

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Opettajien kokemuksia lähikouluperiaatteesta ja sen  
toteutumisesta Uramon koulussa

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma  
TARJA VUORELA  
Kesäkuu 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

TARJA VUORELA: Opettajien kokemuksia lähikouluperiaatteesta ja sen toteutumisesta Uramon koulussa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 7 liitesivua

Kesäkuu 2008

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien sekä erityisopettajien kokemuksia ja käsityksiä lähikouluperiaatteesta ja sen toteutumisesta yhdellä Riihimäen kaupungin erityisopetuksen kehittämishankkeeseen kuuluvalla koululla. Tutkimus oli kvalitatiivinen fenomenografiatutkimus, jonka avulla oli mahdollista tutkia haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia lähikouluperiaatteesta.

Tutkimusaineisto on kerätty haastattelu- sekä kyselymenetelmiä käyttäen. Haastatteluaineisto on kerätty strukturoimattomalla eli syvähaastattelu menetelmällä sekä puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimusaineistoa vahvistin ja tarkensin käyttämällä haastatteluaineistoa tukevaa kyselylomaketta. Aineisto on analysoitu fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti.

Tutkimukseen valikoitui sellaisia tutkittavia, jotka olivat kiinnostuneita ilmaisemaan mielipiteensä lähikouluperiaatteen toteutumisesta ja kehittämisestä. Tutkimukseen valikoitui koululta sekä luokanopettajia että erityisopettajia, joilla on yhteisiä oppilaita. Opettajat tekivät keskenään yhteistyötä. Haastateltavia oli yhdeksän, joista seitsemän oli luokanopettajaa ja kaksi erityisopettajaa.

Lähikouluperiaatetta toteutettaessa erityisoppilaita siirtyy yhä enemmän yleisopetukseen luokanopettajien oppilaiksi. Lähikouluperiaatteen tavoitteena on integroida oppilas yleisopetuksen luokkaan kaikissa niissä aineissa, joissa se on oppilaan kannalta mahdollista. Haastetta opetustuntien organisointiin aiheuttaa oppilaiden yhä moninaisemmiksi käyvät tuenttarpeet. Luokanopettajalta vaaditaan entistä enemmän valmiuksia oman työnsä kehittämiseen, sekä yhteistyökykyä. Perinteisen yksintoimimisen sijasta nykypäivän luokanopettaja tekee tiivistä yhteistyötä muiden koulun opettajien kanssa yli luokkarajojen.

Lähikouluperiaatteen toteuttaminen antaa lapsella mahdollisuuden käydä omaa lähikouluaan, mutta vaatii myös koulun kehittämistä ja resursseja sen mahdollistamiseksi. Yhteiskunnan kehitys vaatii koulumaailmaltakin muutosta.

Tutkimuksen perusteella voi sanoa, että opettajien mielestä lähikouluperiaate toimii nyt jo hyvin, mutta kehitettävää silti vielä oli. Kehitykseen tarvitaan vielä lisää aikaa, yhteistä suunnittelua ja lisäresursseja. Oppilaiden integrointia tulisi harkita tarkoin ja pohtia heidän todellisia mahdollisuuksia selviytyä lähikoulussa. Tukiresursseista tulisi kaikkien koulun oppilaiden saada apua oppimiselleen.

Tässä tutkimuksessa lähikouluperiaatetta käsitellään integraatiokäsitteen avulla. Jokaisella lapsella on mahdollisuus käydä omaa lähikouluaan erilaisuudestaan huolimatta. Erityisopetuksen tarve ei kuitenkaan poistu minnekään. Lähikouluperiaatteen tarkoitus onkin, että lapsi saa erityisopetuksen tukea omalla koulullaan. Kunnat saavat kuitenkin melko itsenäisesti päättää miten lähikouluperiaatetta toteuttavat.

Avainsanat: lähikoulu, lähikoulupedagogiikka, integraatio, erityisopetus, erityisoppilas, opettajat, sosiaalinen integraatio, fenomenografia.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>ERITYISOPETUKSESTA INTEGRAATIOON .....</b>	<b>3</b>
2.1	INTEGRAATION TAVOITTELUA OPETTAJAN SILMIN .....	3
2.2	INTEGRAATIO TAVOITTEENA JA PROSESSINA .....	5
<b>3</b>	<b>KOULU JA OPETUS MUUTOKSESSA .....</b>	<b>7</b>
3.1	MUUTOS OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA .....	7
3.2	USKOMUKSET OPETUKSEN OHJAAJINA .....	8
3.3	YHTEISTOIMINNALLISUUDEN KEINAIN PAREMPAAN VUOROVAIKUTUKSEEN .....	8
3.4	KASVATUSTYÖN SUUNNITTELU JA KEHITTÄMISTÄ .....	10
3.5	KOULUKULTTUURIN MUUTOSTA VAI RAKENNEUUDISTUSTA .....	11
<b>4</b>	<b>MITÄ ON INKLUSIIVINEN OPETUS .....</b>	<b>13</b>
4.1	INKLUSIIVISEN KOULUN ARVOT JA PERIAATTEET .....	13
4.2	OPETTAJIEN NÄKEMYS INKLUSIIVISESTA OPETUKSESTA .....	15
4.3	YKSILÖLLISYYDEN JA KUNTOUTUMISEN MERKITYS OPPILAALLE.....	15
4.4	TULEVAISUUDEN HAASTEET .....	16
<b>5</b>	<b>OPISKELUA OMASSA LÄHIKOULUSSA .....</b>	<b>17</b>
5.1	LÄHIKOULUDIDAKTIikka YKSILÖLLISTEN JA SOSIAALISTEN TAVOITTEIDEN TUKEMISTA .....	17
5.2	LÄHIKOULUPEDAGOGIikalla KOHTI HYVÄÄ ELÄMÄÄ .....	19
5.3	LÄHIKOULUN TOIMENPITEILLÄ JOUSTAVUUTTA RYHMÄYTYMISEEN JA RESURSSOINTIIN .....	19
<b>6</b>	<b>TUTKITTAVAN KOULUN OPETUKSEEN PERUSTUVIA PIIRTEITÄ .....</b>	<b>22</b>
6.1	SUUNNITELMAEHDOTUS URAMON KOULUN PILOTTIHANKKEEKSI .....	23
6.1.1	<i>Tavoitteet.....</i>	23
6.1.2	<i>Erytisopetuksen järjestämisehdotus.....</i>	23
6.1.3	<i>Lukujärjestysmallit lukuvuodelle 2007-2008 .....</i>	24
6.2	ERITYISOPETUKSEN VÄLIRAPORTTI .....	25
6.2.1	<i>Erytisopetuskokeilusta 8.10.2007 mennessä saatuja kokemuksia.....</i>	25
<b>7</b>	<b>TUTKIMUSONGELMAT.....</b>	<b>27</b>
<b>8</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>28</b>
8.1	FENOMENOGRafia - ILMIOIDEN KUVAAMISTA .....	28
8.2	TUTKIMUKSEN KOHDE .....	30
8.3	AINEISTON KERUU .....	32
8.4	AINEISTON ANALYYSI .....	36
<b>9</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>39</b>
9.1	HAASTEITA PIENRYHMÄOPETUKSEN JÄRJESTÄMISESSÄ .....	40
9.2	KOTILUOKAN TOTEUTUSTAPOJEN ONNISTUMISESTA .....	43
9.3	TYÖYHTEISÖN TUKI JA YHTEISTYÖN MUODOT .....	47
9.4	ILAHDUTTAVAT ASIAT .....	50
9.5	UUDET KEHITTÄMISIDEAT .....	50
9.6	OPPILAJEN SOPEUTUMINEN .....	52
9.7	INTEGRAATION TOTEUTTAMISESTA JA RESURSSIEN RIITTÄVYYDESTÄ .....	54
9.8	HANKKEEN KÄYNNISTYMINEN .....	57
9.9	LÄHIKOULUPERIAATTEEN TOTEUTUMISESTA .....	59

9.10	TERVEISIÄ PÄÄTTÄJILLE .....	61
<b>10</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>62</b>
<b>11</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....</b>	<b>68</b>
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>73</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimukseni aihe on monessa mielessä tärkeä ja ajankohtainen. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen toisiinsa sulattaminen on ollut kautta vuosikymmenten ajankohtainen.

Tavoitteena on ollut yhtenäisen koulujärjestelmän luominen kaikille.

Keskustelu koulun kehittämisestä ja muutoksesta on tänä päivänä todella vilkasta. Opettajat ovat itse oman työnsä kehittäjiä. Heidän näkemyksensä ja ajatuksensa omasta työstään vaikuttaa suuresti siihen, minkälainen on tulevaisuuden koulu.

Tämä tutkimus käsittelee lähikouluperiaatteen toteutumista luokanopettajien ja erityisopettajien silmin; miten lähikouluperiaatteen toteuttaminen muuttaa koulun käytänteitä ja käsityksiä, sekä auttaa erilaisuuden hyväksymisessä.

Uudet opetussuunnitelmien perusteet (2004) velvoittavat opettajaa toimimaan monenlaisessa yhteistyössä. Opettaja-lehdessä (syyskuu 2005) käsitellään myös koulun kehittämisestä. Koulun kaikkien henkilöstöryhmien mukanaolo ja yhteisistä tavoitteista sopiminen on tärkeää koulun työyhteisöä kehitettäessä (Opettaja-lehti 6.9.2005).

Oppilaiden erilaisuus aiheuttaa helposti ongelmia kaikkien oppilaiden opettamisesta yhdessä. Suuret luokkakoot ja avustajien puuttuminen asettavat opetukselle haasteita. Opettajan mahdollisuudet tukea ja tarjota laadukasta opetusta jokaiselle oppilaalle vaatii käytännön toimenpiteitä, sekä opettajilta, että muulta koulun henkilökunnalta.

Yhteistoiminnallisuus sekä erilaisten ryhmätyömallien kehittäminen auttaa vastaamaan heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin. Koulun sisäiseen yhteistyöhön panostaminen, sekä erilaiset pedagogiset käytänteet oppilaiden sosiaalisen yhteistyön parantamiseksi, luovat yhteenkuuluvuutta ja parantavat henkilökohtaisten tavoitteiden huomioinnista. Myös asenteellisten ja fyysisten resurssien kohdentuminen vastaamaan oppilasjoukon tarpeita, on osa inklusiivista koulua.

Koulun kehittämien on ajattelutapojen ja toimintatapojen muuttamista.

Olen erittäin kiinnostunut lähikouluperiaatteesta ja sen toteutumisesta tulevana luokanopettajana. Olen kiinnostunut aiheesta henkilökohtaisesti, omien kokemusten kautta, mutta myös yhteiskunnallisesti erilaisuuden hyväksymisen nimissä. ”Erilaisuus on rikkautta”. Tänä

päivänä lähes jokainen lapsi on erityinen jollakin tavalla. Heidän opiskellessaan muiden keskellä, on vaikea sanoa kuka on erityisoppilas kuka ei.

Erityisopetus on nykyään osa koulujen arkipäivää, ja jokaisessa luokassa on lapsia, jotka tarvitsevat erityistä tukea jollakin oppimisen osa-alueella. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö onkin välttämätöntä kehittymisen onnistumiseksi ja tukitoimeksi. Tuntuu siltä, että lähikoulu jo itsessään kasvattaisi kohti suvaitsevaisuutta. Koulun tuleekin mukautua oppilaan tarpeisiin.

Tutkimuksen tarkoituksena on myös avartaa koulujen näkemyksiä ja käsityksiä integraation ja lähikouluperiaatteen onnistumisesta ja kehitysmahdollisuuksista.

Lähikouluperiaatteen toteuttamisessa perimmäinen tavoite on yhteiskunnallinen tasa-arvoisuus ja oikeudenmukaisuus. Lähikouluperiaatetta toteuttamalla autetaan myös ehkäisemään syrjäytymistä, yhteiskunnan ulkopuolelle jäämistä.

Koulun ilmapiirin luominen erilaisuutta arvostavaksi ja kaikki hyväksyväksi on rikas, kiinnostava, mutta samalla turvallinen kasvuympäristö lapselle.

## 2 ERITYISOPETUKSESTA INTEGRAATIOON

Erityisopetuksen oppilaiden sijoittamista pelkästään fyysisesti yleisopetuksen luokkiin ei koeta integraatioksi. Koulumaailma ja yhteiskunta näkevät integraation paljon laajemmalti. Integraatio on sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti tavoiteltava ja jatkuva tila. Opetuksen laadusta huolestuneet opettajat suhtautuvat integraation tavoitteluun vaihtelevasti, mutta yleensä he kokevat sen kriittisesti. Myös erityisoppilaiden sijoittuminen yleisopetuksen luokkiin koetaan ongelmallisena. Opettajia huolettää oman ammattitaidon, sekä koulun muiden integraatiossa tarvittavien resurssien riittävyys. (Moberg 1998, 136.)

### *2.1 Integraation tavoittelua opettajan silmin*

Idealistisena yhden yhteisen koulujärjestelmän tavoitteena on saada integraatio ja erityiskasvatus yhteisten kasvatuspalvelujen piiriin koko ikäluokkaa kattavaksi järjestelmäksi. Integraatioajattelun kehittymiseen ja syntyyn vaikuttivat oppimisesta, oppimisen erilaisuudesta, sekä yksilöiden tasa-arvon muutoksista saadut tutkimustulokset (Moberg 1998, 136-137.)

Integraation kehittymisen taustaelementeiksi nähdään seuraavia arvolähtökohtia: jokaisen yksilön kunnioittaminen, jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja omassa elämässään, itsemääräämisoikeus, tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen, tasa-arvoisuus olla arvostettu ja mahdollisuus osallistumiseen. (Moberg 1998, 138.)

