillisen ennalta määrittelemättömyyden.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa aineiston hankintaa seuraa aineiston lukeminen, jonka aikana pyritään aineistokokonaisuuden hahmottamiseen. Aineiston lukemista seuraa aineiston kuvaus, jonka tavoitteena on aineistosta tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen löytäminen sekä sen raportoiminen luonnollisella kielellä (ks. Liite 2. Tiivistelmä tutkimusaineistosta). Kuvaus voi olla kertomuksen muotoinen. (Laine 2001, 38.; Varto 1992, 87.)

Aineiston kuvausta seuraa tutkimusaineiston analyysi -vaihe. Analyysin aikana on pyrkimys saada aineistosta esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Tutkija hakee merkityskokonaisuuksia aineistosta sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella, josta tutkijalla on oma intuitiivinen elämäkokemusten myötä kehittynyt tajunsa. Fenomenologit korostavat merkityskokonaisuuksien etsinnässä erityisesti intuition merkitystä, eli kykyä nähdä merkityskokonaisuudet, kun aineistoon on riittävästi paneuduttu. (Laine 2001, 39-41; Ahonen 1994, 127.) Luku 7 käsittelee tutkimuksen analyysimenetelmiä tarkemmin.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen viimeinen varsinainen vaihe on synteesi. Synteessillä tarkoitetaan merkityskokonaisuuksien muodostamaa kokonaisuutta. Tämän tutkimusvaiheen tavoitteena on luoda tutkittavasta ilmiöstä kokonaiskuva. Vasta tässä vaiheessa, kun tutkija on saanut tutkimusaineiston kokonaisrakenteen valmiiksi, voidaan tutkija vapauttaa aineistolähtöisyyden asettamista rajoista. Tutkija voi palata tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja tarkastella tutkimustuloksia mistä tahansa tutkimuksen kannalta merkityksellisestä näkökulmasta. (Laine 2001, 41-43.)

7 Tutkimuksen suorittaminen ja rajaukset

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen sekä tosiasioiden paljastaminen ja löytäminen. Tutkimuksen pyrkimyksenä on tuottaa mahdollisimman kokonaisvaltaista empiiristä tietoa tutkimuskohteesta laadullisia menetelmiä suosien. Laadullisessa tutkimuksessa on oleellista, että tutkimukseen osallistujat ovat tarkoituksen mukaisesti valittuja. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuutta ei voida täysin saavuttaa, sillä tutkija ja tutkimus(kohde) nähdään toisiinsa saumattomasti sidoksissa olevina. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen tulokset ovat aina aikaan ja paikkaan rajoittuneita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161.)

Kappale 7.1 käsittelee kyselyä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä. Kappaleessa esitetään myös perustelut menetelmän käytölle tässä tutkimuksessa sekä aineistonkeruun etenemistä. Kappale 7.2 esittelee tutkimukseen osallistujat, heidän valintaperusteensa ja valintaan käytetyt menetelmät.

7.1 Kysely

Kysely on aineiston keruumenetelmä, jossa vastaaja vastaa lomakkeen kysymyksiin itse kirjoittaen. Yleisin kyselytutkimuksen muoto on postituskysely, jossa vastaaja saa kyselyn postitse kotiinsa. Lomakkeen täyttäminen on mahdollista myös muun muassa järjestetyssä ryhmätilaisuudessa tai työpaikalla. Useimmiten vastaajilla on kuitenkin mahdollisuus valita aika ja paikka, jossa he kyselyyn haluavat vastata. Kysely on menetelmänä useimmiten nopea ja tutkijalle edullinen tapa hankkia aineistoa. (Valli 2001, 100-102; Jyrinki 1977, 25-27; Uusitalo 2001, 91..)

7.1.1 Kyselyn edut ja heikkoudet

Kyselylomaketutkimuksella on aineistonkeruumenetelmänä sekä etuja että heikkouksia (ks. Taulukko 2), joista tutkijan tulee ole tietoinen aineistonkeruumenetelmää valitessaan.

Kyselyn edut. Kyselylomaketutkimus on taloudellinen aineistonkeruumenetelmä. Lomakkeet postittamalla tutkija pystyy säästämään esimerkiksi matkakustannuksissa. Lomakkeet postittamalla myös vastaajien tavoitettavuus paranee, sillä tutkijalla on mahdollisuus laajentaa tutkimustaan laajemmalle maantieteelliselle alueelle. Aineistonkeruumenetelmän etuna on myös tutkijan vaikutuksen eliminoituminen vastaustilanteessa sekä kysymysten yhdenvertaisuus kaikille vastaajille, mitkä parantavat tutkimuksen luotettavuutta. Vastaajan kannalta kyselylomakkeen etuna on vapaasti valittavissa oleva vastausajankohta. Vastaajalla on myös mahdollisuus rauhassa pohtia vastauksiaan ja halutessaan hän voi palata täydentämään vastauksiaan. (Valli 2001, 100-102; Jyrinki 1977, 25-27.)

Kyselylomaketutkimuksen edut	Kyselylomaketutkimuksen heikkoudet
1. Taloudellisuus	1. Vastaamattomuus yleisempää, kuin esimerkiksi haastattelussa
2. Tavoitettavuus	2. Mahdollinen uusintakysely lisää työtä ja kustannuksia sekä vie aikaa
3. Tutkijan vaikutus eliminoituu	3. Väärinymmärtämisen mahdollisuus
4. Kysymykset yhdenmukaiset kaikille vastaajille	4. Vastaaja ei välttämättä vastaa halutussa kysymysjärjestyksessä
5. Vastaaja voi valita sopivan vastausajankohdan	5. Vastaaja ei välttämättä noudata vastausohjeita
6. Vastaajalla mahdollisuus pohtia ja tarkistaa vastauksiaan	6. Tutkija ei voi tietää kuka lomakkeeseen on todella vastannut
7. Mahdollisuus esittää runsaasti kysymyksiä	7. Vastaukset voivat olla puutteellisia

TAULUKKO 2. Kyselylomaketutkimuksen edut ja heikkoudet (vrt. Valli 2001, 100-102; Jyrinki 1977, 25-27; Hirsjärvi yms.1997, 191).

Kyselyn heikkoudet. Kyselylomaketutkimuksen heikkoutena voi olla alhainen vastausprosentti, jota pystytään kuitenkin parantamaan valitsemalla vastaajiksi olemassa olevia valmiita ryhmiä, kuten kouluja tai yrityksiä. Etukäteen soittamalla ja tutkimukseen osallistumisesta sopimalla voidaan vastausprosenttia pyrkiä kasvattamaan. Kyselylomaketutkimuksen heikkoutena voidaan pitää mahdollisen uusintakyselyn tarvetta, jos saatu tutkimusaineisto jää puutteelliseksi syystä tai toisesta. Uusintakysely lisää tutkimuksen työtä ja kustannuksia sekä pidentää tutkimustyöhön käytettyä aikaa. (Valli 2001, 100-102; Jyrinki 1977, 25-27.)

Kyselytutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sitä, ettei tutkija koskaan voi olla varma, että vastaajat ymmärtävät kysymykset oikein tai että he vastaavat kysymyksiin tutkijan haluamassa järjestyksessä. Vastaaja ei välttämättä myös vastaa lomakkeen kysymyksiin oikein vastausohjeista huolimatta, joten vastaus voi olla joko ”väärin” (esim. pyydettyä ympyröimään vastausvaihtoehdoista vastaajan mielipidettä parhaiten kuvaava vaihtoehto, on vastaaja ympyröinyt vaihtoehdoista useamman kuin yhden) tai puutteellinen. Kyselytutkimuksen luotettavuutta heikentää se, että lomaketutkimuksessa tutkija ei voi koskaan olla varma kuka lomakkeeseen on oikeasti vastannut. (Valli 2001, 100-102; Jyrinki 1977, 25-27.)

7.1.2 Kysely tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä

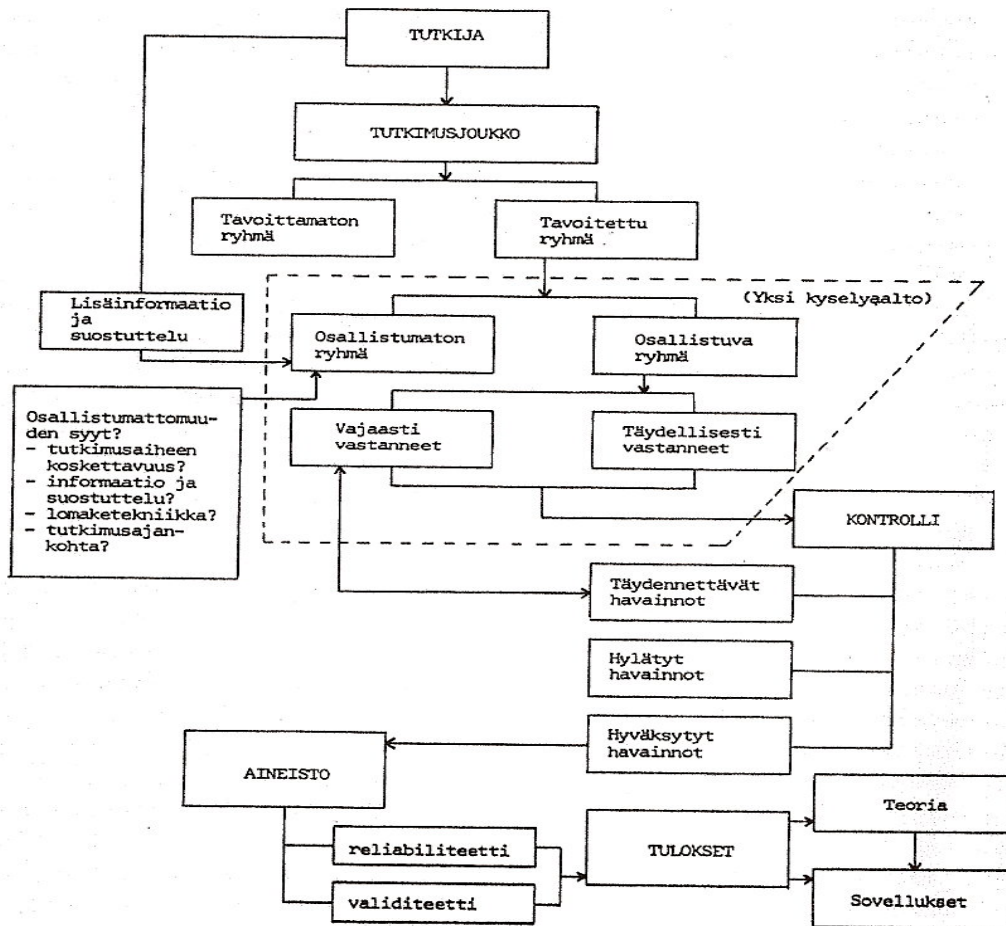
Kysely on perusteltu laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä, jos kyselylomakkeen toimivuuteen on ennalta panostettu ja tutkija on varautunut mahdollisiin lisähaastatteluihin. Kyselyn käyttöä laadullisessa tutkimuksessa voidaan perustella ajattelun mukaan, joka ei näe järkevänä jyrkkää erottelua kyselyn ja laadullisessa tutkimuksessa paljon metodina käytetyn haastattelun välillä. Kyselyn ja haastattelun erona nähdään tällöin lähinnä vastaajan toiminnan muutoksena vastaustilanteessa (haastattelussa toiminta on puhetta, kyselyyn vastataan kirjallisesti). (Tuomi & Sarajärvi 2003.)