Opettajat ovat huolissaan oman ammattitaitonsa riittävydestä oppilaiden yksilöllisten edellytysten ja kasvatuksellisten tarpeiden huomioimisessa. Erityisopettajat pitävät kuitenkin tärkeänä opettajien erityisosaamisen hyödyntämistä, sekä laadukkaan opetuksen tarjoamista oppilaille näiden erityisyydestä huolimatta. Hankalat ja vaikeasti opettavat oppilaat koetaan haastaviksi koulutuksesta ja ammattitaidosta riippumatta. (Moberg 1998, 139.)

Integraation tavoittelussa on pyritty etenemään asteittain lähtien erilaisten oppimisympäristöjen järjestämisestä (Moberg 1998, 140).

Yhdysvalloissa 1970-1980-luvuilla integraatioajattelussa nähtiin tärkeäksi mahdollisimman vähän rajoittava ympäristö, oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma, sekä koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkeyttäminen. (Moberg 1998, 140.)

Inklusiivisen kasvatuksen ihanteeksi nähdään kaikkien oppilaiden, myös vaikeimmin vammaisten, mahdollisuudesta käydä koulua yhdessä ikätovereidensa kanssa. Opetuksesta vastuu on tällöin opettajalla, ja tarvittavista erityisopetuksen palveluista päättää työryhmä. (Moberg 1998, 140-141.)

Oppivelvollisuuskoulussa annettava erityisopetus on alkuvaiheista lähtien aina 1960- luvulle saakka ollut selkeästi erillään yleisopetuksesta. Osan oppilaista koettiin eroavan muista oppilaista niin paljon, ettei yleisen opetuksen koettu tyydyttävän heidän erityistarpeitaan. Kaikkien opettajien ei myöskään koettu kykenevän opettamaan kaikkia oppilaita ilman erityisopettajan koulutuksesta saatavaa pätevyyttä. Erityisopetuksen saamiseen tarvittiin myös erityisopetuspäätös. Oppilaan yksilöllisen oppimisedellytysten takaamiseksi nähtiin kuitenkin välillä edellyttävän erillistä opetusta. Erillisen opetuksen koettiin välillä paremmin tarjoavan yksilöllisempää ja tehokkaampaa opetusta oppilaille. Opetuksen laatu oli tärkeämpää kuin opetuspaikka. (Moberg 1998, 141.)

Erityisopetuksen ja yhteisopetuksen integraation perimmäisenä tavoitteena on kaikkien erilaisten oppiainien yhdessä opettamisesta ja hyvän, oikeudenmukaisen, ihmisarvoisen kohtelun ja koulutuksen tarjoamisesta. Tämä vaatii kouluorganisaation kehittämistä. (Moberg 1998, 143.)

Näkemyks yleisopetuksen ja erityisopetuksen integraatiosta on lähtenyt hitaasti leviämään kaikkialla maailmassa. Tästä syystä integraation kehittymisen edellytyksiksi nähdään, asenteellisten, hallinnollisten sekä lainsäädännöllisten tekijöiden takaaminen. (Moberg 1998, 147.)

Opettajien suhtautuminen integraatioon riippuu siitä miten oikeudenmukaiseksi ja ihmisten tasa-arvoisuutta edistäväksi he integraation näkevät. Opettajien käsityksiin vaikuttaa myös se, miten häiritseväksi opetukselleen he kokevat luokassa olevan vaikeasti sopeutumattoman ja häiriköivän oppilaan. Luokanopettajan luottaminen myös omiin opetustaitoihinsa merkitsee paljon erityisoppilaan opetuksessa. Luottamus yleisopetuksen resurssien ja tarvittavan henkilökunnan riittävyteen auttaa opettajaa vastaamaan paremmin oppilaiden yksilöllisiin ja kasvatuksellisiin tarpeisiin. (Moberg 1998, 148.)

Näkemyksiin integraatiosta vaikuttaa, miten hyvin yleisopetuksen opettaja kokee voivansa ottaa vaikeasti vammaisen oppilaan opetuksessa huomioon tämän kasvatukselliset erityistarpeet. Opettajien on helppoin hyväksyä integraation perusajatus moraalista oikeudesta ja tasa-arvosta. Kaikkien eniten epäröintiä aiheuttaa opettajien mielestä yleisopetuksen kyky kohdata oppilaan yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. (Moberg 1998, 149.)

Suomalaiset opettajat suhtautuvat yleisesti integraatioon ja sen tavoitteluun melko kriittisesti. Luokanopettajat ovat suhtautumisessaan myös kriittisempiä kuin erityisopettajat. (Moberg 1998, 153.)



## 2.2 Integraatio tavoitteena ja prosessina

Aiemmin erityisopetus toteutettiin luokkamuotoisena muussa koulussa, kun taas tällä hetkellä oppilaan ensisijainen vaihtoehto on hänen oma lähikoulunsa (Siiskonen, Ahonen & Aro 2001, 202).

Erityisopetus tulee nähdä tukitoimena, joka voidaan tuoda myös tavalliseen luokkaan. Jokaiselle lapselle tulee kuitenkin etsiä aina mielekkäin tukitoimi. Oppilas voi opiskella erityiskoulussa tai -luokassa ja käydä joillakin oppitunneilla yleisopetuksen luokassa, tai opiskella yleisopetuksessa omassa ”kotiluokassaan” ja saada tarpeen mukaan yksilöllistä tai ryhmämuotoinen erityisopetusta (Siiskonen ym. 2001, 202.)

Opettajat tuntevat kaikille yhteisen koulun -käsitteen, mutta myös opettajien ajattelun tulisi kehittyä (Siiskonen ym. 2001, 202).

Perusopetuslaki (628/1998) edellyttää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisen ikäkauden ja edellytysten mukaisesti niin usein kuin mahdollista yleisopetuksen lähikoulussa tai luokassa (From 2007, 25).

Osaaminen, tieto, luovuus ja yhteistyö ovat yhteiskunnan peruspilareita. Sen perustana on taata kaikille ihmisille ihmisoikeudet ja tasa-arvo rodusta riippumatta, demokraattinen hallinto ja suojella ympäröivää luontoa. Nämä tavoitteet tulevat esille opetussuunnitelmien perusteissa, sekä erityiskasvatuksen ja -opetuksen tavoitteissa tukea tarvitsevien oppilaiden auttaminen kehittymään heidän yksilöllisten kognitiivisten, sosiaalisten ja psyykkisten edellytystensä mukaisesti. Opetuksen tavoitteita ja sisältöjä täytyy yksilöllistää mahdollisimman tarkasti, sekä seurata tavoitteiden saavuttamista. Tavoitteena on pystyä toimimaan yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä elinikäisen oppimisen ja hyvän elämän edellytysten kautta. Oppilaan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen monipuolinen tukeminen nouseekin opetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi. (Ikonen & Virtanen 2007, 67.)

Koulutusta parantavia toimenpiteitä ovat mm. tukipalveluiden kehittäminen, varhainen puuttuminen oppimisen ja koulunkäynnin ongelmiin, yhteistyö opetuksen järjestäjien, oppilashuollon, kodin ja ympäröivän yhteisön kesken, sekä joustavien paikallisten ja alueellisten koulutusrakenteiden kehittäminen (Ikonen & Virtanen 2007, 74).

Opetuksen kehittämisen toimenpiteitä ovat syrjäytymistä aiheutuvien toimintatapojen ehkäisy ja lähikouluperiaatteen vahvistaminen. Huomion kohteena ovat erot tyttöjen ja poikien oppimistavoissa, joustavat kouluratkaisut vuosiluokilla 1-9, opetuksen sisältöjen ja oppimateriaalien kehittäminen erilaisten oppimistapojen ja oppimisympäristöjen huomioimisessa,

oppimaan oppimisen taidot, sekä opetusmenetelmien kehittäminen. (Ikonen & Virtanen 2007, 74-75.)

Näkemyksistä ja demokratiasta pohjautuu näkemyksiin integraatiosta ja inklusiosta. Tällöin jokainen ihminen omine edellytyksineen on voimavara ja tasa-arvoinen yhteiskunnan jäsen. (Emanuelsson 2001, 126.)

Koulussa integraation haaste on normaaliin ihmisten väliseen yhteyteen kuuluvat asiat. Integraatio tuo vastuuta ja haastetta kaikille ryhmän jäsenille. Opettajan tulee pystyä muuttamaan omia työtapojaan sekä normeja, sääntöjä, arvoja jne. Koska tuen ja avun tarve on vaihtelevaa, voivat erityisopettaja ja muut tukihenkilöt tässä haasteessa tukea tiedoillaan ja asiantuntemuksellaan opettajaa. (Emanuelsson 2001, 130-131.)

# 3 KOULU JA OPETUS MUUTOKSESSA

Nykyään jokaisen opettajan haasteena on lasten näkökulmien huomioiminen ja niiden mukaanotto osaksi kasvatustyön lähtökohtia. Lasten näkökulmaa arvostavat opettajat luovat lasten osallisuutta ja vuorovaikutustaitoja tukevia pedagogisia käytäntöjä. (Turja 2007, 167-168.)

## 3.1 *Muutos opettajan näkökulmasta*

Opetuksen kehittäminen opettajakeskeisistä menetelmistä yhteistoiminnallisten menetelmien suuntaan, vaatii muutoksia toimintatavoissa, tekniikoissa, uskomuksissa, käsityksissä oppimisesta sekä opettajan roolista opetustapahtumassa. Opetusmenetelmien muuttuminen pysyvästi vaatii työyhteisön toiminnan parantamista, yhteistä suunnittelua ja päätöksentekoa, sekä opettajien keskinäisen, sekä opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lisäämistä. Kun opetusmenetelmät muuttuvat yhteistoiminnallisemmiksi, muuttuvat oppilaat myös osallistuvammiksi (Sahlberg 1997, 15.)

Koulun kehittämisestä on viime kädessä kysymys ajattelutapojen ja toimintatapojen muuttamisesta sillä tavalla, että koulu olisi oppilaalle rikas ja mielenkiintoinen paikka oppia, kasvaa ja kehittää itseään onnellisena ihmisenä (Sahlberg 1997, 17).

Raudasojan tutkimuksessa ilmenee koulujen haluavan tukea oppilasta kokonaisvaltaisena persoonana antaen eväitä itsenäiseen elämään, sekä halun erityisopetuksen siirtojen minimoimiseen. Vaikeuksia aiheuttavat opettajien mielestä resurssit ja riittämättömät voimavarat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden auttamiseen. (Raudasoja 2005, 171-176.)

Opettajien mielestä ongelmaa aiheuttavat liian suuret luokkakoot, opettajien pienet palkat, sekä opetustyön arvostuksen ja määrärahojen vähyys. Myöskään opettajankoulutus ei anna ratkaisuja ja keinoja erilaisen oppijan kohtaamiseksi. Perusopetuslain ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaille tulee suoda mahdollisuus edetä opinnoissaan omien kykyjensä mukaisesti. Opiskelu tulee tapahtua ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, sekä oppilaille tulee olla mahdollisuus ryhmäopetuksen lisäksi myös yksilölliseen opetukseen ja ohjaukseen. (Ikonen & Virtanen 2007, 20.)

### 3.2 *Uskomukset opetuksen ohjaajina*

Opettajan opetusta ja oppimista koskevat uskomukset vaikuttavat siihen, miten opettaja luokassa toimii, millä tavalla hän suhtautuu opetuksen uudistamiseen ja miten hän tulkitsee havaitsemiaan ilmiöitä. Siksi opettajan henkilökohtaisten uskomusten tarkasteleminen on koulun kehittämisessä tärkeää. (Sahlberg 1997, 138.)

Uskomuksilla on suuri merkitys suunniteltaessa opetukseen ja ongelmaratkaisuun liittyviä tehtäviä ja toimenpiteitä. Uskomukset vaikuttavat suuresti myös opettajan suhtautumiseen erilaisiin uudistuksiin, täydennyskoulutukseen, sekä koulun kehittämiseen. (Sahlberg 1997, 142.)

Yksilön maailmankuva koostuu yksilön kullakin hetkellä kokemista aistimuksista, elämyksistä, tunteista, muistikuvista ja ajatuksista. Maailmankuvaan sisältyy myös näkemys elämäntavoista, käsitys todellisuudesta, tietämys omasta asemastaan. (Sahlberg 1997, 144.)

Humanistinen ihmiskäsitys näkee yksilön rationaalisen ja kykenevänä älylliseen ongelmanratkaisuun. Oppimien nähdään aktiivisena tapahtumana, jossa oppija on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tavoitteena on oppijan älyllinen ja henkinen kasvu erityisesti ongelmanratkaisun menetelmien avulla. (Sahlberg 1997, 147.)

Transaktio-orientoitunut opettaja pyrkii vahvistamaan oppilaidensa tutkimus- ja ongelmaratkaisutaitoja. Opettajan tulee kuunnella oppilaitaan, miten he ratkaisevat ongelmia, miten pääättelevät ja ajattelevat asioista. Tällöin vastuu oppimisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta on sekä opettajalla että oppilaalla. Opettaja suunnittelee opetuksen tavoitteet ja sisällöt, mutta antaa oppilaalle kuitenkin riittävästi vastuuta omasta toiminnastaan. (Sahlberg 1997, 147.)

Transformaatio näkee opetuksen ja kasvatuksen päämäärinä sosiaalisen kasvun ja persoonallisuuden kehittymisen. Henkilökohtainen kasvu ja sosiaalinen muutos ovat opetuksessa tärkeitä. Opetussuunnitelmassa yhdistetään kokonaisuuksia ja teemoja. Rousseau mukaan oppilaan tulee saada niin paljon vastuuta oppimisestaan kuin mahdollista, sekä tavoitteiden ja päämäärien asettamisesta (Sahlberg 1997, 150.)

### 3.3 *Yhteistoiminnallisuuden keinoin parempaan vuorovaikutukseen*

Koulun toiminnoissa ja niiden parantamisessa yhteistoiminnallisuus on tärkeä osa suunnittelua, kulttuuria, kehittämistä, sekä organisaatiota (Sahlberg 1997, 158-159).

Koulun kehittämisessä etsitään opettajien keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuvia toimintamalleja. Esimerkiksi vertaisvalmennuksessa opettajat itse tukevat ja avustavat toisiaan (Sahlberg 1997, 162-163).

Koulun kollegiaalinen kehittäminen ja opettajien yhteistoiminnallisuus vastaavat ympäristön asettamiin koviin odotuksiin ja vaatimuksiin aikana, jolloin ongelmia on vaikea ennustaa etukäteen ja ratkaisusta ei ole varmuutta. Opettajien keskinäinen moraalinen ja psykologinen tuki, keskinäinen reflektio ja dialogi vaikuttavat myös koulun tuloksellisuuteen parantamalla oppimisen edellytyksiä. Työyhteisön yhteistoiminnallisuus, tuki ja apu auttaa opettajaa selviytymään epäonnistumisista, vaikeuksista, sekä rohkaisee kokeilemaan uusia ratkaisuja opetuksen ongelmiin (Sahlberg 1997, 167).

Yhteistoiminnallisuus opettajien välisessä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa auttaa opettajaa refleктоimaan myös omaa työtään. Kriittinen suhtautuminen omaa työtä kohtaan lisääntyy kollegan ollessa ”peilinä”. Kollegiaalisuus on väline opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja kasvuun. Yhteistoiminnallisuus tarkoittaa uusien ideoiden jakamista, auttamista ja ohjaamista, sekä uusien opetuskäytäntöjen kokeilua (Sahlberg 1997, 168.) Yhteistoiminnallisuus vaatii henkilöstöltä joustavaa asennetta, ennakkoluulottomuutta uusia asioita kohtaan, avarakatseisuutta, sekä monipuolisia yhteistyötaitoja (Sahlberg 1997, 172).

Sahlberg näkee luokanopettajankoulutuksen antavan liian vähän valmiuksia kollegiaaliseen toimintaan, sekä oman ammattitaidon kehittämiseen koulun työyhteisössä (Sahlberg 1997, 171). Kentällä työskentelevät opettajat toivovat opettajiksi opiskeleville parempaa opiskeluaikaista valmennusta käytännön työelämään, sekä valmiutta kohdata erilaisia oppijoita. Koulutuksessa on myös vähän erityispedagogiikan opintoja ja opinnot ovat valinnaisia. Erityispedagogiikkaa, inklusioididaktiikkaa, monikulttuurisuuden sekä alkuopetuksen ja kasvatopsykologian opintoja kaivataan enemmän opettajien koulutukseen erityistä tukea tarvitsevia oppilaita varten. (Ikonen & Virtanen 2007, 21.)

Yhteistoiminnallisia menetelmiä käyttäen koulun kollegiaalisuus vahvistuu ja pienryhmissä tapahtuva opiskeleminen yleistyy. (Sahlberg 1997, 174).

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa iso opetusryhmä jaetaan pienempiin ryhmiin, yleensä 2-5 oppilasta. Pienryhmässä opiskellaan ja tehdään tehtäviä yhdessä. Yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla ovat vahvat sosiaalipsykologiset, ryhmädynaamiset ja kasvatukselliset periaatteet. Yhteistoiminnallinen oppiminen on lähestymistapa, jossa on tärkeää aktiivinen vuorovaikutus toisen kanssa. (Sahlberg 1997, 174.)

Jaettaessa isoja opetusryhmiä pienempiin ryhmiin, on yhteistoiminnallisuuden kannalta tärkeää, että oppilas itse ymmärtää syyt ryhmien muodostamiselle. Koska ryhmät ovat

heterogeenisia, tulee oppilaiden oppia työskentelemään hyvinkin erilaisten ihmisten kanssa. (Sahlberg 1997, 175.)

Ryhmien oppimistehtävät ovat ryhmätehtäviä. Tehtävien ratkaisemiseksi tarvitaan kaikkien ryhmäläisten erilaisia mielipiteitä, kokemuksia ja ratkaisuja. Näin ollen tehtävissä ei olekaan yhtä ainoaa oikeata ratkaisua. Näitä yhteistoiminnallisuuden periaatteita voidaan käyttää myös lähtökohtana opettajien kollegiaalisten toimintatapojen kehittämiseksi. (Sahlberg 1997, 175.)

Yhteistoiminnallisen periaatteen mukaan on tärkeää vahvistaa ryhmän jäsenten välistä sosiaalista riippuvuutta. Tällöin tehtävän suorittamiseen ja loppuunsaattamiseen täytyy jokaisen ryhmän jäsenen panostaa. Oleellista ei ole samojen asioiden tekeminen yhtä hyvin tai yhtä paljon, vaan ”yhteen hiileen puhaltaminen” tehtävän loppuunsaattamiseksi. Kun ryhmän jäsenet ovat sosiaalisesti riippuvaisia toisistaan, vahvistaa se myös me-henkeä. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti on tärkeää sitoutua yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen ja toisen tukemiseen. (Sahlberg 1997, 176.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen harjaannuttaa ja auttaa tunnistamaan ryhmätyössä tarvittavia taitoja ja asenteita. Kuitenkin monella oppilaalla ovat monet yhteistyötaidot ja ajattelutavat puutteellisia. Myös opettajilla on vähän kokemusta, eivätkä he ole juurikaan saaneet koulutusta uusien yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöön. Yhtenä tavoitteena onkin kehittää näitä taitoja ja ajattelutapoja. Yhteistoiminnallisen oppimisen yhtenä keinona ja päämääränä on auttaa yksilöä onnistumaan paremmin tehtävässään, vahvistaa sosiaalista vuorovaikutusta sekä muuttaa koulukulttuurin muotoja (Sahlberg 1997, 176.)

Yhteistoiminnallisen opetuksen kautta koko koulukulttuuri vahvistuu oppilaiden ja opettajien kohdatessa uusia arvoja, asenteita ja ajattelutapoja. Parhaita tuloksia on saatu yhteistoiminnallisuuden vahvistamisella samanaikaisesti oppilaiden opiskelussa ja opettajien yhteistyössä. Koulukulttuurin muutos edellyttää erilaisten tottumusten, vallitsevien uskomusten poisoppimista ennen uusien normien luomista koko kouluyhteisölle. (Sahlberg 1997, 177.)

### ***3.4 Kasvatustyön suunnittelua ja kehittämistä***

Nykyään jokaisen opettajan haasteena on lasten näkökulmien huomioiminen ja niiden mukaanotto osaksi kasvatustyön lähtökohtia. Lasten näkökulmaa arvostavat opettajat luovat lasten osallisuutta ja vuorovaikutustaitoja tukevia pedagogisia käytäntöjä. (Turja 2007, 167).

Kasvatus on muuttunut nykyään liian standardoiduksi ja kontrolloiduksi. Lapsia suojellaan liikaa sekä henkisesti että fyysiseltä puolelta ja tämä saattaa haitata heidän kehitystään. Kun lasten toimintaa heidän elinympäristössään rajoitetaan liikaa, heidän kokemusmaailmansa kutistuu ja

köyhtyy. Liiallisella etukäteisarvioinnilla pedagoginen näkemys kapenee: lapsiryhmät ovat liiankin homogeenisia, sekä toiminta on hallittua, tuttua ja turvallista. (Turja 2007, 167).

Heterogeenisessä ryhmässä lapset saavat itse osallistua, sekä heidän kiinnostuksenkohteitansa huomioidaan toiminnassa. Tällaisessa uusien menetelmiä kokeilevassa toimintaympäristössä toiminnan haasteet tulevat ympäristöstä että lapsilta itseltään, joten aikuiset ja lapset oppivat paremmin ymmärtämään myös toisiaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen mukaan saavat myös aikuiset osallistua lasten leikkeihin ja lapset saavat myös tehdä ns. aikuisten ”oikeita asioita”. (Turja 2007, 167-168).

Lasten näkökulman ja kyvykkyyden näkyväksi tekeminen vaatii kasvattajalta konfliktien sietokykyä ja rohkeutta uusien menetelmien ja työtapojen kokeilemiseen. Opettajien on myös kyettävä ottamaan riskejä muuttamalla opetustaan kyetäkseen vastaamaan autenttisesti lasten ideoihin, uteliaisuuteen ja oivalluksiin. Pedagogisessa riskinotossa opettajan tulee luottaa itseensä, sekä yhteiseen toimintaan, että sietää myös määrättyä epävarmuutta. Tueksi tarvitaan kannustava ja kokeilemaan rohkaiseva työyhteisö joka sallii myös epäonnistumisia (Turjan 2007, 191-193).

Vanhempien kanssa keskustellessa selviää paljon asioita lasten taidoista ja kyvyistä, mm. mistä lapset ovat kiinnostuneet, sekä millaisilla eri tavoilla lapset voivat oppia asioita. (Turjan 2007, 192.)

### *3.5 Koulukulttuurin muutosta vai rakenneuudistusta*

Koulukulttuurin ymmärtämisessä on tärkeää tunnistaa koulun toimintaan vaikuttavat avaintekijät ja se miten ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Sahlberg 1997, 178.)

Koulun rakenteelliset elementit, vastuun jakaminen, rahoitusmekanismien ohjausjärjestelmä, sekä yleensä toimintaa ohjaava kontrolli, ovat läheisesti riippuvaisia koulun ulkopuolisista tahoista, kuten kouluviranomaisista, poliittisista päättäjistä tai vallitsevista taloudellisista olosuhteista. Näistä syistä johtuen rakenteisiin kohdistuva koulun kehittäminen ohjautuu yleensä ulkoapäin, sekä aloitteet tulevat koulun ulkopuolelta. (Sahlberg 1997, 180.)

Ihmisten välisten vuorovaikutussuhteiden muuttaminen on paljon vaikeampaa kuin vallitsevien rakenteellisten olosuhteiden muuttaminen. Kulttuurin muutos on yksilöllisten ja kollektiivisten uskomusten, totuttujen käytäntöjen ja keskinäisten valtasuhteiden muuttamista. Koulukulttuurin muutos koskee uskomuksia, arvostuksia, odotuksia, rooleja, tottumuksia ja vallitsevia valtasuhteita, niiden muutosta ja vahvistamista. (Sahlberg 1997, 180-181.)

Kulttuurin muutoksessa täytyy muuttaa myös yksilöllisiä uskomuksia ja ajattelutapoja. Reflektiivisten käytäntöjen täytyy yleistyä laajemmalti osana opettajan työtä ja koulun toimintaa.

Tätä kautta lisääntyvät myös oman työn tutkiminen ja työyhteisön ammatillinen vuorovaikutus. (Sahlberg 1997, 181.)

Kollegiaalisuus näyttää ohjaavan koulun kehittämistä ja opetuksen muutosta riippumatta traditioista tai taustalla olevista teorioista. Yhteistoiminnallisuus ohjaa myös oppilaiden opiskelua. Yhteistoiminnallisuus työyhteisössä ja opetuksessa parantaa vastavuoroisuutta, keskinäistä luottamusta ja toisten näkemysten arvostamista. Avoimuus näkyy kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen, sekä ympäröivän yhteisön tiedottamisen paranemisena (Sahlberg 1997, 1781-179.)



# 4 MITÄ ON INKLUSIIVINEN OPETUS

Vieläkin ajankohtainen aihe, erityisopetuksen ja yleisopetuksen toisiinsa sulauttaminen, on ollut esillä jo 1970-luvulta lähtien erityisopetuksen kehittämisessä. Inklusiivinen koulu on tavoitteena myös useissa YK:n julkilausumissa 1990-luvulla. Kuitenkin erillinen erityisopetus on säilyttänyt asemansa useimmissa länsimaissa, myös Suomessa. Kehitystä ovat jarruttaneet asenteelliset, hallinnolliset, lainsäädännölliset ja pedagogiset esteet. Näistä keskeisimpinä ovat olleet opettajien asenteet. (Moberg 2001, 82.)

Idealistisena tavoitteena on luoda yksi yhtenäinen koulujärjestelmä kaikille koulutettaville. Yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset tulevat tällöin paremmin huomioiduksi.

Perimmäisenä tavoitteena on luoda kaikille yhteisen koulun avulla pohjaa yhteiskunnalliselle tasa-arvolle ja oikeudenmukaisuudelle myös koulun ulkopuolella (Moberg 2001, 83).

Värysen (2001, 19) mukaan inklusion tavoitteet voidaan jakaa kolmeen merkittävään tahoon. Ensimmäisenä tavoitteena nähdään ihmisoikeuksien edistäminen, joka tarkoittaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvona. Toisena tavoitteena painotetaan myönteisten asenteiden ja sosiaalisen kanssakäymisen edistämistä. Kolmantena tavoitteena on kehittää jokaisen yksilön taitoja ja kykyjä niin, että jokaisesta yksilöstä kehittyy yhteiskunnan aktiivinen jäsen.

## 4.1 *Inklusiivisen koulun arvot ja periaatteet*

Inklusion onnistumien edellytyksiä ovat yleisopetuksen opetuksen eriyttämisen ja jatkuvan oppilasarvioinnin sujuminen hyvin. Näin oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin pystytään myös vastaamaan. Yleisopetus, jossa ei pystytä eriyttämään opetusta ja arvioimaan oppilaita jatkuvasti luo todennäköisemmin erillisiä erityisluokkia- ja ryhmiä. Oppilas on siirrettävä muualle paremman eriyttämisen ja arvioinnin toivossa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98.)

Inklusiivisessa koulussa tavallisessa luokahuoneessa tapahtuva opetus ja henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit pystyvät paremmin vastaamaan heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin. Kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollisuudet parantuvat ja osallistuminen lisääntyy. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99.)

Perustana on hyväksymisen ilmapiiri. Ketään ei torjuta tai suljeta ulkopuolelle. Keskitytään jokaisen oppilaan kykyihin ja mahdollisuuksiin, ei vammoihin tai rajoituksiin. Tunnustetaan, että kaikilla on erilaisia taitoja, lahjakkuuksia ja lahjoja. Kukaan ei ole hyvä kaikessa. Koko koulun henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat työskentelevät yhdessä tiiminä ja kumppaneina. Koulu ei toimi tyhjiössä tai eristyksessä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99.)