Kysely valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen katsottiin soveltuvan tutkimuksen tarkoituksiin parhaiten. Ensinnäkin osallistujia oli helpompaa saada houkuteltua kyselytutkimukseen kuin haastatteluun. Haastatteluun nähden kysely mahdollisti myös useimman tutkimushenkilön mukaan kutsumisen. Kyselyn suurimpana etuna nähtiin tutkimushenkilöiden nopea tavoitettavuus. Esimerkiksi haastattelujen sovittaminen usean henkilön aikatauluun olisi ollut huomattavasti hankalampaa. Kyselyn etuna koettiin myös vastaajien mahdollisuuden valita itselleen sopivin vastaus aika ja paikka. Tarvittaessa vastaajilla oli aikaa myös täydentää myöhemmin vastauksiaan (vrt. haastattelu).

Kyselyn heikkouksia aineistonkeruumenetelmänä pyrittiin eliminoimaan huolellisella tutkimuslomakkeen suunnittelulla, varautumalla mahdollisiin lisähaastatteluihin sekä kappaleessa 7.1.4 esitelyjen keinojen avulla.

7.1.3 Kyselyprosessin eri vaiheet

Lomakekyselyprosessi etenee periaatteessa Jyringin (1997, 26) postikyselyprosessista laatiman kaavion mukaisesti (ks. Kuvio 5). Tutkimustehtävän selkiytyttyä valitaan kohdejoukko, josta osa yritetään tavoittaa. Palautetuista lomakkeista muodostuu tutkimusaineisto, joka tarkastetaan ja tämän jälkeen päätetään tarvitseeko suorittaa uusintakyselyjä aineiston riittävyyden takaamiseksi. Vastaajia voidaan myös pyytää täydentämään puutteellisia vastauksia. Kun käytettäviä on haluttu tutkimusaineisto, laaditaan tutkimuksen luotettavuutta koko ajan arvioiden tutkimuksen tulokset. Tutkimustulosten perusteella on mahdollista luoda uusi teoria tai sovellus.



KUVIO 5. Kyselyprosessi (Jyrinki 1977, 26).

7.1.4 Aineistonkeruun eteneminen

Kyselyprosessi alkoi kyselylomakkeen laadinnasta. Kyselylomakkeen laadintaa tutkimuksessa ohjasi tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta. Kysymysten tuli olla mahdollisimman avoimia, eivätkä ne saaneet olla vastausta ohjaavia. Kysymyksien laadinnassa pyrittiin ottamaan huomioon fenomenologisen tutkimuksen tavoitteet saada selville vastaajien kokemukset tutkimusaiheesta. Kuten koko tutkimuksessa, myös tässä vaiheessa tutkimusta ohjasi avoimuus tutkimuskohteelle ja sen teoreettinen ennalta määrittelemättömyys.(vrt. Laine 2001, 35-37; Metsämuuronen 2000b, 14).

Hyvän vastausprosentin takaamiseksi, valittiin vastaajiksi niin sanottuja valmiita ryhmiä, tässä tapauksessa koulujen oppilashuoltoryhmiä. Mukaan kutsuttaville kouluille soitettiin etukäteen ja varmistettiin ennalta koulujen oppilashuoltoryhmien halukkuus osallistua tutkimukseen. Kyselylomakkeet päädyttiin viemään kouluille henkilökohtaisesti. Myös lomakkeiden haku sovittiin jokaisen koulun kanssa tietylle päivälle. Yhdelle koululle päädyttiin rehtorin pyynnöstä lähettämään kyselylomake sähköisessä muodossa. Täytetyt kyselylomakkeet haettiin kouluilta noin viikon kuluttua lomakkeiden viennistä. Kouluille jaetuista kyselylomakkeista saatiin täytettynä takaisin 14. Kaksi kyselylomaketta palautettiin tutkijalle postitse ja kaksi sähköpostitse. Kyselyyn vastaamatta jätti kaksi vastaajaa. Kyselyn vastausprosentti oli 90% ja vastauksissa ei ilmennyt suuria puutteita, joten uusintakyselyä ei tarvinnut tehdä.

Aineiston analyysissä ilmeni muutaman vastauksen kohdalla epäselvyyksiä vastausten tulkinnassa, joten tutkija otti vielä jälkikäteen yhteyttä kolmeen vastaajaan vastausten oikeiden tulkintojen varmistamiseksi. Kyselylomakkeissa oli etukäteen kysytty vastaajien suostumukset uuteen yhteydenottoon mahdollisten epäselvyyksien ilmetessä.

7.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin ja kuvata moniammatillinen näkemys ja kokemus siitä, millainen erityisopetuksen tilanne on tällä hetkellä Suomessa ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet erityisopetuksen määrän kasvuun. Oppilashuoltotyöryhmien valitseminen tutkimukseen on

perusteltua paitsi moniammatillisuuden takia niin myös siksi, että oppilashuoltoryhmien kaikilla jäsenillä on kokemusta koulumaailmasta ja oppilaiden sekä heidän erityisyytensä kohtaamisesta.

Usein valmiiden ryhmien kutsuminen tutkimukseen sekä mukaan saaminen on myös helpompaa kuin yksittäisten henkilöiden. Myös vastausprosentti valmiiden ryhmien kohdalla on usein korkeampi, kuin yksittäisiä vastaajia käsittävässä tutkimuksessa (Valli 2001, 101).

Oppilashuoltoryhmät päätettiin kutsua mukaan vähintään kuudesta yleisopetuksen alaluokkia opettavasta koulusta. Vähintään kuuden koulun oppilashuoltoryhmien mukaan kutsumisella pyrittiin kattavan ja tutkimuskelpoisen aineiston saamiseen heti ensimmäisellä kyselykierroksella. Mukaan kutsuttavat oppilashuoltoryhmät päätettiin valita samasta kaupungista, jonka etuna oli muun muassa tutkimuslupaprosessin helpottuminen. Mukaan kutsuttavia oppilashuoltoryhmiä valitessa kiinnitettiin huomiota koulujen sijaintiin ja oppilasmäärään. Tutkimukseen haluttiin mukaan mahdollisimman erilaisia kouluja, joten kaupungin koulut jaoteltiin sijaintipaikan mukaan keskustan kouluihin, lähiökouluihin ja ”maaseutukouluihin”. Mukaan kutsuttavien koulujen oppilasmäärien haluttiin myös vaihtelevan pienistä kouluista (alle 100 oppilasta) suuriin kouluihin (yli 250 oppilasta).

Tutkimukseen mukaan kutsutuista kouluista vain yhden koulun oppilashuoltoryhmä kieltäytyi aikataulullisiin syihin vedoten. Tutkimukseen suostuvaisia kouluja oppilashuoltoryhmineen saatiin mukaan kuusi. Tutkimukseen tarvittavat tutkimusluvut hankittiin koulujen tutkimukseen suostumisen jälkeen ja ennen kyselylomakkeiden jakoa kaupungin perusopetuksen hallinnolta.

Tutkimukseen mukaan saaduista kouluista ja oppilashuoltoryhmistä kaksi edusti keskustan kouluja, kaksi lähiökouluja ja kaksi ”maaseutukouluja”. Mukaan saatujen koulujen oppilasmäärät vaihtelivat alle sadasta aina reiluun kolmeen sataan. Tutkimukseen vastanneita oppilashuollon jäseniä oli 18; neljä rehtoria, viisi erityisopettajaa, neljä terveydenhoitajaa, kolme koulukuraattoria ja kaksi koulupsykologia. Osa kysymykseen vastaajista toimi kahden mukaan kutsutun koulun oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Heiltä tutkimukseen otettiin mukaan vain yksi vastaus.

Vastaajista puolet olivat työskennelleet ammatissaan yli kymmenen vuoden ajan, kolme 5-10 vuotta, viisi 2-5 vuotta ja yksi vastaaja alle kaksi vuotta. Oppilashuollon jäsenenä vastaajista 3 oli toiminut yli kymmenen vuoden ajan, viisi 5-10 vuotta, kolme 2-5 vuotta ja kuusi alle kaksi vuotta.

	alle 2 v.	2-5 v.	5-10 v.	yli 10v.
Ammattivuosia	1	5	3	9
Oppilashuollon jäsen	6	3	5	3

TAULUKKO 3. Vastaajien ammatissa ja oppilashuollon jäsenenä olo vuodet.

8 Tutkimusaineiston analyysimenetelmät

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmät valitaan ja kehitetään saadun tutkimusaineiston pohjalta niin, että analyysimenetelmä palvelee parhaalla mahdollisella tavalla tutkimuksen tarkoituksia. Mitään yleispätevää kvalitatiivisen aineiston analyysimenetelmää ei siis ole olemassa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto saadaan analyttisen prosessin avulla eriteltä erilaisiksi käsitteellisiksi osioiksi, jotka synteesin avulla saadaan uudelleen koottua kuvauksiksi, empiirisiksi yleistyksiksi tai tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysissa on yleistä, että analysointi tapahtuu osittain samanaikaisesti aineiston keräämisen kanssa. Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysille on tyypillistä, että usein sen voi analysoida ainoastaan aineiston kerännyt tutkija. (Grönfors 1985, 144-155.)

8.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysia voidaan pitää niin metodina kuin väljänä teoreettisena kehyksenäkin. Jos sisällönanalyysia ajatellaan väljänä teoreettisena kehyksenä, voidaan sanoa, että useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysia on mahdollista käyttää erilaisissa analyysikonaisuuksissa ja sen avulla on mahdollista tehdä monimuotoista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93.)

Sisällönanalyysin avulla tarkastellaan useimmiten tekstimuotoista tutkimusaineistoa ja järjestellään se johtopäätösten tekoa varten (Grönfors 1985, 161). Analysoitavat tekstit voivat olla muun muassa kirjoja, päiväkirjoja, artikkeleita, haastatteluita, puheita tai keskusteluita. Sisällönanalyysilla aineistosta pyritään erittelemään tekstien yhtäläisyydet ja erot. Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysissa tutkimusaineisto pirstotaan ensin pieniin osiin, jonka jälkeen se käsitteellistetään. Lopuksi pirstottu tutkimusaineisto kootaan uudelleen. Tavoitteena on muodostaa tiivistetty kuvaus, joka paitsi kytkee tutkittavan ilmiön tuloksineen siihen kontekstiin missä ilmiö esiintyy niin myös aiempiin aiheita koskeviin tutkimuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105-115.)