Luonteenomaista on ystävällisyys, huomaavaisuus, yksilöllisyys, avoimuus ja huumori. Ei joustamattomuus, yhdenmukaisuus ja autoritaarisuus. Erilaisuudesta puhutaan avoimesti rakentavalla ja myönteisellä tavalla. Erilaisuutta ei kielletä tai jätetä huomiotta eikä siitä puhuta stereotyyppisillä tavoilla. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99.)

Inkluusio nähdään päivittäisenä jatkuvana prosessina, ei vain integroimisena taideaineisiin, liikuntaan tai ruokailuun. Inkluusio on kaiken aikaa muuttuva, se on sarja pieniä järjestelyjä ja toimintoja, ei vain kopioituva malli. Luonteenomaista on ongelmanratkaisuasenne mahdollisuuksien selvittämiseksi, ei syyllistäminen, urautuminen tai periksi antaminen. Inkluusio on ratkaisuorientoitunutta. Inkluusio luo ihmisille, sekä aikuisille että lapsille, mahdollisuuksia oppia yhdessä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99.)

Suomalaiselle koululle inklusion haaste on perinteisen yleisopetuksen ja erityisopetuksen korvaaminen uudella, joustavammalla järjestelmällä. Tulevaisuuden koulu on sellainen, jossa jokainen oppilas saa opetusta ikäkautensa ja edellytystensä mukaisesti. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 100.)

Nykyinen erityisopetuksen luokkamuotoinen systeemi jakaa ja erottelee oppilaat ongelman, syyn tai vamman perusteella. Oppilaan on osoitettava pärjäävänsä tiedoillaan ja taidoillaan ja näin perustellen ansaittava paikkansa yleisopetuksessa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 100.)

Saloviita (1999, 13) muistuttaa, että tasa-arvo ja erilaisuuden hyväksyminen luo merkittävästi muutoksia myös oppilaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Yhtäläistä koulutusta tarjoamalla häntä pidetään yhtä arvokkaana kuin muitakin lapsia, ja hänellä on oikeus osallistua lähialueen ystävien kanssa samaan kouluun. Näin ollen lähikoulu on se paikka, jossa lasta ei erotella jo hyvin varhaisessa vaiheessa yhteiskunnan ulkopuolelle, kuin aikaisemmin erityisoppilaille on usein käynyt.

Inklusiivinen koulu noudattaa lähikouluperiaatteita. Oppimisessa yleisopetuksen ryhmässä käytetään apuna joustavaa ryhmäytymistä. Tärkeää on koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus sekä oppilaiden yhteistoiminnallinen oppiminen. Nämä keinot auttavat oppilaiden opiskelua yleisopetuksen ryhmässä niin hyvin, että opetuksen eriyttäminen ja jatkuva oppilasarviointi olisi yleisopetuksen luokkahuoneessa mahdollista toteuttaa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 100.)

## *4.2 Opettajien näkemys inklusiivisesta opetuksesta*

Opettajan sitoutuminen inklusiivisen koulun ideaan ja taustafilosofiaan on ehdottoman tärkeää kehitettäessä, arvioitaessa ja sovellettaessa omia opetus- ja toimintatapoja oppilaiden osallistumisen lisäämiseksi (Naukkarinen & Ladonlahti 2001,113).

Murron (1999) ja Saloviidan (1999) mukaan opettajat ja kentän toimitsijat ovat vähitellen rohkaistuneet kokeilemaan uusia toimintamalleja. Inklusion toteutus onkin usein lähtenyt liikkeelle yksittäisistä opettajista tai rehtoreista. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 115).

Sakari Moberg selvitti uusimmassa tutkimuksessaan suomalaisten opettajien käsityksiä integraatiosta ja siihen liittyvistä asioista (Moberg 2001, 86).

Myönteisimmillään opettajien suhtautuminen inklusiiviseen opetukseen on yhteisöllisyyden tavoittelussa tai lievästi vammaisten oppilaiden opetuksessa. Kaikkein kriittisintä arviointia fyysinen integraatio kohtaa vaikeimmin vammaisten hyvän opetuksen turvaamisessa yleisessä opetusryhmässä. Lähes yhtä kielteisenä koetaan kaikille yhteiset opetusryhmät kun opettajalla ei ole tarvittavaa pedagogista ammattitaitoa. Integraation vastustamiseen löytyi syitä opettajien käsityksistä oppilaiden erilaisuudesta ja ongelmista opetettaessa kaikkia oppilaita yhdessä. Suomessa on myös totuttu ajattelemaan, että erillään opettaminen auttaa paremmin erityisopetusta tarvitsevia oppilaita.(Moberg 2001, 89.)

## *4.3 Yksilöllisyyden ja kuntoutumisen merkitys oppilaalle*

Koulun kehittymistä inklusiiviseen suuntaan vaikeuttavat eri hallinnonalojen toimintojen ja palvelujen hajanaisuus, niiden epätasainen saatavuus sekä riittävän ja säännöllisen yhteistyön vähäisyys. Säästötoimet vaikeuttavat oppilasryhmien pienentämistä ja oppilashuoltotyö ja oppilaanohjaus, sekä kuntoutukset tukitoimet ovat puutteellisia. Erityisopettajia, oppilaanohjaajia, terveydenhoitajia sekä koulupsykologeja on liian vähän. Tämän vuoksi tavoitteet ongelmien varhaiseen tunnistamiseen ja ajankohtaiseen auttamiseen eivät ole toteutuneet oikealla tavalla. Päteviä koulunkäyntiavustajia tarvitaan myös yleisopetuksen luokissa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita varten. Poliittisten päättäjien tulisi taloudellisia resursseja jakaessaan arvostaa oppilaiden koulunkäyntiä, jolloin olisi mahdollista pienentää koulun opetusryhmiä ja saada enemmän tukitoimia oppilaita varten. Oppilas ei saisi epäonnistua ja syrjäytyä jo peruskoulutuksen aikana. (Ikonen & Virtanen 2007, 21-22.)

Koulun kehittyminen yhteisöllisyyden ja kuntouttavuuden suuntaan avaa keskustelun inhimillisistä arvoista säästöjen vastapainona, yksilön oikeuksien toteutumisesta, yksilöllisestä

kohtelusta ja moniarvoisuudesta. Päätäjien, perheiden, opettajien ja kuntouttajien tulee kantaa tästä yhdessä vastuu. (Ikonen & Virtanen 2007, 22.)

#### *4.4 Tulevaisuuden haasteet*

Inklusion taustalla on selkeä ja yhtenäinen filosofia. Huomiota kiinnitetään retoriikkaan, ja nojaututaan poikkeavuuden sosiaaliseen malliin lääketieteellisen mallin sijasta. Myös kielenkäyttö heijastaa ajattelutavan muutosta. Enää ei käytetä termiä ”erityiskasvatukselliset tarpeet”, vaan puhutaan ”oppimisen ja osallistumisen esteistä”. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 119.)

Tarve ja tilaus, että koulua kehitetään inklusiiviseen suuntaan, on kova. Suomalainen koulu ja opettajankoulutus ovat ainakin toistaiseksi kaukana inklusiivisen koulun ja opettajankoulutuksen ideasta. Nykykoulu on kuitenkin tullut tilanteeseen, jossa on etsittävä ratkaisuja muualta, kuin kaikkien näiden oppilaiden siirtämisestä pienryhmiin ja erilliseen erityisopetukseen. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 121.)

Inklusiivinen koulu asettaa runsaasti haasteita opettajankoulutukselle, joten koulutuksessa joudutaan valitsemaan opetussisältöjä kaiken aikaa. Opettajien koulutuksen ja täydennyskoulutuksen haasteena onkin löytää ne opettajankouluttajat, jotka ovat perehtyneet tämänkaltaisiin kysymyksiin ja ninmenomaan kysymysten pedagogisiin ratkaisuihin. Haasteena on myös löytää harjoittelupaikkoja, joissa inklusiiviset käytännöt ovat arkipäivää. Todennäköisesti opettajankoulutus ja yleisopetus ovat avainasemassa inklusiivisen opetuksen leviämisessä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 118-122.)

# 5 OPIKELUA OMASSA LÄHIKOULOSSA

Suomessa koulupiirijakoa on systemaattisesti purettu, vaikka oppilaan oikeus käydä omaa lähikouluun onkin pyritty säilyttämään. Lähikouluperiaate ei kuitenkaan ole toteutunut erityisoppilaiden kohdalla, eikä sitä ole kovin usein vaadittukaan. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102.)

Yhtenäisen peruskoulun perusopetuksen lähtökohta on lähikouluperiaate. Hyvä perusopetus ja tuloksellisesti toimiva koulu saa mittarin laadun takaamiseksi. Tukiopetusta ja erityisopetusta lisäämällä, sekä oppilashuoltoa vahvistamalla, voidaan ongelmiin puuttua varhain tai ennaltaehkäistä ne kokonaan. Tavalliseen perusopetukseen on mahdollista integroida myös erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Samalla erityiskoulujen tietotaito voidaan jakaa muidenkin hyödyksi erityisopetuksen osaamis- ja resurssikeskuksina. (Ikonen, Virtanen 2007, 72.)

Lähikouluperiaate ei tarkoita erityisopetuksen tarpeen poistamista, vaan se antaa oppilaalle mahdollisuuden opiskella omassa lähikouluunsa. Lähikouluperiaatetta toteutettaessa edellytetään myös erityisopetus- ja kuntotuspalveluiden tuomista lähikouluun. (Murto 1999, 31; Murto 2004, 16.)

## 5.1 *Lähikouludidaktiikka yksilöllisten ja sosiaalisten tavoitteiden tukemista*

Koulujen ilmapiiri tulee luoda erilaisuutta arvostavaksi. Koulujen johtajien, rehtoreiden, koko henkilökunnan tulee hyväksyä kaikki oppilaat kuuluviksi kouluun. Lähikoulupedagogiikassa pyritään kasvatuksellisten toimenpiteiden avulla edistämään erityistä tukea tarvitsevien ja muiden oppilaiden välistä myönteistä vuorovaikutusta ja siten sosiaalista integroitumista luokka- ja kouluyhteisöön (Jylhä 2007, 200.)

Lähikouluissa opiskelee samanaikaisesti hyvin heterogeeninen oppilasjoukko. Jokaisella oppilaalla on yksilöllinen tuen tarve ja tavoitteet (Jylhä 2007, 198). Lähikouludidaktiikan keinot ja menetelmät tukevat kulloisenkin opettavan aineen tai ainekokonaisuuden ja sisältöjen saavuttamista yksilöllistämisen keinoin (Jylhä 2007, 199).

Opetuksen yksilöllistämässä oppimistavoitteet ovat erilaisia, mutta oppisisällöt luokalla voivat olla yhteisiä. Tällöin yhteisten kokemusten kautta on mahdollista tukea erityistä tarvitsevan oppijan oppimismotivaatiota. (Jylhä 2007, 206.)

Lähikoulussa oppilaiden oppimistavoitteet voivat olla hyvinkin erilaisia. Tukeakseen oppilaiden yksilöllisiä oppimistavoitteita, tulisi koulun ottaa käyttöön ja kehittää perusopetuksen rinnalle erilaisia ryhmätyömalleja. (Jylhä 2007, 203.) Käytännön keinoja oppilaiden yksilölliseen tukemiseen ovat esimerkiksi erityisopettajan tai terapeutin ja luokanopettajan samanaikaistyöskentely, pienryhmäopetus, avustajan tuki, oppilastuutorointi ja yhteistoiminnallisten ryhmien käyttäminen (Jylhä 2007, 203). Oppimateriaalin yksilöllistämässä erityisopettaja on luokanopettajan tukena, suunniteltaessa uusia oppimateriaaleja sekä valmiin materiaalin soveltamisessa (Fadjukoff 2001, 188-190).

Kokonaisopetus eli oppiaineiden integrointi aihekokonaisuuksiin tukee suuresti yksilöllistämistä. Kun oppilaat voivat hyödyntää omia vahvuusalueitaan yhteistyöskentelyssä, heidän minäkuvansa vahvistuu. Tovereiden on näin helpompi hyväksyä erityistä tukea tarvitseva oppilas. Kokonaisopetuksen kautta myös pirstaletiedon opettaminen vähenee. Samoin projektityöskentelyssä on mahdollista yksilöllisten tavoitteiden huomioiminen, luoden samalla yhteisiä mieliin jääviä kokemuksia, sekä kohottaen luokan me-henkeä. (Jylhä 2007, 204.)

Oppiminen on itsessään sosiaalinen ilmiö, vaikka kouluoppiminen korostaa edelleenkin yksilöllistä suoriutumista (Jylhä 2007, 205).

Paras oppimisympäristö on sellainen, joka lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja siellä kaikki oppilaat voivat työskennellä yksin tai yhdessä. Lähikoulun oppimisympäristön toimivuuden kannalta on tärkeää huomioida sekä opetuksen yksilöllisiä että yhteisöllisiä eli lähikouludidaktisia ja –pedagogisia tavoitteita. (Jylhä 2007, 205.)

Sekä lähikoulupedagogiikassa, että yhteistoiminnallisessa oppimisessä, on tärkeä oppilaan saada kokea olevansa tasavertainen ja hyväksytty omassa oppimisympäristössään. Lähikoulupedagogiikassa keskeistä ovat myönteinen keskinäinen riippuvuus, kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset taidot ja ryhmän suorittama prosessointi. (Jylhä 2007, 205.) Työskentelyssä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi on tärkeää jokaisen osallistuminen, auttaminen, sekä myönteisen palautteen antaminen (Jylhä 2007, 205).

Sosiaalisen vuorovaikutuksen tukena yhteistoiminnalliset pienryhmät ja tuutorointi ovat tutkimusten mukaan osoittautuneet väyläksi kaverisuhteiden luomisessa ja luokkaan integroitumisessa (Jylhä 2007, 206.)

## **5.2 Lähikoulupedagogiikalla kohti hyvää elämää**

Perusopetuslaki (628/1998) takaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen ikäkauden ja edellytysten mukaisesti niin usein kuin mahdollista yleisopetuksen lähikoulussa tai -luokassa. (Jylhä 2007, 208).

Minäkuvan kehittyminen ja vahvistuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on hyvin henkilökohtainen tapahtuma. Vaikka ihminen itse vaikuttaa omaan henkiseen kasvuunsa, on ratkaiseva merkitys myös toimintaympäristön olosuhteilla, muun muassa ilmapiirin turvallisuus, avoimuus, ennakkoluulottomuus rohkaiseminen ja tukeminen. (Aho 1997, 16.)

Ryhmän ulkopuolelle jäävä ja kiusattu oppilas on vaarassa syrjäytyä ryhmän toiminnasta kokonaan. Syrjäytymisriskiä kasvattaa myös opetuksen hyvin erilaiset tavoitteet verrattuna muuhun luokkaan. (Jylhä 2007, 211.)

Lähikoulupedagogiikka tukee oppilaan itsetuntoa ja luo turvallisen oppimisympäristön, sekä parantaa oppimistuloksia. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmällä tuetaan sekä akateemisten että sosiaalisten taitojen oppimista luomalla osallistumisen ilmapiiriä. (Jylhä 2007, 210.)

Luokanopettaja tekee yhteistyötä moniammatillisen tiimin ja erityisopettajan kanssa, sekä käyttää pienryhmäopetusta ja tuutorointia sekä erilaisia tukitoimenpiteitä tukeakseen ns. harmaalla ja tummalla alueella olevien oppilaiden oppimisprosessia. Koulujen tulisi pystyä pedagogisesti tukemaan näiden oppilaiden oppimisprosessia, mutta erilaisista tukitoimenpiteistä huolimatta huonosti menestyvät oppilaat on sijoitettu erityiskouluihin ja erityisluokkiin. (Jylhä 2007, 212.)

Pystyäkseen paremmin vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin tulisi pedagogiikan ja didaktiikan kehittyä erityisopetuksen suuntaan sekä opettajankoulutuksessa että yleisopetuksessa. Sosiaalisen integraation kehittäminen vaatisi eri tieteiden välistä yhteistyötä, täydennyskoulutusta, sekä tutkimusluokkia opettajankoulutusyksiköiden yhteyteen. (Ihatsu 1987, 232-233.)

## **5.3 Lähikoulun toimenpiteillä joustavuutta ryhmäytymiseen ja resurssointiin**

Suomessa kehitystä ovat jarruttaneet osaltaan joustamattomat opetusjärjestelyt, sekä vahva perinteinen luokkakeskeinen ja opettajakeskeinen työskentelytapa. Inklusiiviselle opetukselle ei ole olemassa yhtä ainoa oikeaa tapaa, vaan opetuksen mallit räätälöidään kulloisenkin tilanteen ja tarpeen mukaan. Inklusiivisen opetuksen kehittäminen on jatkuva prosessi. Koulujen täytyy arvioida opetusta jatkuvasti uudelleen ja joustaa melkoisesti resurssien jaossa. Oppilasmäärien tai oppilaista tehtyihin diagnoosien lisäksi arvioidaan myös opettajien osaamista ja vahvuuksia, sekä saatavilla olevia avustajia. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102.)

Inklusiivisessa luokkahuoneessa joustava ryhmäytyminen, terve järki ja hyvä oppilaantuntemus sanelevat oppilaiden ryhmittelyn. Inklusiivisessa luokkahuoneessa on myös enemmän aikuisia ja käytössä yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet. Oppilaita voidaan ryhmitellä perinteisen näkökulman mukaan oppilaiden tason ja ongelman mukaan, sekä niin, että erityisopettaja opettaa yksilöllistä tukea tarvitsevia oppilaita tai oppilas työskentelee avustajan kanssa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 106.)

Suomessa peruskoulua koskevilla säädöksillä pyritään turvaamaan pienempi ryhmäkoko luokkiin, joissa on oppimisessaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Hyvää tarkoittavasta uudistuksesta eivät erityisoppilaat välttämättä hyödy. Taloudellisista syistä johtuen vaarana on ryhmäkokojen kasvaminen vain entisestään, joten erityisryhmiä integroitaville oppilaille on yhä vähemmän. Myös erityisoppilaan sijoittaminen pieneen luokkaan saattaa säilyttää luokan siinäkin tapauksessa, että oppilaan oma lähikoulu saattaa olla aivan jossain muualla. Valmiit tarjolla olevat palvelut ohjaavat integraatiota enemmän kuin oppilaan etu. Erityisoppilaan tulo luokkaan ei automaattisesti aiheuta lisäresurssien tarvetta, vaikkakin se poikkeuksetta vaatii resurssien ja toimintatapojen uudelleen järjestelyä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 107.)

Ajakohtainen käsite suomalaisessa koulussa on ajatus aikuisten välisestä yhteistyöstä. Moniammatillinen yhteistyö koskee opettajia, koulutyöhön läheisesti liittyviä aikuisia sekä vanhempia ja heidän läheisiään. Erilaiset oppilashuoto- tms. työryhmät toimivat myös suomalaisissa kouluissa. ( Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 111.)

Uuden opetuslain mukaan jokaisen oppimisvaikeuksisen lapsen tai nuoren tulisi saada opiskella peruskoulun integroidussa ympäristössä osana yleistä koulujärjestelmää. Kuitenkin nykyiset pedagogiset ja didaktiset menetelmät eivät pysty vastaamaan heterogeenisen oppilasjoukon oppimisprosessin tarpeisiin. Lähikoulua voisivat käydä kyseisen alueen kaikki oppivelvollisuusikäiset, myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. (Jylhä 2007, 197.)

Lähikoululla on pyritty kehittämään oppimisympäristöjä sellaisiksi, että niissä pystyisi jokainen oppilas opiskelemaan parhaalla mahdollisella tavalla. Lähikoulun toimivuuteen vaikuttavat opettajien välinen yhteistyö, innovatiivisuus, sekä työjärjestysten joustavuus. Koulun kehityksestä vastaavien henkilöiden täytyy sitoutua koulua koskevassa päätöksenteossaan inklusiivisiin käytänteisiin. (Jylhä 2007, 198.)

Yhteistyötä voidaan tehdä kahden tai useamman opetusryhmän välillä, siten että koko oppilasjoukkoa ohjaavat eri ryhmien opettajat. Opettajat suunnittelevat toimintaa yhdessä ja jakavat oppilaat pedagogisin perustein pienempiin opetusryhmiin. (Krogerus 2007, 143.)

Lähikoulussa opiskeleminen kotiluokkamallin mukaisesti on mahdollista silloin kun erityisopetuksen opetusryhmien ja yleisopetuksen ryhmien toimintaa yhdistetään. Näin



erityisopetus ei ole irrallista rinnakkaisopetusta, vaan luonnollinen osa yleisopetusta varmistuen kaikille tasavertaisen oppivelvollisuuden suorittamisen. (Krogerus 2007, 142-143.)

Oppilasryhmittelyt kotiluokkatyöskentelyssä suunnitellaan tiimin kesken eri oppitunneille ja näin kaikki oppilaat hyötyvät erityisopettajan tuesta. Kotiluokkatyöskentelyssä mahdollisuudet mallioppimiseen paranevat, samoin yhteenkuuluvuus toverijoukon kesken. Tällaisessa toimintatavassa avustajat ovat mukana eri tunneilla ja useiden oppilaiden on mahdollista saada aikuisen huomiota. (Krogerus 2007, 145.)

## 6 TUTKITTAVAN KOULUN OPETUKSEEN PERUSTUVIA PIIRTEITÄ

Riihimäen kaupungissa ei ole varsinaista koulupiirijakoa. Alakoulujen oppilaat otetaan kouluihin lähikouluperiaatteella. Perusopetuksen ensimmäiset luokat muodostetaan muun muassa seuraavien kriteerien pohjalta. Oppilaan lähikoulu määräytyy siten, että oppilaan ei tarvitse kulkea lähimmän koulun ohi. Tavoitena on myös sijoittaa saman perheen ja saman asuntoalueen lapset ensimmäiselle luokalle samaan kouluun. Koulutuslautakunta on hyväksynyt Riihimäen kaupungin oppilaaksiottoperiaatteet vuonna 2002. Luokkamuotoista erityisopetusta annetaan yhdeksässä alakoulussa, muun muassa Uramon koulun pienluokissa. (Riihimäen kaupungin opetustoimen sivut 2008.)

Oppilaiden opetus, jotka on otettu ja siirretty erityisopetukseen:

Pienluokassa oppilasmäärän maksimikoko on kymmenen oppilasta. Pienluokan opettajana toimii erityisopettaja, sekä luokassa oppilaiden oppimisen tukena on luokkakohtainen avustaja. Tavoitteena on tällaisen erityisopetuksen toteuttaminen oppilaan omassa lähipiirissä lähikoululla. Opetuksessa ja opetusjärjestelyissä pystytään pienluokissa huomioimaan oppilaan yksilölliset tarpeet. Kaikilla pienluokilla opetuksen pohjana on oppilaalle yksilöllisesti laadittu HOJKS. Oppimisvaikeudet voivat liittyä kielellisiin, tarkkaavaisuuden, keskittymisen, motoriaan, hahmottamisen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeuksiin. Mahdollisuuksien mukaan ja tuen tarpeesta riippuen oppilas voidaan integroida yleisopetuksen ryhmään. (Opetussuunnitelman kuntakohtaiset tarkennukset vuosiluokille 1-9 Riihimäki 2008, 12.)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus:

Oppimisvaikeudet pyritään tunnistamaan ja seulomaan mahdollisimman varhain jo esi- ja alkuopetuksen luokilla, jotta lapsi saa tarvitsemansa tuen oppimiselleen, eivätkä oppimisvaikeudet vaikuta hänen kehitykseensä negatiivisesti. Jo ennen varsinaista koulunaloittamisikää mahdollisia oppimisen esteitä pyritään seulomaan ja tutkimaan. (Opetussuunnitelman kuntakohtaiset tarkennukset vuosiluokille 1-9 Riihimäki 2008, 10.)

Osa-aikainen erityisopetus:

Osa-aikaisen eli laaja-alaisen erityisopetuksen piiriin kuuluvat yleisopetuksen oppilaat, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia. Tukea annetaan, mikäli tukiopeutus ja opetuksen eriyttävät toimenpiteet eivät riitä. Lieviä oppimisvaikeuksia voivat olla puheen, lukemisen tai kirjoittamisen vaikeudet. Ne voivat liittyä johonkin tiettyyn oppiaineeseen, tai ilmetä esimerkiksi tarkkaavaisuuden, keskittymisen, motoriikan, hahmottamisen, aistitoimintojen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöinä. Opetus on yleisopetusta tukevaa ja sen tavoitteena on oppilaan selviytyminen omassa perusopetusryhmässään, sekä oppivelvollisuuden suorittaminen omien edellytystensä mukaisesti. (Opetussuunnitelman kuntakohtaiset tarkennukset vuosiluokille 1-9 Riihimäki 2008, 11-12.)

## *6.1 Suunnitelmaehdotus Uramon koulun pilottihankkeeksi*

### 6.1.1 Tavoitteet

Hankkeen tavoitteena on toteuttaa lähikouluperiaatetta. Tällöin oppilaan integrointia yleisopetukseen toteutetaan kaikissa niissä aineissa, joissa se katsotaan oppilaan kannalta mahdolliseksi. Jokaisella oppilaalla on yleisopetuksessa oma kotiluokka. Tavoitteena on oppilaan kuntoutuminen ja palautuminen yleisopetuksen oppilaaksi. Tavoitteena on myös luokanopettajien ja erityisopettajien välillä tapahtuvan yhteistyön tehostuminen ja tiivistyminen. Myös yleisopetuksen oppilaan on tarkoitus saada tehostetummin tukea omiin oppimisvaikeuksiinsa. Hankkeen tavoitteena on myös oppilaiden tarvitseman muun kuntoutuksen saaminen omassa kaupungissaan. (Suunnitelmaehdotus Uramon koulun pilottihankkeeksi 2007.)

### 6.1.2 Erityisopetuksen järjestämisehdotus

Uramon koulussa erityisopetuksen tukea ei anneta erityisluokassa, vaan kahdessa pienryhmässä, 1-2 -luokat ja 3-5-6 -luokat. Pienryhmissä opetusta saavat lapset, joilla on vaikea tai keskivaikea oppimisvaikeus. Pienryhmäopetuksessa opetuksen pääpaino on matematiikassa ja äidinkielessä. Lukujärjestyksen laatimisen tavoitteena on opettaa myös niitä oppilaita, joiden tuen tarve on suurempi. (Suunnitelmaehdotus Uramon koulun pilottihankkeeksi 2007.)

Pienryhmissä tapahtuva opetus on kuntouttavaa erityisopetusta. Oppilaiden erityisopetuksen tarve määritellään pääpiirteissään aina lukukausien alussa. Koulupsykologin testit tai erityisopettajien ja luokanopettajien yhteistyössä tekemät seulonnat määrittävät oppilaiden sijoittumisen erityisopetuksen pienryhmään. Seulonnat tehdään myös lukukausien alussa. (Suunnitelmaehdotus Uramon koulun pilottihankkeeksi 2007.)

HOJKS tai HOPPI -suunnitelmat määrittävät erityisopetuksen jakson pituuden ja tavoitteet. Opettajat tekevät yhdessä oppilaiden HOJKS- tai HOPPI-suunnitelmat. Lapsen opiskellessa pääsääntöisesti pienryhmässä, suunnitelman tekee erityisopettaja. Erityisopetuksen jakson kesto voi vaihdella kuukaudesta useampaan lukuvuoteen. (Suunnitelmaehdotus Uramon koulun pilottihankkeeksi 2007.)