Sisällönanalyysia on kritisoitu sen keskeneräisyydestä. Sisällönanalyysi saa monet tutkijat vain kuvaamaan tarkasti analyysiaan ja unohtamaan kokonaan mielekkäiden johtopäätösten teon. Sisällönanalyysia käyttämällä järjestetyn tutkimusaineiston kuvaamista, oli se kuinka yksityiskohtaista tahansa, ei voida vielä pitää tutkimuksen tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105).

8.1.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi voidaan jaotella aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen tai teoriasidonnaiseen analyysin sen mukaan perustuuko analyysi ja aineiston luokittelu aineistoon vai valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen. Aineistolähtöinen eli induktiivinen laadullisen aineiston analyysi toteutetaan usein kolmivaiheisena prosessina. Prosessiin kuuluu 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110-115).

Redusoinnin eli aineiston pelkistämisen tarkoituksena on karsia tutkimusaineistosta kaikki tutkimukselle epäoleellinen ja jättää vain oleellinen informaatio. Pelkistäminen voi olla joko aineiston tiivistämistä tai pilkkomista osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 111). Tässä tutkimuksessa analyysi on aloitettu tutkimusaineistoon tutustumalla ja lukemalla vastaukset läpi niin, että aineistosta on muodostunut tutkijalle selkeä kokonaiskuva. Vastauksia luettaessa tutkimusaineistosta on pyritty löytämään tutkimuksen kannalta kaikki olennaiset kohdat ja ne on merkitty aineistoon alleviivauksin. Alleviivausten perusteella aineistosta on kirjoitettu tiivistelmä (ks. Liite2), jonka tarkoituksena on esittää aineiston merkittävä aines sekä tutkijalle että tutkimusraportin lukijoille (vrt. Laine 2001, 38).

Tutkimusaineiston redusointia seuraa tutkimusaineiston *klusterointi*. Klusteroinnissa eli aineiston ryhmittelyssä on tarkoituksena etsiä aineistosta samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 112) . Tässä tutkimuksessa on samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia pyritty löytämään aineiston sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samankaltaisuuden perusteella, josta tutkijalla on oma intuitiivinen elämäkokemuksen myötä kehittynyt tajunsa. Tutkimusaineistosta löydetyt eroavuudet ja samankaltaisuudet on ryhmitelty merkityskokonaisuuksia. Merkityskokonaisuudet eli teemat ovat syntyneet paitsi aineiston niin myös tutkimuskysymysten ehdoilla. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistosta nousseet erityisopetuksen kasvua määrittelevät teemat tutkija nimesi seuraavasti: oppilaiden lisääntyneet

ongelmat, koti ja vanhemmuus, koulu, diagnosointi ja kehittynyt tutkimus, asenteet ja yhteiskunta. Niitä käsitellään tarkemmin luvussa 9.

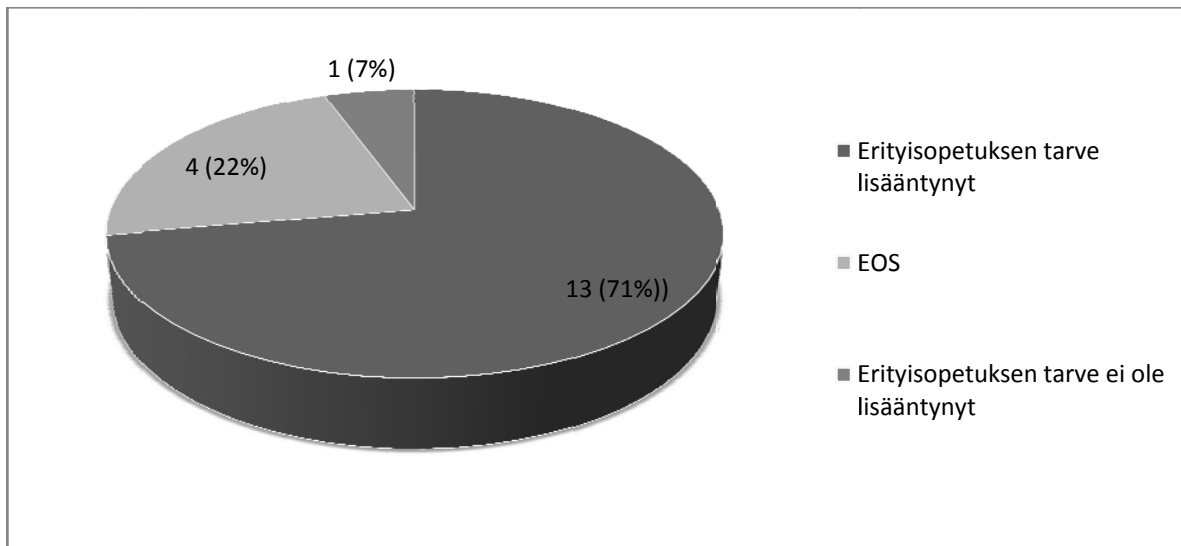
Aineiston abstrahointi eli käsitteellistämässä tapahtuu koko aineiston analyysin ajan. Abstrahoinnissa aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto sekä muodostetaan valikoidun tiedon perusteella teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa luokkien yhdistelemistä jatketaan niin kauan kun se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 111-115.) Sisällönanalyysin kolmen vaiheen kautta on koottu tutkimusaineistosta nousseiden teemojen ja teoreettisen aineistopohjan muodostama kokonaisuus. Kokonaisuutta tarkastellaan erilaisista, mutta tutkimuksen kannalta oleellisista näkökulmista luvussa 10.

9 Tutkimustulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilashuoltoryhmissä työskentelevien henkilöiden kokemuksia ja näkemyksiä paitsi erityisopetuksen nykyisestä tilasta ja siinä tapahtuneista muutoksista niin myös erityisesti erityisopetuksen tarpeen kasvun syistä. Tässä luvussa on esitelty saadut tutkimustulokset.

9.1 Erityisopetuksen kasvun syyt

Oppilashuoltoryhmien jäsenten pääasiallinen näkemys tutkimustulosten perusteella on, että erityisen tuen tarve Suomessa on kasvanut. Kyselyyn vastanneista 71 prosenttia mainitsi erityisopetuksen tarpeen määrän mielestään kasvaneen viimeisen kymmenen vuoden aikana Suomessa. Vastaajista neljä ei ottanut vastauksessa erityisopetuksen määrän kasvuun joko selkeää tai mitään kantaa. Vain yksi vastaaja oli sitä mieltä, ettei erityisopetuksen tarpeen määrä Suomessa ole kasvanut viimeisen kymmenen vuoden aikana.



KUVIO 5. Oppilashuoltoryhmien jäsenten näkemys erityisopetuksen määrän muuttumisesta viimeisen kymmenen vuoden aikana.

9.1.1 Oppilaiden lisääntyneet ongelmat

Vastaajista suurin osa koki oppilaiden ongelmien lisääntyneen. Oppilailla katsottiin olevan yhä vaikeampia ongelmia niin koulunkäynnissä kuin siviilielämässäänkin. Monet oppilashuoltoryhmän jäsenet olivat panneet merkille ns. ongelmien kasaantumisen. Yhä useammalla erityisopetusta tarvitsevalla oppilaalla nähtiin olevan useampia erityisiä tukitoimia vaativia vaikeuksia. Oppilaiden ”moniongelmallisuus” koettiin haasteeksi.

Oppilashuoltoryhmien jäseniltä kysyttiin, mitkä ovat heidän mielestään keskeisimmät erityisopetuksen antamisen syyt tänä päivänä. Kaksitoista vastaajaa, eli vastaajista yli puolet, mainitsivat keskittymisvaikeudet yhdeksi keskeisimmistä erityisopetuksen antamisen syistä. Keskeisiksi syiksi nähtiin myös erilaiset ja asteiset oppimisvaikeudet, tarkkaavaisuushäiriöt, lukihäiriöt ja puhehäiriöt.

Erityisopetuksen antamisen syy	mainintoja	Erityisopetuksen antamisen syy	mainintoja
Keskittymisvaikeudet	12	Autismi	2
Oppimisvaikeudet	9	Hahmottamisen ongelmat	2
Tarkkaavaisuushäiriöt	7	Maahanmuuttaja	2
Lukihäiriöt	7	Sosiaalisen kanssakäymisen o	2
Käytöshäiriöt	6	Oppimaan oppimisen ongelmat	1
Puhehäiriö	5	Hitaat oppilaat	1
Mielenterveydellinen ongelma	3	Levottomuus	1
Väsytys	2	Sopeutumisvaikeudet	1
Motivaation puute	2	Matematiikka	1
Oman toiminnan ohjaamisen ongelmat	2	Vammaisuus	1

TAULUKKO 4. Keskeisimmät erityisopetuksen antamisen syyt.

Tutkimukseen osallistuneista oppilashuoltoryhmien jäsenistä viisi oli sitä mieltä, että erityisopetuksen antamisen syyt eivät ole muuttuneet viimeisen kymmenen vuoden aikana lainkaan. Yksi vastaajista koki muutoksen olleen vähäistä ja kaksi vastaajaa ei ottanut asiaan kantaa

ollenkaan. Vastaajista yli puolet kokivat kuitenkin syiden muuttuneen. Käyttäytymishäiriöisten lasten määrän koettiin kasvaneen paljon viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tarkkaavaisuus- ja keskittymishäiriöisten oppilaiden määrän katsottiin myös lisääntyneen selvästi. Levottomuus koettiin lähes joka päiväiseksi ongelmaksi yhä useammassa luokassa. Vastaajat näkivät, että yhä useammalla lapsella on mielenterveydellisiä ongelmia sekä tunne-elämän vaikeuksia. Sopeutumisvaikeuksista kärsiviä lapsia koettiin olevan aiempaa enemmän, samoin syrjäytymisuhan alla olevia. Huomiota kiinnitettiin useammassa vastauksessa myös siihen, että nykyään ongelmia ilmenee aina vain nuoremmilla lapsilla.

9.1.2 Koti ja vanhemmuus

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt näkivät oppilaiden kotiolojen muuttuneen viimeisen kymmenen vuoden aikana. Ydinperheiden rikkoutumisen ja uusperheiden syntymisen, vanhempien työkiireiden/työttömyyden ja perheiden sisäisten ongelmien nähtiin heijastuvan lapsiin ja heidän koulumenestykseensä.