Jokainen oppilas sijoittuu alusta alkaen omaan yleisopetuksen kotiluokkaansa. Tähän luokkaan he integroituvat, sekä osallistuvat sen yhteiseen toimintaan. Heidät lasketaan myös luokan oppilasmäärään kuuluviksi. Tavoitteena on myös oppilaiden integroiminen yleisopetukseen kaikissa niissä aineissa, joissa se on mahdollista. (Suunnitelmaehdotus Uramon koulun pilottihankkeeksi 2007.)

Kummassakin erityisopetuksen pienryhmässä on oma avustaja erityisopettajan työparina. Molemmissa pienryhmissä opetusta annetaan 25 tuntia viikossa. Lievistä oppilaiden oppimisen vaikeuksista huolehtivat luokanopettajat. Vuosittain oppilaiden tukemiseen ohjataan resursseja muun muassa tukiopetuksen ja jakotuntien järjestämisessä. (Suunnitelmaehdotus Uramon koulun pilottihankkeeksi 2007.)

### 6.1.3 Lukujärjestysmallit lukuvuodelle 2007-2008

**Taulukko 1.** Lukujärjestysmallit lukuvuodelle 2007-2008.

1-2		3-4			
8-9	1. lk	8-9	3. lk		
9-10	1. lk	9-10	3./5. lk	pe 3./6. lk	
10-11	x	10-11	3./4. lk	ke 4. lk x	to/pe 5./6. lk
11-12	2. lk	11-12	4. lk		
12-13	2. lk	12-13	4./6. lk	to 4./5. lk	pe 5./6. lk

-x tarkoittaa muita oppiaineita kuin äidinkieltä ja matematiikkaa

-englantia varten muodostetaan yksi pienryhmä

(Suunnitelmaehdotus Uramon koulun pilottihankkeeksi 2007.)

## 6.2 Erityisopetuksen väliraportti

### 6.2.1 Erityisopetuskokeilusta 8.10.2007 mennessä saatuja kokemuksia

Eri luokille on oppitunteja riittänyt hyvin, sekä paljon oppilaita on päässyt mukaan erityisopetuksen piiriin. Apua on pystytty tarjoamaan ennen kuin ongelmat ovat kasvaneet liian suuriksi. (Erityisopetuksen väliraportti Uramon koulu 2007.)

Erityistä tukea koulunkäynnin vaikeuksiin oli syyslomaan mennessä saanut 70-80 oppilasta vuosiluokilta 1 -6. Oppilaiden jakaminen vuosiluokittain kahteen erityisopetuksen pienryhmään on koettu toimivaksi ja apua on pystynyt antamaan kullekin oppilaalle suunnitelmallisesti ja pitkäjänteisesti. (Erityisopetuksen väliraportti Uramon koulu 2007.)

Pienryhmien välinen vuosiluokkajako on auttanut hyödyttämään paremmin saatavissa olevia resursseja, sekä oppimisen kannalta nähtynä ovat myös rinnakkaisluokilta kootut opetusryhmät olleet järkevämmän kokoisia. Myös lukujärjestyksen parempi palkittaminen tulee auttamaan tilannetta vielä entisestään. (Erityisopetuksen väliraportti Uramon koulu 2007.)

Kuntouttavan erityisopetuksen onnistumiseksi, tarvitaan ryhmään erityisopettajan lisäksi päteviä avustajia. Alkuperäisen suunnitelman mukaan tulisi molempien ryhmien käytettävissä olla kaksi avustajaa koko koulupäivän ajan. Tässä tavoitteena ollut opetuksen tueksi tarvittavien avustajien määrä ei toteutunut lähellekään. Avustajia olisi tarvittu paljon enemmän, kuin mitä resursseja opetuksen tukemiseen oli ylipäättänsä saatavissa. Avustajia olisi myös tarvittu avuksi yleisopetuksen tunneille integroitujen oppimisvaikeuksisten oppilaiden tukemiseen. (Erityisopetuksen väliraportti Uramon koulu 2007.)

Molempien pienryhmien avustajat valvovat myös välituntisin näiden ryhmien lapsia, sekä siirtyvät oppituntien jälkeen työskentelemään oppilaiden iltapäivähoitoon klo 12.00 järkeen. Opetuksen suunnittelu, pedagoginen keskustelu ja ohjeiden antaminen vaatisivat erityisopettajalle ja avustajalle yhteistä aikaa, jota ei nyt löydy työpäivän aikana eikä sen jälkeenkään. Opetustyön laadun koetaan kärsivän näistä puutteista johtuen väistämättä. (Erityisopetuksen väliraportti Uramon koulu 2007.)

Lukujärjestyksessä oppiaineiden palkittaminen ei ole onnistunut alkuperäisen suunnitelman mukaisesti. Erityisopetuksen päivän koetaan olevan rikkonainen sekä oppiaineissa, että eri luokkasteilta olevien oppilaiden vaihtuessa tunneittain. Tämä koetaan raskaaksi sekä aikuisille, että lapsille. Lapset, joilla on oppimisvaikeuksia, hyötyisivät enemmän tarkasti jäennellystä strukturoidusta koulupäivästä. (Erityisopetuksen väliraportti Uramon koulu 2007.)

Ensimmäisen luokan oppilaiden tulee olla koulukypsiä. Pienryhmä ei saa olla perusteena lasten kouluun tulemiseen, varsinkaan jos lapsilla ei ole koulutyöhön vaadittavia riittäviä valmiuksia. Perusvalmiuksien kuntouttamista ei voi tapahtua alkuopetuksessa. Lapselle oikeampi vaihtoehto on koululykkäys, ylimääräinen vuosi esiopetuksessa tai erityisopetuksessa. (Erityisopetuksen väliraportti Uramon koulu 2007.)

Kokeilu palvelee hyvin niitä lapsia, joilla on oppimisvaikeuksia. Käyttäytymisongelmaisilla lapsilla tulisi olla oma ryhmänsä, jossa he voisivat harjoitella muun muassa työhön rauhoittumista, keskittymistä, työskentelytaitoja, oman toiminnan ohjaamista, sekä toiset huomioivaan käytöstä. Nivelluokan perustaminen oli erittäin hyvä asia, mutta sen toteutuminen ei riitä vastaamaan olemassa olevia tarpeita. (Erityisopetuksen väliraportti Uramon koulu 2007)

# 7 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään minkälaisia käsityksiä ja näkemyksiä yleisopetuksessa työskentelevillä luokanopettajilla ja erityisopetuksen pienryhmässä työskentelevillä erityisopettajilla on erityisopetuksen kehittämishankkeesta ja lähikouluperiaatteesta. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään integroinnin toimivuutta käytännössä, erityisopetusta, koulun yhteistyökäytäntöjä, resurssien riittävyyttä sekä oppilaiden sopeutumista.

Tutkimusongelmani laaja-alaisuudessaan perustuu lähikouluperiaatteeseen ja integraation tavoitteisiin. Tutkimusongelmani ovat seuraavat:

1. Minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla ja erityisopettajilla on lähikouluperiaatteen ja integraation toteutumisesta ja onnistumisesta?
2. Miten luokanopettajat ja erityisopettajat kokevat, että erityisopetuksen kehittäishankkeessa on onnistuttu?
3. Minkälaisia yhteistyökäytäntöjä on koululla?
4. Miten oppilaat ovat sopeutuneet muutokseen luokanopettajien ja erityisopettajien kokemana?
5. Miten sekä luokanopettajat että erityisopettajat kokevat resurssien riittävyyden?

Lähikouluperiaatetta yritään tällä hetkellä toteuttaa käytännössä hyvin monellakin paikkakunalla, joten tutkimus on hyödyllinen niin itselleni kuin myös niille kouluille, jotka pyrkivät toteuttamaan lähikouluperiaatetta.

# 8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Oman tutkimukseni metodiksi olen valinnut fenomenografian, joka on kvalitatiivisesti suuntautunut tutkimustapa. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen, yhteisö tai sosiaalinen vuorovaikutus. Tutkimuksessa voidaan keskittyä varsin pieneen määrään tapauksia, koska aineiston koolla ei ole merkitystä tutkimuksen onnistumiseen, vaan oleellisempaa on sen kattavuus ja teoreettinen merkitys tutkimusongelmaan. Tapauksia pyritään kuitenkin analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Tutkimuksen teoreettiset perusteet ohjaavat aineistoni hankintaa. Tutkimus toteutetaan fenomenografista tutkimusotetta käyttäen, koska tarkoitukseni on hankkia syvempää ymmärrystä opettajien käsityksistä omasta työstään ja sen kehittämiseen vaikuttavista tekijöistä. (Eskola & Suoranta 1998, 162-165.)

## 8.1 *Fenomenografia - ilmiöiden kuvaamista*

Fenomenografia tarkoittaa ilmiöiden kuvaamista. Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvataan ympäröivän maailman ilmiöitä ja sitä miten ihmisten käsitykset niistä vaihtelevat. Ihmisten erilainen kokemustausta vaikuttaa käsityksiin sisällöllisesti ja laadullisesti. (Ahonen 1994, 114.) Fenomenografiset tutkijat tutkivat ihmisten näistä tapahtumista muodostamia käsityksiä (Ahonen 116). Fenomenografinen tutkimus tutkii useimmiten myös oppimista (Ahonen 1994, 118).

Fenomenografinen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista lähtöisin. Käsityksiä ei vertailla toisiinsa nähden paremmuudessa tai kehittyneisyydessä, koska tämä saattaisi vaikuttaa helposti sisältöjen hukkaamiseen. (Ahonen 1994, 119.)

Fenomenografinen tutkimus näkee ihmisen tietoisena olentona, joka osaa kielen avulla ilmaista tietoisia käsityksiään. Tästä johtuen fenomenografinen tutkija näkeekin vuorovaikutuksen tärkeäksi tarkastellessaan tutkimushenkilönsä tietoisuutta. (Ahonen 1994, 121.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa hankitaan empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus. Fenomenografinen tutkimus näkee ihmisen ajattelun kokonaisvaltaisena, monisäikeisenä ja tietoisuuteen kytkeytyvänä. Tästä johtuen ihmisen ajattelua ja toimintaa ei mitata, eikä siitä tehdä johtopäätöksiä kvantitatiivisin menetelmin.



Fenomenografisen tutkimuksen mukaan tutkijan aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tutkimukseen. Tästä syystä tutkijan tulee tiedostaa omat lähtökohtansa ja hyväksyä että ne vaikuttavat aineiston hankintaan, sekä myös johtopäätösten tekoon. (Ahonen 1994, 122.)

Teorian merkitys tutkimuksessa on erittäin tärkeä. Sen avulla ei kuitenkaan luokitella ennakoita käsityksiä tai testata teoriasta johdettuja oletuksia. Aineistopohjaisessa teoriassa tutkimuksen perusväittämät muotoillaan oman aineiston tulkinnan pohjalta. Teorian muodostusta tukee vuorovaikutuksessa olemisen muiden teorioiden ja tutkimusaineiston kanssa. Teoria toimii samalla aineiston luokittelun pohjana. (Ahonen 1994, 123.)

Fenomenografinen tutkimus pohjautuu kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, joten tutkijalle on tärkeää perehtyä, sekä oppimisen psykologiaan, että myös tutkittavaan tiedonalaan. Tämä auttaa tutkijaa tekemään valideja kysymyksiä, sekä erottamaan merkityksiä toisistaan. (Ahonen 1994, 132-133).

Perehtyessään tutkimukseen ja ongelmanasetteluun tutkija ikään kuin kääntää teoreettiset lähtökohdat ongelmien muotoon. Se, että ongelmat ovat tarpeeksi teoriapohjaisia, auttaa tutkijaa aineistonhankinnassa ja oman teoria edelleen kehittämisessä. Teoriaan sidotut ongelmat auttavat myös tutkijaa tarpeeksi syvälle luotaavien kysymysten asettelussa. (Ahonen 1994, 134.)

Tavallisin fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä on haastattelu. Haastattelijan tehtävänä on ensisijaisesti kuunnella mitä haastateltavalla on kerrottavanaan. Muutoin haastattelijalta jää helposti huomaamatta miten hänen tulisi ohjata haastattelua lisäkysymyksiin. Vuorovaikutustilanteen tulisi olla keskusteleva eikä kuulusteleva. Haastateltavalle tulee antaa aikaa vastata kysymyksiin. Tutkijan tulee olla aktiivinen ja seurata intensiivisesti haastateltavan sanomisia ja johdatella niistä seuraavat kysymykset. (Ahonen 1994, 136-137.)

Tutkijan tulee aineistoja lukiessaan samalla kertaa pitää mielessään aineistojen omia yhteyksiä suhteessa teoreettisiin lähtökohtiin. Tulkittaessa vastausten merkityksiä muodostuvat ne usein sellaisenaan kategorioiksi. (Ahonen 1994, 145.)

Usein tutkija kuitenkin pelkistää ja yhdistää merkityksiä toisiinsa, koska niissä on yhteisiä ajatuselementtejä. Johtopäätökset ilmaistaan teoreettisen käsitteen avulla. (Ahonen 1994, 145.)

Kategorioiden tarkoitus on selittää tutkittavien ilmaisuista löydettyjen merkitysten teoreettisia yhteyksiä. Tutkimuksen tasoa kohottaa käsitysten selittäminen yleisemmällä tasolla, yhdistämällä kategorioita vielä ylemmän tason kategorioihin. (Ahonen 1994, 146.)