Vastaajien mielestä vanhemmilla ei ole enää riittävästi aikaa lapsilleen. Vanhempien työmäärän nähtiin lisääntyneen ja töiden menneen monin paikoin lasten edelle. Myös lisääntyneen työttömyyden miellettiin kasvattavan perheiden ongelmia (esim. päihteiden käyttö, mielenterveysongelmat) ja näin osaltaan vaikuttavan lasten pahaan oloon ja oirehtimiseen kouluissa. Oppilashuoltoryhmien jäsenten kokemuksen mukaan lapset saavat nyky-yhteiskunnassa pärjätä itsenäisesti entistä nuorempina, eikä kotona ole välttämättä ketään tukemassa heidän oppimistaan ja koulunkäyntiään. Kodin tuen puutteen lisäksi erityisopetuksen tarpeen lisääntymistä aiheuttavat vastaajien kokemuksen mukaan oppilaiden lapsuudenajan lisääntyneet suuret elämänmuutokset (mm. vanhempien avioerot, uusperheiden syntyminen, paikkakunnalta muutto vanhempien työn perässä).

Neljä vastaajaa kiinnitti huomiota oppilaiden lisääntyneisiin epäterveellisiin elämäntapoihin, joiden he katsoivat seuranneen muun muassa vanhemmuuden katoamisesta ja perheiden vähäisestä yhdessäoloajasta. Lasten ja nuorten elämäntapojen vastaajat kokivat vaikuttavan oppilaiden koulumenestykseen. Vastaajat näkivät yhä useamman lapsen nukkuvan liian vähän. Tämän seurauksena oppilaat ovat väsyneitä koulussa ja tarkkaavaisuus ja keskittyminen oppitunneilla

kärsii. Vapaa-aikaa oppilaat viettävät pelaamalla tietokonepelejä ja katsomalla televisiota. Liikunnan määrän vastaajat kokivat vähentyneen ja ruokailutottumuksien muuttuneen epäterveellisemmäksi yhä useamman oppilaan kohdalla.

9.1.3 Koulu

Oppilashuollon vastaajat kokevat kehittyneen viimeisen kymmenen vuoden aikana. Moniammatillisuuden lisääntyminen kouluissa ja oppilashuoltoryhmissä koettiin positiivisena ja tarpeellisenä kehityksenä. Oppilashuoltotyön määrän kerrottiin vievän entistä enemmän aikaa ja työ oli vastaajien mielestä muuttunut osaltaan haastavammaksi

Eriyisen tuen saatavuuteen oli otettu muutamassa vastauksessa kriittisesti kantaa.

”Tukipalveluista (avustajat esim.) pihdataan.” erityisopettaja,14

”Välillä tuen saanti on todella turhauttavaa. Vaikka kuinka koitat itse olla aktiivinen ei ylemmillä tasoilla tunnu tapahtuvan mitään.” rehtori,2

Näiden vastaajien kokemuksen mukaan erityistä tukea tarvitseville oppilaille on useimmiten hankalaa saada tarvittavia tukitoimia. Erityisesti tapauksissa, jossa oppilaan opiskelu normaalissa yleisopetuksen luokassa on todettu mahdottomaksi, on ollut vaikeuksia löytää oppilaille paikkoja erityisopetuksen luokista. Avustajista vastaajien kokemuksen mukaan on kouluissa pulaa. Erityisopetukseen suunnatut resurssit lähes puolet vastaajista kokevat riittämättömiksi. Resurssien niukkuuden nähdään synnyttävän lisää erityisopetuksen tarvetta, joten tämä koetaan keskeiseksi ongelmaksi. Kaksi vastaaja tosin mainitsi resurssien kasvaneen viime vuosina. Nämä vastaajat olivat sitä mieltä, ettei pahaa resurssipulaa erityisopetuksen puolella ole. Ongelmat ovat ennemminkin järjestelyn ja organisoinnin puolella, ei resurssien vähydessä.

Luokkamuotoisen erityisopetuksen vähetessä ja integraation ja kaikille yhteisen koulun –periaatteen (inkluusio) levitessä yleisopetuksessa olevien ”erityisoppilaiden” koettiin olevan suuri haaste, erityisesti luokanopettajille. Opettajien tietojen päivitystä kaivattiin ja opettajakoulutukseen toivottiin lisää pakollisia erityispedagogiikan kursseja sekä enemmän käytännön harjoitteluita. Integraation ja inklusion erityisopetuksen tarvetta kasvattavan vaikutuksen mainitsi viisi kyselyyn

vastannutta. Yleisopetuksessa opiskeluvien laajalti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden nähdään vievän aikaa muiden oppilaiden opetusajasta, jolloin erityisopetuksen tarve heidän osaltaan on todennäköisesti kasvavaa. Vastaajien näkemyksen mukaan integraation ja inklusion toteutuksessa, sekä erityisesti siihen käytettävissä resursseista, näkyy hyvin kuntien ja koulujen erittäin suuret erot erityisopetuksen järjestämisen suhteen.

Oppilashuoltoryhmien jäsenet kokevat suurimpana erityisopetuksen tarvetta lisäävänä tekijänä uusien opetussuunnitelmien mukana nousseen koulujen vaatimustason. Uusien opetussuunnitelmien mukaan oppilaiden tulisi osata yhä enemmän, yhä paremmin ja yhä nopeammin. Koventuneiden vaatimuksien katsotaan näkyvän erityisesti opetuksen tiukkoina aikatauluina ja alituisena kiireenä. Oppilaille ei katsota jäävän tarpeeksi aikaa uusien asioiden harjoitteluun, pohtimiseen eikä sisäistämiseen. Lisäksi kolmasosa vastaajista kokee, että osalle oppilaista taitovaatimukset jäävät aivan liian korkeiksi ja saavuttamattomiksi. Taide- ja taitoaineiden tuntimäärien karsiminen ja lukuaineiden lisäys koetaan myös erityisopetuksen tarvetta lisäävänä tekijänä.

9.1.4 Kehittynyt diagnosointi ja tutkimus

Keskeiseksi erityisoppilaiden määrää lisääväksi tekijäksi vastaajat kokevat entistä tehokkaamman, nopeamman ja tarkemman diagnosoinnin. Diagnosoitien määrän koetaan myös lisääntyneen. Syynä diagnosoitien määrän kasvuun sekä tehokkuuden lisääntymiseen vastaajat arvelivat johtuvan erityisesti erityispedagogiikan saralla tapahtuneesta tutkimustiedon lisääntymisestä ja tarkentumisesta. Myös asennemuutosten koettiin osaltaan lisäävän diagnosoitien määrää. Opettajat ovat nykyään tietoisempia oppimisvaikeuksista ja uskaltavat myös tarttua ongelmiin. Toisaalta myös vanhempien tieto on lisääntynyt, eikä avun hakeminen lapselle ole enää häpeä.

Viidessä vastauksessa tuotiin esille myös lääketieteen kehittyminen ja sen vaikutukset erityisoppilaiden määrän kasvuun. Lääketieteen kehityksen myötä entistä enemmän ja entistä pienempiä keskoslapsia pystytään pelastamaan. Keskoslapsilla on suurempi riski vanhempana kärsiä muun muassa oppimisvaikeuksista, kuin muilla syntyneillä.

9.1.5 Asenteet

Vastaajien mielestä asenteet erityisopetuksesta, kasvatuksesta ja ihmisen yksilöllisyydestä ovat muuttuneet. Oppilashuoltotyöryhmien jäsenistä lähes puolet toi vastauksissaan esiin puuttumiskynnyksen madaltumisen ja varhaisemmassa vaiheessa ongelmiin puuttumisen pyrkimyksen. Esiin nostettiin myös huoltajien entistä nopeampi reagointivalmius ongelmien ilmetessä sekä lisääntyneet vaateet ongelmien selvittämiseksi ja tutkimuksiin pääsemiseksi. Asenteiden muutosten takia yksilö hyväksytään nyky-yhteiskunnassa erityisine tarpeineen eikä tuen ja avun hakemista koeta enää häpeäksi. Eräässä vastauksessa tuotiin esille erityisopetuksen muuttuminen jopa niin tavalliseksi osaksi koulunkäyntiä, että nykyään erityistä tukea tarvitsemattomatkin oppilaat haluaisivat päästä välillä erityisopettajan luokse harjoittelemaan ja tekemään tehtäviä.

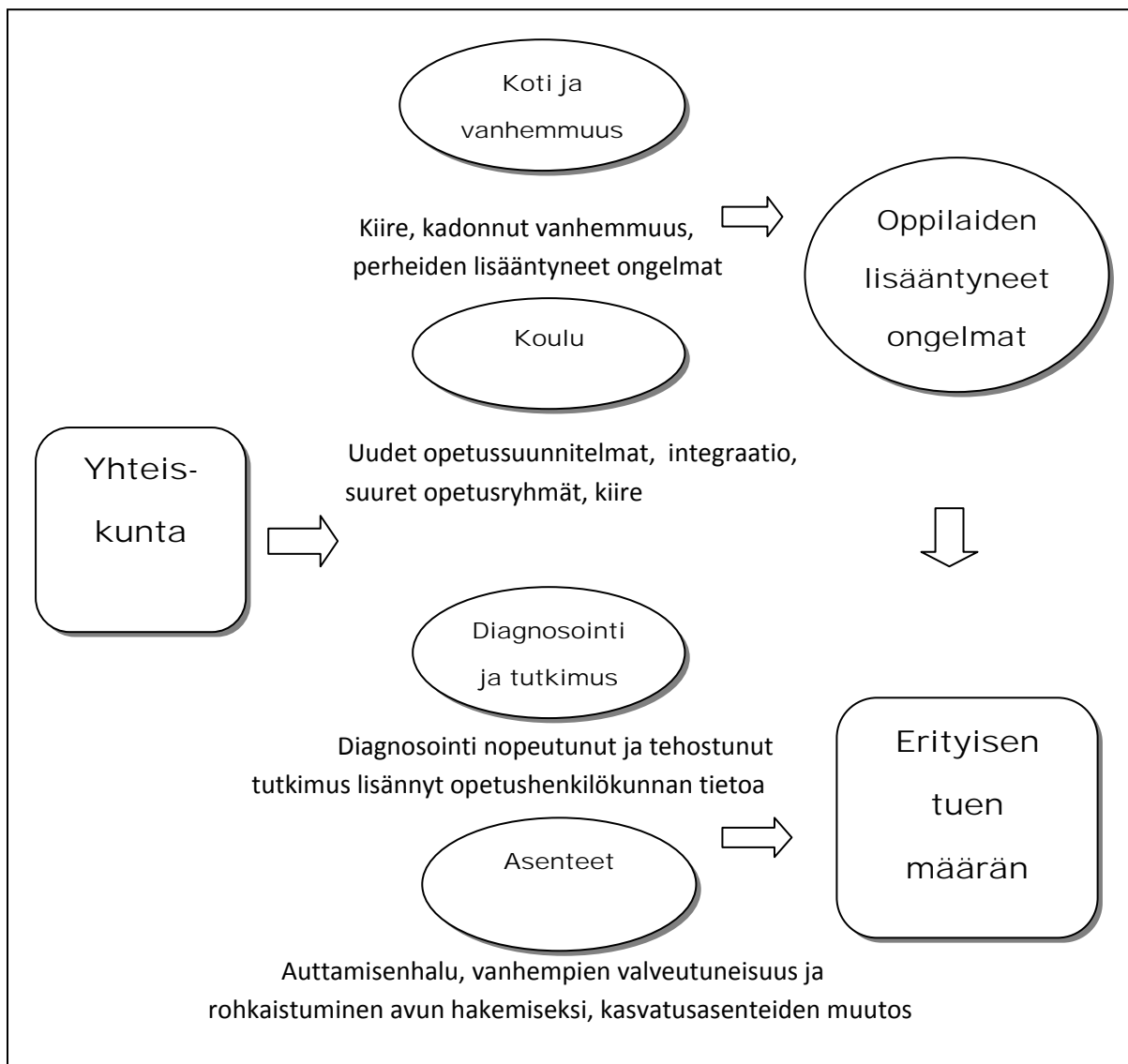
” - - monet oppilaat kinuaa päästäkseen erityisopettajalle. Erityisopetus on tavallaan osa normaalia, tavallista tukea koulussa.” koulukuraattori,3

9.1.6 Yhteiskunta

Teemoitellun tutkimusaineiston yläkäsitteenä tutkija näkee yhteiskunta- käsitteen. Valintaa voidaan perustella sillä, että käsitteen alle voidaan sijoittaa loogisesti kaikki tutkimusaineistosta muodostuneet teemat. Lisäksi tutkimukseen osallistuneiden oppilashuoltoryhmien jäsenten vastauksista löytyy vihjeitä, jotka tukevat yhteiskuntakäsitteen käyttöä teemojen yläotsikkona tässä tutkimuksessa.

”Myös yhteiskunnalliset muutokset ovat lisänneet yleisesti oppilashuoltopalveluiden tarvetta.” koulukuraattori,13

”Yhteiskunnan tila tuottaa pahaa oloa, joka näkyy koulussa.” koulukuraattori,12



KUVIO 6. Yhteiskunnan vaikutus tutkimusaineistosta nousseisiin teemoihin ja erityisen tuen määrän kasvuun.

Tutkimusaineistosta muodostuneet teemat (koti ja vanhemmuus, koulu, diagnosointi ja tutkimus, oppilaiden lisääntyneet ongelmat ja asenteet) voidaan hahmottaa yhteiskunta käsitteen alaisiksi. Teemojen ja yhteiskunta käsitteen välisiä suhteita sekä yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten heijastumista muihin teemoihin voidaan kuvata käsittekartan avulla (kuvio 6.)

Yhteiskunnassa tapahtuneen vaatimustason nousun ja tehokkuuden maksimoinnin voidaan esimerkiksi katsoa vaikuttaneen teemoihin koti ja vanhemmuus (työttömyys, kiire, yhteisen ajan

puute) sekä koulu (uudet vaativammat opetussuunnitelmat, nopeutunut opetustahti). Tämän seurauksena oppilaiden ongelmien voidaan katsoa lisääntyneen ja vaikuttaneen erityisen tuen määrän kasvuun. Yhteiskunnan asennemuutokset (lisääntynyt auttamisen halu, yksilöllisyyden arvostaminen ja valveutuneisuus) sekä tiedon ja tutkimuksen arvostaminen ja kehittäminen (kehittynyt diagnosointi, erityispedagogiset tutkimukset) eivät lisää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrää, mutta niiden voidaan nähdä vaikuttavan suoraan erityisen tuen määrän kasvuun.

10 Johtopäätökset

Tutkimukseen osallistuneiden oppilashuoltoryhmien jäsenten näkemys erityisopetuksen saralla tapahtuneesta muutoksesta on varsin yhtenäinen. Vastaajista lähes kolme neljäsosaa kokee erityisen tuen tarpeen lisääntyneen Suomessa viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tilastokeskus on tilastoinut erityisopetusta saavien oppilaiden määriä vuosina 1995- 2006 (Tilastokeskus 2007). Oppilashuoltoryhmien jäsenten ja Tilastokeskuksen tilastojen näkemys erityisoppilaiden määrän kasvusta on yhtenevä. Tilastokeskuksen tutkimuksen ja tilastoinnin voidaan katsoa todistavan vastaajien kokemukset todellisuutta vastaaviksi. Erityisen tuen tarve on todella kasvanut Suomessa viimeisen kymmenen vuoden aikana.

Erityisopetuksen antamisen keskeisimmiksi syiksi oppilashuoltoryhmien jäsenet näkivät oppilaiden keskittymisvaikeudet, erilaiset oppimisvaikeudet sekä tarkkaavaisuus- ja lukihäiriöt. Tilastokeskuksen (2007c) tilaston mukaan lukuvuonna 2005-2006 yleisopetuksen vuosiluokilla 1-6 osa-aikaisen erityisopetuksen antamisen keskeisimmät syyt ovat olleet lukivaikeudet, matematiikan oppimisen vaikeudet sekä puhehäiriöt. Tutkimukseen osallistuneiden oppilashuoltoryhmien jäsenten kokemukset keskeisimmistä erityisen tuen tarpeen syistä vastaavat siis erityisopetuksen antamisesta tehtyjen tilastojen tuloksia. Vastauksissa näkyy kuitenkin vastaajien pääasiallinen kokemus yleisopetuksen puolella opiskelevista erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Vastauksissa ei ole tuotu esille erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden erityisen tuen tarpeen syitä (vrt. Tilastokeskus 2007b) vaan vastauksen painopiste on keskittynyt yleisopetuksessa olevien osa-aikaisten erityisoppilaiden erityisen tuen tarpeen syihin.

Yli puolet kyselyyn osallistuneista oppilashuoltoryhmien jäsenistä olivat sitä mieltä, että viimeisen kymmenen vuoden aikana erityisen tuen tarpeen syyt ovat muuttuneet. Vastaajien kokemuksen mukaan käyttäytymishäiriöisten lasten määrä on lisääntynyt. Myös yleisen levottomuuden, keskittymishäiriöiden ja tarkkaavaisuuden ongelmien koetaan lisääntyneen luokissa. Oppilaiden tunne-elämän ja mielenterveydellisten sekä sopeutumiseen liittyvien ongelmien määrän kasvuun vastaajat olivat myös kiinnittäneet huomiota. Tutkimustuloksia erityisen tuen tarpeen syiden

muuttumisesta ei löydy, joten vertailuja oppilashuoltoryhmien jäsenten vastausten, tutkimustuloksien sekä tilastojen välillä ei voida tehdä. Tilastokeskuksen tilastojen perusteella voidaan todeta sosiaalisista ja tunne-elämän vaikeuksista kärsineiden lasten määrän nousseen osa-aikaisessa erityisopetuksessa vuosien 2002-2006 välisenä aikana 2628 oppilaasta 2718 oppilaaseen ja kokoaikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden määrän 1915 oppilaasta 2631 oppilaaseen (Tilastokeskus 2004a; Tilastokeskus 2004b; Tilastokeskus 2007b ; Tilastokeskus 2007c) . Tilastot eivät kuitenkaan kata kuin ensisijaisen osa-aikaisen erityisopetuksen antamisen sekä erityisopetukseen siirtämisen/ottamisen syyn, joten sosiaalisista ja tunne-elämän vaikeuksista kärsivien lasten määrää tai määrän kasvua ei tilastoista pystytä perustellusti laskemaan ja siten vertaamaan oppilashuoltoryhmien jäsenten vastauksiin.

Erityisopetuksen kasvun syistä tehtyjä tutkimuksia on vähän. Tutkimusaihe on varsin uusi, joka osaltaan selittää tutkimuksien vähäisyyttä. Opetusministeriön (2007) työryhmän esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen kehittämisstrategiassa ja Enebergin (2006) kokoamassa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten alueellisen seminaarin ennakkotehtävien vastauksissa on kuitenkin käsitelty erityisopetuksen määrän kasvuun johtaneita syitä.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilashuoltoryhmien jäsenten vastausten perusteella erityisopetuksen määrän kasvuun vaikuttavat tekijät ovat teemoittain koti ja vanhemmuus, koulu, diagnosointi ja tutkimus, asenteet, oppilaiden ongelmien lisääntyminen sekä yhteiskunta. Yksittäisistä erityisopetusta lisäävistä tekijöistä tutkimuksen mukaan keskeisimmät ovat vanhemmuuden katoaminen, perheiden ongelmat, tehostunut diagnosointi ja koulujen kohonnut vaatimustaso. Verratessa tutkimustuloksia esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen kehittämisstrategiassa (Opetusministeriö 2007, 42-43) käsiteltäviin erityisopetuksen kasvun syihin sekä Enebergin (2006, 29-31) kokoamiin ennakkotehtävien vastauksiin huomataan tutkimustulosten, kehittämisstrategian esittämien syiden ja Enebergin kokoamien vastausten samankaltaisuus (taulukko 5). Aiemman erityisopetuksen määrän kasvun syitä käsittelevän tiedon voidaan katsoa tukevan tutkimustuloksia.

Tutkimustulokset, Oppilashuoltoryhmät	Erityistä tukea koskeva seminaari (Eneberg 2006)	Opetusministeriön kehittämisstrategia (2007)
1) oppilaiden ongelmien lisääntyminen	1) lainsäädännön ja opetussuunnitelmien muutokset	1) lasten ongelmien lisääntyminen (johtuu mm. perheiden lis. ongelmista)
2) tehostunut diagnosointi ja uusi tutkimustieto	2) diagnosoinnin/seulonnan tarkentuminen sekä diagnosointien määrän kasvu	2) diagnosoinnin tarkentuminen
3) koulu (uudet opetussuunnitelmat, integraatio, esiopetus, opetushenkilökunnan lis. tieto)	3) varhaiskasvatuksen kehittyminen sekä esiopetuksen vakiintuminen ja niistä seurannut varhaisempi ongelmiin puuttuminen	3) erityispedagogisen tutkimustiedon lisääntyminen sekä lääketieteen kehittymien (mm. keskoset)
4) koti ja vanhemmuus (kiire, kadonnut vanhemmuus, perheiden ongelmat)	4) lainsäädännön ja opetussuunnitelmien muutokset	4) opetuslainsäädännön muuttuminen (uudet opetussuunnitelmat, integraatio, esiopetus)
5) asenteet (auttamisenhalu, vanhempien valveutuneisuus, kasvatusasenteiden muutos)	5) opetushenkilöstön tietotaidon lisääntyminen sekä asenteiden muuttuminen	5) muut tekijät
6) yhteiskunnan muutokset	6) yhteiskunnan muutokset	6) tilastotekniset tekijät

TAULUKKO 5. Tutkimustuloksien vertailu aiempien tutkimuksiin (Eneberg 2006, Opetusministeriö 2007)

Vastaajien erityisopetuksen tilaa ja erityisopetuksen kasvua koskevat kokemukset ja näkemykset olivat varsin samansuuntaisia, eikä suuria näkemyseroja vastauksissa esiinny. Tutkimukseen osallistuneiden oppilashuoltoryhmien jäsenten suurista taustatekijöiden eroista johtuen näkemysten ja kokemusten välillä olisi voinut olettaa olevan suuriakin eroja. Vastauksien samankaltaisuutta voidaan selittää muun muassa sillä, että tutkimukseen osallistujat toimivat saman kaupungin kouluissa ja erityisen tuen antamisen ja järjestämisen linja ja toteutus on tällöin yhtenäisempää. Oppilashuoltoryhmien jäsenten väliset kokemus- ja näkemyserot olisivat voineet olla suurempia, jos tutkimuksessa olisi otettu vertailukohteeksi oppilashuoltoryhmien jäsenten vastauksia jostain toisesta kunnasta tai kaupungista.