Fenomenografinen tutkija otsikoi tutkimukselliset löydöt lainaamalla haastattelujen havainnollisia ydinilmaisuja, sekä käyttämällä kategorioittain järjestettyjä alalukuja. Tutkimusaineiston esittelyssä on tärkeää mainita kategorian nimi, sekä lyhyt luonnehdinta aineistosta. Todistusaineistona käy ote haastattelusta. (Ahonen 1994, 150.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto luokitellaan merkittyjen löydösten perusteella kategorioiksi. Johtopäätökset esitetään kategorioina, jotka ovat valideja eli vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä, sekä myös relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Tutkimuksessa litteroidut haastatteluesimerkit osoittavat tutkittavien ilmaisuissa olevan riittäviä aineksia tutkijan rakentamiin merkityskategorioihin ja osittavat näin samalla kategorioinnin aitouden. Kategorioinnin relevanssi eli teoreettinen merkityksellisyys selittyy kytkemällä kategoriat teoreettiseen tutkimuskäsitteistöön ja tutkimusongelmiin. (Ahonen 1994, 154-155.)

Fenomenografisen diskussion tehtävänä on pohdiskella ja arvioida tutkimuksen löytöjä tutkimuksen ongelmanasettelun ja opetuksen kannalta. (Ahonen 1994, 156.)

Koen omaavani esiymmärrystä lähikouluperiaatteesta omien opintojeni, työhistoriani, sekä omien lasten koulunkäynnin järjestelemisen kannalta. Käytännön kokemusta tuo aiempi työkokemukseni lastentarhanopettajana, sekä perehtymiseni sekä lastentarhanopettaja- että luokanopettajaopintojeni kautta myös erityispedagogisiin kysymyksiin. Omien lasten koulumuotojen suunnittelu ja järjestely on myös tuonut kokemusta erilaisista erityisopetuksen tutkimuodoista. Tämä kokemus on myös auttanut minua paremmin ymmärtämään opettajien käsityksiä ja kokemuksia lähikouluperiaatteesta ja sen toteuttamisesta.

## 8.2 *Tutkimuksen kohde*

Tutkimukseni idea syntyi omien kokemuksieni pohjalta. Olen jo aiemmassa työssäni lastentarhanopettajana, päiväkodissa, sekä 4-8-vuotiaiden lasten yhteisopetuksellisessa ryhmässä toimiessani, nähnyt tärkeäksi oppimismenetelmien ja oppimisympäristön merkityksen lapsen kasvulle ja kehitykselle. Myös omien lasten kasvattaminen on lisännyt käsitystäni turvallisen kasvuympäristön merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Luokanopettajaopintojeni kautta olen saanut pedagogisia valmiuksia opetustyöhön, sekä lisää tietoa ja kokemusta oppimisen ongelmista ja niiden kohtaamisesta.

Erityisoppilaiden määrä on lisääntynyt huomattavasti viimeisten vuosien aikana. Integraatio ja pyrkimys yhteiseen opetukseen kaikille tarkoittaa yhä useamman erityisoppilaan opettamista yleisopetuksen luokissa. Lapsen olisi tärkeää saada kasvaa ja kehittyä turvallisessa lähiympäristössään, saada opetusta lähikoulussaan. Tärkeäksi tavoitteeksi muodostuukin koulun kehittyminen vastaanottamaan erilaisia lapsia.

Päätökseni rajata aineistoni koskemaan kokeilussa mukana olevia erityisopettajia, sekä luokanopettajia, ohjasi tutkimuksen teoriaa ja tutkimusalaan liittyvää kirjallisuuteen tutustumista. Oppilaiden erityisen tuen tarve on moninkertaistunut viime vuosien aikana. Opettajalta vaaditaan

tietotaitoa hyvinkin heterogeenisen oppilasryhmän ohjaamiseen ja opettamiseen. Tutkimukseni avulla haluan selvittää, miten lähikouluperiaate vaikuttaa käytäntöihin kouluyhteisössä, sekä opettajien käsityksiin omasta työstään.

Tutkittava ryhmä muodostui Riihimäen Uramon koulun kahdesta erityisopetuksen 1-2-luokkien ja 3-6 -luokkien, kahdessa pienryhmässä työskentelevästä erityisopettajasta, sekä yleisopetuksessa työskentelevistä kolmesta 1-2 -luokkien ja neljästä 3-6 -luokkien luokanopettajasta. Tutkimukseen valikoitui niitä opettajia, jotka olivat kiinnostuneita ilmaisemaan mielipiteensä lähikouluperiaatteen toteutumisesta ja kehittämisestä. Haastatellut luokanopettajat tekivät jokainen yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Lähes kaikilla haastatelluista luokanopettajista oli erityistä tukea tarvitsevia oppilaita omalla luokallaan, tai ainakin käy osassa oppiaineissa integroitumassa yleisopetukseen. Luokkien oppilaat saivat tukea myös erityisopetuksen pienryhmissä. Luokanopettajat toimivat kaikki yleisopetuksessa ja edustavat kumpaakin sukupuolta, kuusi naista ja yksi mies. Erityisopettajat olivat kummatkin naisia. En usko sukupuolten kuitenkaan vaikuttaneen tutkimustuloksiin. Toinen erityisopettajista oli koulutukseltaan myös luokanopettaja.

Useamman vuoden työkokemus lastentarhanopettajana, sekä omien lasten kasvattaminen antaa minulle omakohtaista näkemystä kasvatuksen ja opetuksen kenttään. Myös omien lasten oppimisvaikutet, erityisen tuen tarve ja kokemukset koulupolulla tuovat tutkimusaiheeseen lisäymmärrystä.

Tutkimusaihetta etsiessäni sain Riihimäen kaupungin erityisopetuksen suunnittelijalta tietoa tästä kehityshankkeesta. Kiinnostuin aiheesta ja tarkempia tiedonhankintoja varten otin yhteyttä Riihimäen kaupungin opetustoimen johtajaan. Häneltä sain lähempää tietoa hankkeesta kokonaisuudessaan. Hän kertoi Uramon koululla olevan vankan kokemuksen integroinnista, sen ollessa myös hankkeen ”veturi”.

Otin puhelimitse yhteyttä Uramon koulun rehtoriin, sekä kehitystyössä mukanaoleviin koulun erityisopettajiin. Myöhemmin kevään 2008 aikana otin yhteyttä myös erityisopettajien kanssa yhteistyötä tekeviin luokanopettajiin.

Perehdyttyäni laajasti aiheeseen liittyneeseen kirjallisuuteen, sekä hanketta koskevaan aineistoon, tutkimuksen tavoitteeksi hahmottui opettajan erityisopetuksen kehittämishankkeesta ja lähikouluperiaatteen toteuttamisesta saatujen kokemusten ja käsitysten tutkiminen. Rajasin käsitysten ja kokemusten tutkimisen luokanopettajiin ja erityisopettajiin. Vaikka tutkimusaihe on minulle läheinen, pyrin saavuttamaan tutkimuksen objektiivisuuden lukemalla runsaasti aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, sekä perehtymällä tutkimusmenetelmiin, että teoreettiseen pohjaan.

Tutkimuskoulu oli minulle uusi ja haastattelin myös luokanopettajia ja erityisopettajia, joiden työstä en tiennyt.

Koska tarkoitukseni on ymmärtää luokanopettajien ja erityisopettajien käsityksiä lähikouluperiaatteesta ja sen toteutumisesta, oli luonnollinen valinta aineiston keräämiseksi haastattelu- ja kyselymenetelmien käyttö.

### 8.3 *Aineiston keruu*

Tutkimukseni käynnistyi kesällä 2007 perehtymällä tutkimusaiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Alussa aiheeni ei ollut vielä kovin selkeästi rajautunut. Lähikouluperiaatteesta ja integraatiosta on kirjallisuutta kuitenkin runsaasti. Halusin tuoda tutkimukseen sekä luokanopettajien, että erityisopettajien mielipiteitä ja näkökantoja lähikouluperiaatteen toteutumisesta.

Vähitellen aiheeni alkoi hahmottua ja määrittelin itselleni tutkimuksen tavoitteet, sekä hamotelman tutkimuskysymyksistä. Tämä jälkeen tutustuin erilaisiin aineistonkeruutapoihin ja kartutin lisää tietämystäni tutkimuskohteesta.

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään aineistonkeruumenetelminä haastattelua, kyselyä, havainnointia, sekä erilaisiin dokumentteihin perustuvaa tietoa. Tutkimusongelmasta ja resursseista riippuen näitä aineistonkeruumenetelmiä voidaan käyttää rinnakkain, vaihtoehtoisina tai eri tavoin yhdisteltyinä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73.)

Menetelmien laajempi käyttö tuo esiin laajempia näkökulmia ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijoille on tärkeää valita sellaiset menetelmät, joilla on mahdollista ratkaista tutkimuksen kohteena olevat ongelmat (Hirsjärvi & Hurme 2001, 38-39).

Eskolan (1975) mukaan voidaan tutkimusaineistona käyttää yksityisiä dokumentteja, sekä joukkotiedotuksen tuotteita (Tuomi & Sarajärvi 2002, 86).

Päätin kerätä tutkimusaineiston haastattelu- ja kyselymenetelmiä käyttäen. Haastattelussa ja kyselyssä saadaan kysymysten avulla selville, mitä ihmiset ajattelevat ja miksi he toimivat niin kuin toimivat (Tuomi & Sarajärvi 2002, 74).

Haastattelu on hyvin joustava menetelmä monissa eri tutkimustarkoituksissa. Haastattelun vuorovaikutustilanteessa on mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa, syventää tietoa ja saada selville vastausten taustalla olevia motiiveja. Myös haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollisuus säädellä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

Haastattelu on joustavaa ja siinä on mahdollista toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä, sekä selventää ilmausten sanamuotoja. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu nähdään joustavaksi menetelmäksi. Haastattelu ei ole tietokilpailu, vaan siinä on tärkeintä saada

mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Tärkeää on myös saada haastattelukysymykset tai haastattelun aihe jo hyvissä ajoin haastateltaville tutustuttavaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.)

Haastattelu on toimiva menetelmä, kun halutaan selventää vastauksia, sekä samalla motivoida haastateltavia henkilöitä vastaamaan arkoihin ja vaikeisiin asioihin. Haastattelu on joustava menetelmä, joka antaa haastateltavalle myös enemmän mahdollisuuksia tulkita kysymyksiä ja sallii täsmennykset. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36.)

Otin yhteyttä haastateltaviini erityisopettajiin sähköpostin välityksellä elokuussa 2007. Kerroin tekeväni gradututkimusta. Toivoin saavani haastatella heitä vielä kuluvan syksyn aikana. Kummatkin erityisopettajat suostuivat haastateltaviksi. Sovimme yhteisestä haastatteluajasta syyskuussa 2007.

Aihe oli tutkittavissa monesta näkökulmasta. Opettajat voivat antaa oman näkemyksensä asiaan, samoin oppilaat, rehtori tai vanhemmat. Tutkijana ja tulevana luokanopettajana minua kiinnostivat opettajien käsitykset tutkimusaiheesta. Valitsin tutkimuksen aineistoksi opettajien haastattelun ja kyselyn, koska näin toivoin saavani kattavampaa tutkimustietoa opettajien käsityksistä ja kokemuksista kehityshankkeessa lähikouluperiaatetta toteutettaessa.

Perehtyäkseni tutkimuskohteeseen tarkemmin käytin erityisopettajien haastattelussa srukturoimattomatonta eli syvähaastattelu-menetelmää. Siinä käytetään avoimia kysymyksiä, jolloin haastattelijä syventää haastateltavien vastauksia rakentaen haastattelun jatkon niiden varaan. Haastattelu muistuttaa paljon keskustelua.

Syvähaastattelussa ei käytetä satunnaisotantaa, vaan haastateltavat ovat omaan alaansa erikoistuneita henkilöitä, joita haastatellaan syvällisesti ja perinpohjaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 46.)

Syvähaastattelu etenee avoimin kysymyksin, joilla tiedonantajien vastauksia syvennetään. Tutkimuksen tarkoitus, ongelmanasettelu ja tutkimustehtävä ohjaavat haastattelun sisältöä. Tutkimuksen viitekehys ei määrää haastattelun suuntaa, vaan pikemminkin helpottaa tutkijaa ilmiön hahmottamisessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.)

Seuraavan kerran pääsin tutkimuskentälle 1-2 -luokkien erityisopetuksen pienryhmään vasta tammikuussa 2008. Silloin olin mukana seuraamassa pienryhmän työskentelyä ja opetusta yhtenä aamupäivänä, muutaman tunnin ajan. Varasimme aikaa päivän päätteksi raportointiin, keskustellaksemme hankkeen edistymisestä ja kokemuksista.

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa. Tutkija on paikalla myös itse oppiakseen ja kootakseen tiedonantajilta tulleita ideoita. Tärkeää on arvostaa tutkittavilta saatavaa tietoa ja monia eri näkökulmia tutkittavaan

asiaan. Tavoitteena on kaikkien tutkimukseen osallistuvien oppiminen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 85.)

Suurimman osan haastatteluista tein opettajille toukokuun 2008 aikana, juuri kun koulutyö oli kevään kiireisimmässä vaiheessa. Lopulliset haastatteluajat sovin haastateltavieni kanssa kuitenkin suusanallisesti koulussa käydessäni, kevään ensimmäistä haastattelua tehdessäni. Samalla vielä informoin opettajia täyttämään lähettämäni kyselylomaketta ja palauttamaan sen minulle sähköpostin välityksellä. Kerroin tuovani koululle seuraavien päivien aikana myös postilaatikon, sekä tyhjät kyselylomakkeet ja kirjakuoret mahdollista kirjallista palautusta varten.

Pohjustin tulevia haastatteluja ja kyselyitä lähettämällä opettajille sähköpostin välityksellä kirjeen, jossa kerroin haluavani tutkia opettajien käsityksiä ja kokemuksia työstään lähikouluperiaatteen toteutumisesta erityisopetuksen kehittämishankkeessa. Kuitenkin nämä käsitykset vaikuttavat työn ja hankkeen toteuttamiseen ja sen kehittämiseen. Kirjeen mukana lähetin myös kyselylomakeen täytettäväksi, sekä taulukon haastatteluajojen varaamista varten. Kerroin kyselyn voivan täyttää sähköpostia käyttäen tai käsin kirjoittaen. Kyselyn saattoi palauttaa myös koululle tulevaan postilaatikkoon. Koin, että osa opettajista haluaisi ehkä mieluummin vastata kyselyyn käsin kirjoittaen, kuin sähköpostin välityksellä.