Perinteisten koulujen (ks. Naukkarinen, 1998) voidaan tutkimuksen tulosten perusteella katsoa muuttuneen kohti uudistuvaa koulua. Oppilashuoltoryhmien jäsenten kertoman perusteella koulujen käytänteet ovat muuttuneet viimeisen kymmenen vuoden aikana joustavammiksi. Ilmapiirin kouluissa katsotaan olevan nykyään avoimempi ja enemmän yksilöllisyyttä arvostava. Kouluissa on myös panostettu vuorovaikutuksellisuuteen ja moniammatilliseen yhteistyöhön muun muassa koulujen oppilashuoltoa kehittämällä.

”Oppilashuolto on kehittynyt ja oppilashuoltoryhmiin on saatu moniammatillista osaamista” erityisopettaja,14

Vaikka vastaajat kokivat koulujen muuttuneen perinteisistä oppilaita segregoivista ja erityisen tuen tarvetta synnyttävistä työkäytännöiltään joustamattomista ja kurinalaisista kouluista kohti uudistuvaa koulua, löytyi tutkimusaineistosta yksi muista eriävä kokemus. Vain yhden eriävän kokemuksen perusteella ei voida tehdä yleistyksiä, mutta se saa pohtimaan, onko uudistuva koulu sittenkään syrjäyttänyt perinteistä taakan siirtoon turvautuvaa koulua siinä määrin kuin uskotaan.

”Tuntuu, että käytöshäiriöisten määrä on lisääntynyt joka koululla. Koulu reagoi tilanteeseen siten, että haluaa lähettää tällaisen oppilaan erityisluokalle, paikkoja ei vain olekaan aina tarjolla.” koulukuraattori,13

Integraation ja inklusio - ajattelun mukaisesti vallitsevaa koulutuksellista kaksoisjärjestelmää on pyritty Suomessa purkamaan ja erityisopetuksessa opiskelleita oppilaita on sijoitettu opiskelemaan yleisopetuksen puolelle (Moberg 1998, 140). Tutkimukseen osallistuneista oppilashuoltoryhmien jäsenistä useampi oli maininnut tämän prosessin kertoessaan kokemistaan erityisopetuksen muutoksista.

”Keskitettyä erityisopetusta on purettu ja entistä haastavampia oppilaita opetetaan ”tavallisissa” yleisopetuksen luokissa.” erityisopettaja,6

Oppilashuoltoryhmien jäsenten näkemykset integraatiosta ja inklusiosta ovat varsin saman suuntaiset Mobergin (1998) esittelemän opettajien integraatiota ja inklusiota käsittelevän tutkimuksen kanssa. Oppilashuoltoryhmien jäsenten integraatiota ja inklusiota käsittelevistä

vastauksista voidaan tulkita vastaajien epäilevän integraation ja inklusion toimivuutta sellaisessa muodossa, kun se tällä hetkellä kouluissa ilmenee. Opettajien tietojen ja taitojen epäillään olevan puutteellisia todella haastavien oppilaiden kohtaamiseen yleisopetuksessa. Vastaajien näkemysten mukaan resursseja on liian vähän ja avustajia tarvittaisiin luokkiin lisää. Tutkimukseen osallistuneiden oppilashuoltoryhmien jäsenten vastauksista voidaan päätellä, että integraation ja inklusion ei koeta toimivan kouluissa optimaalisesti, vaan sen koetaan jopa lisäävän erityisopetuksen painetta.

”Inklusioajatuksen mukaisesti oppilaita opetetaan yleisopetuksen luokissa, vaikka ongelmat ovat monesti suuria.” erityisopettaja,6

”Luokanopettajat ovat matkalla kohti inklusion idean toteuttamista, mutta erityisopetukseen on painetta, koska kaikissa kunnissa inklusiota ei ole edistetty yleisopetuksen lis. resursseilla,” erityisopettaja,14

”Tukipalveluista (avustajat esim) pihdataan.” erityisopettaja,14

11 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti avulla. Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä, eli mittaako käytetty tutkimusmenetelmä juuri sitä mitä on luvattu, ja reliabiliteetilla tutkimuksen toistettavuutta, eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Laadullisessa tutkimuksessa käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti käyttöä kuitenkin pyritään välttämään, sillä ne ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen tarkoituksiin, eivätkä sovellu sellaisenaan laadullisen tutkimuksen käyttöön. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 131; Uusitalo 2001, 84-85; Ahonen 1994, 129-131.)

Laadullisen tutkimuksen tarpeisiin on luotu luotettavuuden kriteerejä, jotka palvelevat tutkimusta paremmin kuin määrällisen tutkimuksen parissa syntyneet tutkimuksen luotettavuuden mittarit. Kylmä ja Juvakka (2007, 127-129) ovat määritelleet neljä laadullisen tutkimuksen kriteeriä, jotka ovat uskottavuus, vahvistettavuus, reflektiivisyys ja siirrettävyys.

Uskottavuus. Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan tutkimukseen osallistuneiden vastaajien näkemysten ja tutkimustulosten vastaavuutta (Kylmä & Juvakka 2007, 128; Eskola & Suoranta 2005, 211). Tässä tutkimuksessa on pyritty tutkimuksen uskottavuuteen perehtymällä huolella tutkimukseen osallistuneiden antamiin vastauksiin. Vastauksia on pyritty käsitteellistämään ja tulkitsemaan vastaajien näkökulmasta. Tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttiseen luonteeseen perustuen tutkija on pyrkinyt tarkastelemaan kriittisesti omia tulkintojaan ja kyseenalaistamaan ne. Näillä keinoin on tutkimuksessa pyritty saavuttamaan vastaajien näkemysten ja tutkimustulosten vastaavuus.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi luultavasti voitu parantaa käyttämällä aineistonkeruumenetelmänä kirjallisen kyselyn sijaan esimerkiksi haastattelua, joka olisi mm. mahdollistanut vastauksia tarkentavat kysymykset heti. Aineistonkeruvaiheessa vastaajilta kysytty lupa ottaa heihin jälkikäteen yhteyttä epäselvissä tilanteissa mahdollisti kuitenkin aineiston analyysivaiheessa tarkentavien kysymysten esittämisen. Tutkija ottikin kolmeen vastaajaan jälkikäteen yhteyttä varmistaakseen vastauksien tulkintojen oikeellisuuden.

Vahvistettavuus. Tutkimuksen vahvistettavuuteen pyritään esittämällä tutkimusraportissa mahdollisimman tarkasti tutkimuksen aikana tehdyt ratkaisut ja päätelmät. Näin lukija pystyy seuraamaan tutkijan tekemien ratkaisujen ja päätelmien syntyä ja arvioimaan sekä ottamaan kantaa niiden oikeanmukaisuuteen. (Parkkila, Välimäki & Routsalo 2000, 30.) Tämän tutkimuksen raportointiin on selvitetty mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti tutkimuksen aikana tehdyt ratkaisut sekä päätelmät, ja näin pyritty tutkimuksen vahvistettavuuden saavuttamiseen.

Reflektiivisyys. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan tutkijan tietoisuutta omasta esiyymmärryksestään, arvoistaan ja lähtökohdistaan sekä välimatkan ottamista niihin. Tutkimuksessa pyritään mahdollisimman avoimeen lähestymistapaan, tulkintaan ja päätelmiin eikä ennakkoluulojen ja esiyymmärryksen tule antaa johdattaa tutkimuksen kulkua. Tästä syystä tutkijan tulee tutkimuksen aikana käydä ajoittain läpi reflektiivinen vaihe, jolloin hän kriittisesti tarkastelee omia ratkaisujaan ja päätelmiään ja ottaa niihin etäisyyttä. (Laine 2001, 32.) Tämän tutkimuksen aikana on tehtyjä ratkaisuja ja päätelmiä pyritty tarkastelemaan kriittisesti sekä löytämään uusia tarkastelukulmia tutkimusaiheeseen. Esikäsitöksensä, arvonsa ja ennakkoluulonsa aihetta kohtaan tutkija on pyrkinyt selvittämään itselleen tutkimuksen alkuvaiheessa ja tutkimuksen aikana on pyritty välttämään niihin turvautumista.

Siirrettävyys. Tutkimuksen siirrettävyys on laadullisen tutkimuksen kriteeri, jolla tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin, vaikka yleistyksiset tutkimustulosten perusteella eivät olisikaan mahdollisia (Eskola & Suoranta 2005, 211). Tutkimuksen siirrettävyyden takaamiseksi on tutkimusraportissa pyritty tutkimuksen etenemisen mahdollisimman tarkkaan selostukseen ja kuvailuun.

Tutkimuksen objektiivisuutta tutkija on tutkimuksessaan tavoitellut esiyymmärryksen tiedostamisen kautta. Tutkija on tutkimuksen aikana itsekriittisesti tutkinut tekemiään päätöksiä sekä kyseenalaistanut saamiaan tutkimustuloksia. Teoreettisen viitekehyksen ei ole antanut ohjata tutkimuksen kulkua. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuutta ei voida kuitenkaan koskaan täysin saavuttaa, koska laadullisen tutkimuksen tulokset ovat aina sidoksissa sekä aikaan että paikkaan. (Hirsjärvi ym.1997, 161; Laine 2001, 32-34.) Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole ollut yleistettävyyteen pyrkiminen, vaan jo aiemmin tunnetun nostaminen tietoisuuteen.

Tutkimukseen sisältyy aina myös eettinen näkökulma. Tutkimuksen aikana joudutaan tekemään useita eettisiä päätöksiä ja ratkaisuja, joiden tulisi olla paitsi tietoisia myös eettisesti perusteltavissa. Tutkimusmenetelmät ja tutkimukseen osallistuvat henkilöt on pyritty valitsemaan niin, että ne palvelevat mahdollisimman hyvin sekä tutkimuksen tarkoituksia että mahdollistavat osaltaan luotettavat tutkimustulokset. Lähteitä on tutkimuksen aikana käytetty harkiten ja pyritty mahdollisuuksien mukaan käyttämään vain primäärilähteitä. Tutkimuksen aikana on pyritty tarkastelemaan tehtyjä ratkaisuja mahdollisimman kriittisesti ja pyritty esittämään ne rehellisesti ja totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi yms. 1997, 27-30; Metsämuuronen 2000a, 8.)

Tutkija on pyrkinyt ottamaan huomioon tutkimukseen osallistuvien henkilöiden eettisen kohtelun. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuneille henkilöille tutkija on rehellisesti selvittänyt tutkimuksen tarkoituksen ja päämäärät sekä tutkimuksen kulun. Osallistuneiden henkilöiden anonyymiydestä on huolehdittu. Vastaajien henkilöllisyys ei tule paljastumaan. Vastaajien anonyymiyden säilyttämisestä on huolehdittu muun muassa niin, että heidän vastauksensa ovat olleet vain tutkimuksen tekijän käsiteltävinä. Vastaukset tutkija on sitoutunut hävittämään tutkimuksen tarkastamisen jälkeen.

12 Pohdintaa

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja kuvata oppilashuoltoryhmien jäsenten kokemuksia ja näkemyksiä erityisopetuksen tilasta sekä erityisopetuksen tarpeen kasvuun johtaneista syistä. Tutkimus sai alkunsa tutkijan omasta kiinnostuksesta erityisopetusta ja erityispedagogiikkaa kohtaan ja tutkimusaiheen ajankohtaisuus sekä aiheesta tehtyjen tutkimusten vähäisyys vahvistivat tutkijan mielenkiintoa.

Erityisen tuen tarpeen määrällinen kasvu on aihe, joka on mietityttänyt varmasti paitsi koulujen hallinnollista tasoa ja päättäjiä, niin myös itse työn tekijöitä, eli opettajia ja kaikkia niitä henkilöitä, jotka työskentelevät kouluissa lasten ja nuorten parissa. Tilastokeskuksen (2007) tekemät tilastot erityisoppilaiden määrän kasvusta kertovat karua kieltä siitä, että vuodesta 1995 lähtien on erityisen tuen tarve vain noussut vuosi vuodelta.

Erityisopetuksen määrän kasvun syiden selvittäminen on tarpeellista paitsi yhteiskunnan ja koulun toiminnan varmistamiseksi, myös yksilöiden hyvinvoinnin takaamiseksi. Kuten tutkimukseen osallistuneiden vastaajien kokemuksista kävi ilmi, on yleisopetus tilanteessa, jossa se painiskelee yhä suuremman erityistä tukea tarvitsevan oppilasmäärän kanssa. Samalla erityisopetus kokee yhä suurempaa järjestämisen painetta. Erityisen tuen tarpeen määrään ei pystytä vastaamaan olemassa olevilla resursseilla niin, että kaikille oppilaille pystyttäisiin takaamaan laadukasta opetusta. Myös koulujen pyrkimys kohti täydellistä ja toimivaa integraatiota ja inklusiota on mahdotonta niin kauan kuin erityistä tukea tarvitsevien määrän kasvua ei saada pysäytettyä.

Erityisen tuen määrän kasvua selittäviksi tekijöiksi muodostuivat oppilashuoltoryhmien jäsenten kokemusten ja näkemysten tulkinnan perusteella koti ja vanhemmuus, koulu, diagnosointi ja tutkimus, asenteet, oppilaiden ongelmien lisääntyminen sekä yhteiskunta. Tutkimustulos tuki Opetusministeriön (2007) tekemää selvitystä sekä Enebergin (2006) kokoamaa näkemystä erityisoppilaiden määrän kasvun syistä.

Erityisoppilaiden määrän kasvamista selvittävät tutkimukset eivät vielä itsessään poista ongelmaa eli erityisen tuen tarpeen kasvua. Koska erityisen tuen kasvun syyt näyttäisivät tutkimustulosten perusteella kumpuavan yhteiskunnasta, ei kasvun pysäyttämiseen tule olemaan mitään

yksiselitteistä, helppoa tai nopeaa keinoa. Oikeiden ja toimivien keinojen löytämiseen on vielä matkaa. Tämän tutkimuksen päämääränä ei ole ollut näiden keinojen esittäminen. Tutkimuksen pyrkimyksenä on ollut nostaa se tieto esiin, mikä on ollut haudattuna arkipäivän käytänteiden alle. Vasta kun erityisopetuksen tilanne, tarvetta kasvattaneet syyt ja siitä aiheutuneet ongelmat on tiedostettu, voidaan siirtyä tutkimaan keinoja ongelmien ratkaisemiseksi.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilashuoltoryhmien jäsenten vastaukset kuvaavat lähinnä sitä erityisopetuksen tilaa ja muutosta, mikä koskee yleisopetuksen erityisopetusta. Näkökulman yhtenäisyyttä selittää osaltaan se, että yleisopetuksen erityisen tuen tarve on osa-alue, jonka parissa vastaajat työskentelevät. Koska tarkoituksena oli lähteä etsimään vastauksia erityisopetuksen määrän kasvun syihin tutkimukseen osallistuvien omien kokemusten kautta, rajoitti sekin jo osaltaan vastausten näkökulman yleisopetuksessa tapahtuvaan erityisopetukseen.

Tutkimukseen osallistuvien oppilashuoltoryhmien jäsenten kokemusten ja näkemysten samankaltaisuus oli yllättävää. Vastaajien heterogeenisyyden ja taustamuuttujien suurten erojen vuoksi olisi voitu odottaa suurempia kokemusten ja näkemysten eroja. Yksi vastausten samankaltaisuutta selittävä tekijä lienee mukaan pyydettyjen oppilashuoltoryhmien sijainti samassa kaupungissa. Tutkimuksen näkökulmaa olisi voinut laajentaa ottamalla tutkimukseen mukaan yhden tai useamman oppilashuoltoryhmän joltain muulta paikkakunnalta. Näkökulmia aiheeseen olisi voinut laajentaa myös valitsemalla mukaan yhtenäiskoulujen oppilashuoltoryhmiä. Nyt tutkimuksen näkökulma perustui lähinnä yleisopetuksen alaluokkien koulujen oppilashuoltoryhmien jäsenten näkökulmiin.

Jatkotutkimuksissa olisi mahdollista laajentaa tämän tutkimuksen näkökulmia esimerkiksi kohdejoukon valinnan kriteerejä muuttamalla. Ottamalla tutkimukseen mukaan yleisopetuksen yläluokkien ja yhtenäiskoulujen oppilashuoltoryhmiä sekä kutsumalla ryhmiä mukaan laajemmalla alueelta saataisiin tutkimukseen enemmän näkökulmia sekä vertailupohjaa.

13 Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Eneberg, K. 2006. Selvitys erityisopetuksen tilasta.

<[www.intermin.fi/lh/biblio.nsf/A9074477238D6F84C225722F00301072/\\$file/Erityisopetus_Lansi_Suomen_laanissa.doc](http://www.intermin.fi/lh/biblio.nsf/A9074477238D6F84C225722F00301072/$file/Erityisopetus_Lansi_Suomen_laanissa.doc)> (Viitattu 15.4.2008)

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Guba, E.G. & Lincoln Y.S. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (editors) Handbook of Qualitative Research. United States of America: Sage Publications, Inc.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Turun yliopiston julkaisusarja C:98. Turku: Painisalama Oy.

Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Vaasa: Vaasa Oy.

Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti K. 2006. Mitä tutkimus on? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. toim. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II . Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 71.

Metsämuuronen, J. 2000a. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 1. Viro, Võru: Jaabes OÜ.

Metsämuuronen, J. 2000b. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Viro, Võru: Jaabes OÜ.

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

Moberg, S. 2001a. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jauhikainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Juva: WSOY.

Moberg, S. 2001b. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota koskevan ajattelun kehittyminen. <http://www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-oppijan-tuki/johdanto_erilainen_oppija.pdf > (Viitattu 14.4.2008).

Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY-Kirjapainoyksikkö.

Naukkarinen, A. 2005. Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997-2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Opetushallitus. <<http://www.edu.fi/julkaisut/laatuao.pdf> > (Viitattu 15.4.2008)

Niskanen, V. 1994. Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus ja koulutuskeskus: Yliopistopaino.

Ojansuu, J. 2004. Filosofia. Lukiofilosofiaa: Luento 6: Tieteenfilosofian suuntia.
<<http://www.johannesojansuu.net/filosofia/lukio6.html> > (Viitattu 21.1.2008).

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
<http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf > (Viitattu 21.1.2008).

Opetusministeriö. 2002. Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_492_oppilashuolto.pdf?lang=fi> (Viitattu 22.1.2008).

Opetusministeriö. 2005. Peruskoulujärjestelmä toimii hyvin - erityis- ja tukiopetuksen ja oppilashuollon tarpeet kasvussa.
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2005/8/peruskoulujarjestelma_toimii_hyvin_-_erityis-_ja_tukiopetuksen_j?lang=fi> (Viitattu 23.1.2008).

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=en> >
(Viitattu 15.4.2008)

Parkkila, M., Välimäki, M. & Routsalo, P. 2000. Kuvaileva tutkimus pitkäaikaisessa laitoshoidossa olevan potilaan yksinäisyydestä. Hoitotiede vol. 12 no. 1/2000.

Senge, P. 1994. The Fifth Discipline. The Art And Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday. Paperback ed.

Tilastokeskus. 2001. Käsitteet ja määritelmät: Erityisopetuksen peruste.
<<http://www.stat.fi/til/erop/kas.html> > (Viitattu 14.4.2008)

Tilastokeskus. 2004a. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2002-2003 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan <
http://www.stat.fi/til/erop/2003/erop_2003_2004-06-11_tau_005.html > (Viitattu 14.4.2008)

Tilastokeskus. 2004b. Erityisopetukseen otetut ja siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteen mukaan 2003 <http://www.stat.fi/til/erop/2003/erop_2003_2004-06-11_tau_002.html> (Viitattu 14.4.2008)

Tilastokeskus. 2007. Julkistukset: Oppilaiden määrä kasvoi kokoaikaisessa mutta väheni osa-aikaisessa erityisopetuksessa. <http://www.stat.fi/til/erop/2006/erop_2006_2007-06-15_tie_001.html> (Viitattu 26.1.2008)

Tilastokeskus. 2007a. Erityisopetukseen siirrettyjen ja osa-aikaista erityisopetusta saavien peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 1995-2006. (Excel) <http://www.stat.fi/til/erop/2006/erop_2006_2007-06-15_tie_001.html> (Viitattu 21.1.2008).

Tilastokeskus.2007b. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteen mukaan 2006. (Excel) <http://www.stat.fi/til/erop/2006/erop_2006_2007-06-15_tie_001.html> (Viitattu 21.1.2008).

Tilastokeskus. 2007c. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2005-2006 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan. (Excel) <http://www.stat.fi/til/erop/2006/erop_2006_2007-06-15_tie_001.html> (Viitattu 23.1.2008)

Tilastokeskus. 2007d. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämipaikan mukaan 2006. (Excel) <http://www.stat.fi/til/erop/2006/erop_2006_2007-06-15_tie_001.html> (Viitattu 23.1.2008).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Painokaari Oy.

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. toim. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Uusitalo, H. 2001. Tiede tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WS Bookwell Oy.

Liite1. Kyselylomake

Hyvä oppilashuoltoryhmän jäsen

Opiskelen Tampereen yliopistossa Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajaksi ja olen nyt tekemässä pro gradu- tutkielmaani aiheesta *Miksi erityisopetus lisääntyy? Oppilashuoltoryhmien jäsenten kokemuksia erityisopetuksen tarpeen kasvusta.*

Tässä tutkimuksessa erityisopetuksen tarpeella tarkoitetaan sekä oppilaiden tarvetta päästä erityisopetukseen että koulujen tarvetta erityisopetuksen järjestämiseen. Erityisopetus- käsitteen katson käsittävän sekä kokoaikaisen että osa-aikaisen erityisopetuksen.

Pyydän vastaamaan jokaiseen tutkimuksessa olevaan kysymykseen sekä noudattamaan kunkin tehtävän ohessa olevia ohjeita. Tarvittaessa voi jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle.

Tutkimus on ehdottoman luottamuksellinen.

Kiitän vastauksestasi! Kyselyn voit palauttaa suljetussa kirjekuoressa koulunne rehtorille _____.2008 mennessä.

Terveisin

Martta Luoma

040-5931562

Tervasaarenkatu 5G 30,

martta.luoma@uta.fi

33610 Tampere

Vastaaajan taustatiedot:

Vastaa kysymyksiin /ympyröi sopivin vastausvaihtoehdoista.

1. Nimi _____

2. Koulu _____

3. Työnkuva _____

4. Koulutus _____

(jos sinulla on useampi kuin yksi koulutus/tutkinto, mainitse kaikki)

5. Olen toiminut ammatissani

alle 2v. 2-5v. 5-10v. yli 10v.

6. Olen ollut oppilashuoltoryhmän jäsen

alle 2v. 2-5v. 5-10v. yli 10v.

7. Olen toiminut _____:n oppilashuoltoryhmän jäsenenä.

8. Annan tutkijalle luvan ottaa minuun yhteyttä jälkikäteen, mikäli kysyttävää ilmenee

Kyllä, minulle saa soittaa numeroon _____

Kyllä, minuun saa ottaa yhteyttä sähköpostitse

_____ @ _____

Ei

b) Mitkä syyt/osatekijät ovat mielestäsi vaikuttaneet eniten erityisopetuksen tarpeen kasvuun ? Mainitse mielestäsi kolme tärkeintä.

Kiitos vaivannäöstäsi!

Kyselen voit palauttaa koulunne rehtorille suljetussa kirjekuoressa (tai lähettää suoraan minulle) _____.____.2008 mennessä.

Liite2. Tiivistelmä tutkimusaineistosta

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen analyysille on tyypillistä, että tutkija pyrkii ensin löytämään aineistosta tutkimuksen kannalta oleellisen ja kirjoittamaan siitä aineistoa kuvailevan tiivistelmän. Kuvauksessa pyritään käyttämään mahdollisimman luonnollista kieltä ja siihen voidaan liittää suoria lainauksia tutkimusaineistosta. Tiivistelmän tarkoituksena on esitellä tutkimusaineisto tutkijalle itselleen sekä raportin lukijoille ennen syvällisempää analyysia. (Laine 2001, 38.)

Tutkimuksessa oppilashuoltotyöryhmien jäseniltä kysyttiin heidän kokemuksiaan erityisopetuksen tilanteen muuttumisesta viimeisen kymmenen vuoden aikana. Vastaajien kokemusten mukaan erityisopetuksen tarve on kasvanut viimeisen kymmenen vuoden aikana.

”Mielestäni erityisopetuksen tarve on lisääntynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana.” terveydenhoitaja,17

” Yhä useampi lapsi saa erityisopetusta - -” koulukuraattori,3

Osalla vastaajista oli tuntemuksia, että heidän työmääränsä oppilashuollon osalta oli lisääntynyt. Työn koettiin muuttuneen entistä haasteellisemmaksi.

”Oppilashuoltotyön osuus kaikesta työstä kasvaa jatkuvasti.” rehtori,2

” Erityisopettajan työssä neuvottelut ja opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laatiminen on lisääntynyt.” erityisopettaja,11

” Se (erityistä tukea tarvitsevien määrän lisääntyminen luokissa) on tuonut luokanopettajille lisää haasteita.” rehtori,8

Vastaajien mielestä oppilaat tuntuivat tarvitsevan erityistä tukea erityisesti keskittymisvaikeuksiin, käytöshäiriöihin ja erilaisiin ja erilaajuisiin oppimisvaikeuksiin. Useamman vastaajan kokemuksen mukaan myös tarkkaavaisuushäiriöiset, luki- ja puhehäiriöistä sekä psyykkisistä ongelmista kärsiviä oppilaita on kouluissa paljon ja heidän auttamiseensa on kouluissa panostettu.

Muutoksia koettiin tapahtuneen oppilaiden erityisen tuen tarpeen syissä viimeisen kymmenen vuoden aikana. Osa vastaajista totesi, että luki- ja puhehäiriöisiä oppilaita löytyy kouluista edelleen kohtalaisen paljon, osan mielestä näiden oppilaiden määrä oli vähentynyt. Erityisesti moniongelmaisten lasten määrän koettiin lisääntyneen kouluissa. Vastaajien kokemus oli, että oppilaiden ongelmat ovat syventyneet ja muuttuneet monikerroksisemmiksi. Tunnehäiriöisten ja psyykkisistä ongelmista kärsivien lasten määrän oppilashuoltoryhmien jäsenet kokivat lisääntyneen, samoin käytös- sekä tarkkaavaisuushäiriöisten. Keskittymisvaikeuksista kärsiviä oppilaita koettiin olevan kouluissa nykyään paljon. Myös maahanmuuttajaoppilaiden lisääntymisen ja heidän erityisten tarpeidensa koettiin osaltaan lisäävän erityisopetuksen tarvetta.

*” Oppilailta saattaa olla monia pulmia joihin he tarvitsevat tukea.”
koulukuraattori,12*

” Perinteiset luki ja puhe ovat jäämässä taka-alalle, vaikka tarve on edelleen vähintään sama kuin ennen.” rehtori,8

”Aikaisemmin erityisopetus oli näin terveydenhuollon näkökannalta katsoen hitaammin kypsyvien ja luki-vaikeuksia omaavien tukemista. Nyt se on yhä enemmän moniongelmaisten, käytöshäiriöisten, syrjäytymisuhan alla olevien (kodin tuki ja huolenpito puuttuu), neurologisen/psykiatrisen statuksen omaavien ja maahanmuuttaja lasten tukemista.” terveydenhoitaja,15

Oppilashuoltoryhmän jäsenet kertoivat erityispedagogiikan kehittymisen sekä diagnoosien tehostumisen, kehittymisen ja tarkentumisen lisänsen erityisoppilaiden määrää viimeisen kymmenen vuoden aikana.

” Oppilaita diagnosoidaan enemmän.” rehtori,7

*” Diagnoosin saaneita lapsia on huomattavasti enemmän kuin 10 v. sitten.”
koulupsykologi,16*

Varhaiskasvatuksen kehittämisellä ja varhaisella puuttumisella nähtiin olevan oma vaikutuksensa diagnoosien määrän kasvuun. Vastaajien mielestä oli hieno asia, että tukea myös osataan antaa nykyään apua tarvitseville entistä nopeammin ja paremmin. Toisaalta myös vanhempien lisääntynyt tietous oppimisvaikeuksista ja heidän valveutuneisuutensa, koettiin erityisen tuen määrää kasvattavana tekijänä.

*” Lapsia ja perheitä ei jätetä yksin ongelmineen, vaan heitä pyritään auttamaan.”
erityisopettaja,9*

” Vanhemmat osaavat ja vaativat enemmän.” erityisopettaja,14

*” Tukea osataan antaa paremmin. Vanhemmat osaavat sitä myös vaatia.”
erityisopettaja,9*

Muutamasta vastauksesta nousi esiin myös lääketieteen kehittyminen ja sen vaikutukset erityisoppilaiden määrään. Vastaajat katsoivat, että kehittyneen lääketieteen ansiosta yhä pienempiä keskoslapsia pystytään pelastamaan nykyään. Keskoslapsilla taas koettiin olevan suurempi todennäköisyys kärsiä vanhempana jonkin asteisesta oppimisvaikeuksista kun ajallaan syntyneillä lapsilla.

Osa vastaajista näki resursoinnissa olevien ongelmien lisäävän osaltaan erityisopetuksen tarvetta. Osa oppilashuoltoryhmien jäsenistä näki asian niin, että suuret luokkakoot edesauttoivat oppimisvaikeuksien syntyä. Lisäksi erityisesti avustajista koettiin olevan pulaa kouluissa. Koulujen vaatimusten katsottiin myös kohonneen, minkä takia osalla oppilaista on entistä vaikeampaa selviytyä koulun vaatimuksista. Vastaajat kokivat taito- ja taideaineiden määrän vähentämisellä ja koulumotivaation laskulla olevan myös vaikutuksensa erityisen tuen määrän kasvuun.

” Resurssipula (esim. avustajat) luo paineita erityisopetuksen järjestämiseen ja tehostamiseen entisestään, ” erityisopettaja,6

” Opetussuunnitelman teoreettisten aineiden painotus ja tavoitetaso on osalle oppilaista liian haastava ja suurissa opetusryhmässä eriyttäminen on vaikeaa. ” erityisopettaja,11

” Yleisopetuksen tahti on vaativa ja taito- ja taideaineiden vähyys alentaa useiden, varsinkin poikien, opiskelumotivaatioita. ” koulukuraattori,13

Oppilashuoltoryhmien jäsenten mielestä yksi keskeisimmistä lasten ja nuorten pahaa oloa tuottavista tekijöistä on kotona vallitsevat perheolosuhteet. Työssä käyvillä aikuisilla ei koeta olevan nykyään tarpeeksi aikaa lapsilleen ja toisaalta taas vanhempien lisääntyneen työttömyyden vastaajat näkivät synnyttävän muita perheiden sisäisiä ongelmia (mielenterveysongelmat, päihteiden käyttö yms.). Oppilasryhmien jäsenistöstä osa näki vanhempien kadottaneen vanhemmuutensa. Osan mielestä kodit ovat yrittäneet siirtää kasvatusvastuuta yhä enemmän kouluille. Kouluilla ei kuitenkaan nähty olevan mahdollisuutta korjata lasten kotioloja ja niiden aiheuttamia ongelmia, vaikka se parhaansa lapsien hyvinvoinnin ja koulumenestyksen takaamiseksi tekisikin.

” Koulu instituutiona ei voi ottaa itselleen kodin roolia, se ei voi toimia, vaikka siihen paineita onkin. ” koulupsykologi,16

”Vanhemmilla on kiire - - ” rehtori,2

” - - koulu hoitaa monesti kotien kasvatustehtävää, koska vanhemmilla ei ole otetta tilanteeseen. ”