Toivoin opettajien vastaavan sähköpostin liitteenä olevaan kyselylomakkeeseen, miten he olivat kokeneet työskentelynsä kehityshankkeessa. Kiinnostavaa olisi kuulla, mitä myönteisiä, mitä kielteisiä asioita kokeilu oli tuonut tullessaan, mitä asioita pitäisi ottaa huomioon koulun arjessa.

Kyselylomakkeen kysymykset tukivat haastattelun teemoja, sekä täydensivät niitä. Saadun tutkimustaineiston liitin haastatteluista saadun aineiston yhteyteen.

Lomakehaastattelussa haastattelu tapahtuu lomakkeen ja ennaltamäärättyjen kysymysten ja niiden esittämisjärjestyksen mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 44). Haastattelulomake sopii parhaiten myös silloin, kun testataan aiempien kvalitatiivisten tulosten yleistettävyyttä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 45).

Haastattelut tein puolistrukturoidulla menetelmällä eli teemahaastattelulla.

Teemahaastattelua varten valitaan etukäteen teemat, joita sitten tarkennetaan kysymyksillä. Metodologisesti teemahaastattelussa on tärkeää ihmisten tulkinnat asioista, asioille annetut merkitykset ja se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme, 48.)

Teemahaastattelun tavoitteena on löytää merkitykselliset vastaukset tutkimuksen tarkoituksen, ongelmanasettelun, sekä tutkimustehtävän mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvat jo tutkittavasta ilmiöstä tiedettyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.)

Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muoto on kaikille sama, mutta kysymysten järjestystä voidaan vaihdella. Haastateltavat voivat vastata kysymyksiin myös omin sanoin.

Haastattelija voi vaihdella kysymysten sanamuotoa, vaikka kysymykset ovatkin ennalta määrättyjä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.)

Haastattelua varten laadin puolistrukturoidun haastattelurungon, jossa oli 51 kysymystä kustakin viidestä opettajantyöhön liittyvästä teemasta erityisopetuksen kehittämishankeessa. Tein kaikki yhdeksän haastattelua itse, sekä nauhoitin ne.

Pyrin ottamaan huomioon roolini haastattelijana. Hyvä haastattelija on riittävästi perehtynyt tutkittavaan asiaan, että hän voi haastattelutilanteessa ohjata ja suunnata keskustelua tutkittavaan suuntaan. Lisäksi haastattelijan tulee olla haastattelutilanteessa herkistynyt tulkitsemaan tutkittavan käyttäytymistä. Tutkijan tulee haastattelussa olla mahdollisimman avoin huomioimaan haastateltavalle tärkeät asiat sekä herättää luottamusta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 68-69.)

Luonteeltaan haastattelut olivat keskustelunomaisia ja etenivät teemoittain. Teemahaastattelu ei ole ennalta määrätty joko kvalitatiiviseksi tai kvantitatiiviseksi. Teemahaastattelu ei määritä myöskään haastattelukertojen määrää, eikä sitä miten syvälle aiheeseen mennään. Haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa ja ottaa huomioon ihmisten tulkinnat asioista, sekä heidän asioille antamansa merkitykset. Näin ollen teemahaastattelu on lähempänä puolistrukturoitua haastattelua kuin strukturoitua haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Olin valmistautunut haastatteluun painamalla mieleeni teema-alueeni. Tiesin myös olevani kovin puhelias ihminen. Pyrin tietoisesti haastattelutilanteissa välttämään liiallista omaa puhumista ja esittämään haastateltavalle jatkoon kannustavia kommentteja vain lyhyillä vastauksista johdetuilla kysymyksillä tai kannustavilla hymähdyksillä. Lisäksi pyrin olemuksellani luomaan tilanteen rauhalliseksi ja viihtyisäksi.

Olin valmistautunut haastatteluun tuomalla mukaani toimivan nauhurin, sekä käymällä itse lävitse haastatteluni teemarunkoa. Haastattelupaikat olivat pääasiassa rauhallisia, vaikka koululla haastateltaessa kouluelämän äänet kuuluvat taustalla.

Haastattelujen pituus vaihteli 45 minuutista 1,5 tuntiin. Keskimäärin haastattelut kestivät tunnin verran. Haastattelupaikkana toimi koulun kirjasto, ruokala, vapaat luokat. Yhden haastattelun tein haastateltavan omassa luokassa järjestelyteknisistä syistä johtuen.

Vielä haastattelun alussa kerroin haastattelun tarkoituksen ja minkä tyyppisiä kysymyksiä haastateltaville esittäisin. Haastattelun alussa kerroin haastateltaville, että tarkoitukseni oli kartoittaa heidän käsityksiään ja kokemuksiaan lähikouluperiaatteen toteutumisesta erityisopetuksen kehittämishankkeessa. Näin opettajat jo etukäteen tiesivät, mistä haastatteluissa puhuttaisiin. Aihe on mielestäni monessa mielessä tärkeä ja ajankohtainen, onhan keskustelu koulun kehittämisestä ja muutoksesta tänä päivänä todella vilkasta. Toivoin saavani myös

tutkielmani kautta esille myös koulun opettajien näkökulmaa hankkeeseen, sekä heidän ”ääntään” kuuluviin.

Kerroin käsitteleväni heidän tekstejään ehdottoman luottamuksellisesti, vain tutkielmani tarpeisiin. Pyysin ystävällisesti heitä palauttamaan kyselyt toukokuun puoliväliin mennessä, joko sähköpostin välityksellä tai käsin kirjoitettuna.

Nauhoitin kaikki haastattelut. Lisäksi tein haastatteluiden aikana kysymyslomakkeeseen merkintöjä mieleen tulevista asioista. Merkinnät olivat suureksi avuksi seuraavissa haastatteluissa kysymyksiä tarkennettaessa tai selvennettäessä. Litteroin jokaisen haastattelun sanatarkasti, mahdollisimman nopeasti haastattelun jälkeen. Tällöin muistaisin haastatteluun vaikuttaneet erilaiset ympäristötekijät, tilanteet, kummankin osapuolen tunnelmat.

Laadullista tutkimusta rajaavat käytettävissä olevat tutkimusresurssit, aika ja raha. Nämä vaikuttavat myös aineiston kokoamiseen sekä analyysiin. Laadullinen tutkimus perehtyykin ilmiön tai tapahtuman kuvaamiseen, sekä tietyn toiminnan ymmärtäminen. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole niinkään tärkeää tiedonantajien määrää. Tärkeää on saada tietoa tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon siitä kokemusta omaavilta henkilöiltä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87-88.)

#### *8.4 Aineiston analyysi*

Laadullisessa tutkimuksessa tulee tarkkaan rajata uusien kiinnostavien asioiden tutkimista. Raportoinnissa tulee pitäytyä tarkkaan rajattuun ilmiöön, josta on sitten kerrottava kaikki mahdollinen. Tutkimuksen kiinnostuksen kohde on tutkimuksen tarkoituksessa, tutkimusongelmassa, sekä tutkimustehtävässä, joiden tulee olla linjassa raportoidun kohteen kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94.)

Laadullisen tutkimuksen yksi perusanalyysimenetelmistä on sisällönanalyysi. Sen avulla voidaan tehdä hyvin monenlaista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Sisällönanalyysillä pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa pyritään tekstien merkitysten etsimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106). Sisällönanalyysi on dokumenttien sisällön kuvaamista sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107).

Tutkimusaineisto kasataan tutkittavasta ilmiöstä. Analyysi on sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto järjestetään tiiviiseen ja selkeään muotoon, jolloin on tärkeää säilyttää myös aineiston sisältämä informaatio. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Laadullisessa aineiston analyysissä on tärkeää tehdä selkeitä, luotettavia johtopäätöksiä. Aineistoa käsitellään ja tulkitaan loogisesti. Aluksi aineisto hajotetaan osiin, jonka jälkeen käsitteellistämisen ja



kokoamisen kautta aineisto muotoutuu uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110).

Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta muodostuu teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja, vaan tutkimuksen metodologiset sitoumukset ohjaavat analyysiä. Aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat vaikuttavat analyysin lopputulokseen. Täten analyysi tapahtuukin aineiston tiedonantajien ehdoilla. Tutkijan onkin tärkeää kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja tiedostaa ne analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98.)

Aineistolähtöisen laadullisen analyysin vaiheet ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely, sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110-111).

Aineiston pelkistämässä aukikirjattua haastatteluaineistoa, asiakirjaa tai dokumenttia analysoidaan. Aineistosta karsitaan pois epäolennainen, sekä informaatiota tiivistetään ja pilkotaan osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.) Aineistoa ryhmitellään aineistosta koodattujen alkuperäisilmoitusten pohjalta. Siitä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavia käsitteitä ryhmitellään ja yhdistellään, sekä nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111-112.)

Aineiston abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä tutkimuksen kannalta olennaisesta tiedosta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja tehdään johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114.)

Saadakseen kuvan tutkimuskohteesta aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistellään ja tulkitaan. Myös teoria ja johtopäätökset ovat koko ajan vuorovaikutuksessa alkuperäisaineiston kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115.)

Oman tutkimusaineistoni analysoin teemoittelun keinoin, johon myös fenomenografisen kuvauskategoriat selvästi liittyvät. Teemoittelun analyysivaiheessa tarkastellaan aineistosta sellaisia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Analysoinnin ja johtopäätökset tein keväällä 2008. Luin aineistoa useita kertoja läpi ja ryhmittelin tutkimusaineistoa uudelleen teemoittain. Haastattelurungon ulkopuolelta nousivat uudet aineistoa yhdistävät teemat.

Litteroin haastattelut sanatarkasti mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Kyselylomakkeista saadun aineiston yhdistin myös haastatteluista saadun aineiston yhteyteen. Keskustelut olivat vielä tuoreessa muistissa ja merkitsin itselleni päiväkirjaan muitakin havaitsemiani asioita haastateltavasta ja haastattelun tunnelmasta, sekä muista haastattelun aikana esilletulleista seikoista. Palasin jatkuvasti myös lukemaani ja pyrin mukauttamaan lukemani tiedon suhteessa empiiriseen materiaaliin. Tällä pyrin siihen, etteivät aikaisemmat käsitykseni sisälly

tutkimuksen analyysiin vaan kokemuksen ovat empiirisestä tiedosta. (Uljens 1991.) Käytin aineiston litteroinnissa ja tulosten esittelyssä haastatelluista numerosymboleja anonyymiteetin säilyttämiseksi.

Tutkimukseni pohdinnassa tarkastelen tutkimuksen tuloksia, sekä niiden merkitystä ja sovellettavuutta opetustyöhön ja sen käytänteisiin lähikouluperiaatetta toteutettaessa. Edelleen käsittelen aineistoani tutkimusongelmaan, teemoihin ja teoreettiseen taustaan. Vielä pohdin koko tutkimuksen toteutumista, sekä omaa suhdettani aineistoon.

# 9 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Kokeilun alkaessa aiemmat erityisluokan oppilaat kirjattiin yleisopetuksen oppilasmäärään kuuluviksi. Integroitavat oppilaat otettiin myös luokan oppilasmäärässä huomioon. Oppilaat olivat jo aiemmin saaneet paljon tukea ja sama tuen määrä jatkui edelleen riippuen oppilaan tuen tarpeesta.

Erillisessä erityisopetusluokassa oppilaille jäi helposti sosiaalisesti ryhmäksi vain heidän oma luokkansa. Nähtiin, että siinä eivät välttämättä kehittyneet sosiaaliset tai kielelliset taidot samalla tavalla, kuin toisten lasten joukossa. Osa oppilaista kävi taito- ja taideaineet, englannin ja uskonnon yleisopetuksessa, osa enemmänkin. Osa oppilaista opiskeli taas enemmän pienryhmässä ja kävi vähemmän yleisopetuksessa.

Alkusyksystä ongelmaa aiheuttivat lukujärjestysten palkitukset, joita ei saatu muokattua toimiviksi. Suurin ongelma näytti olevan lukujärjestysten teknisessä toteutuksessa. Pienten puolella lukujärjestystä sekoittivat jakotunnit ja liikunnat erittäin paljon. Pienryhmätunteja olikin tästä syystä vaikea sitten yhtäkkiä sijoittaa lukujärjestykseen. Lukujärjestyksen toimimiselle sillä hetkellä oli ihan käytännön esteitä. Opettajat kokivat silloin lukujärjestyksen laatimisen vaativan vielä paljon suunnittelua. Mutta arki saatiin heidän mielestään sujumaan kuitenkin ihan kohtuullisesti.

Myös pienten pienryhmässä oli vaikea jakaa päiviä tasaisesti oppilaiden kesken. Aikataulusongelmaa aiheutti pienten oppilaiden koulun loppuminen kahdeltatoista ja yhdeltä. Oppilasruuhka oli kova keskellä päivää, mutta aamu- ja iltapäivään oli vaikeaa lukujärjestysteknisesti järjestää oppilaille pienryhmäopetusta.

Toiminnan alkaessa myös pienten ryhmän tilaongelma saatiin ratkaistua. Se sanottiin rehtorin kunniaksi, että hän antoi pienryhmän käyttöön omat tilansa ja siirsi työtilansa ryhmän entiseen opetustilaan, jossa ei voinut nykyistä pienryhmäopetusta toteuttaa.

Tieto avustajien määrän vähenemisestä tuli aluksi yllätyksenä. Loppujen lopuksi avustajat saatiin kuitenkin palkattua takaisin koululle, vaikkakin eri luokille, missä olivat aikaisemmin olleet.

Erityisopettajilla oli ajatus ja toive, että tuki päästäisiin antamaan heti, jo vähän ennenkin kun edes tarvitsekaan. Tarkoitus olisi saada nopeasti tukea, kun jokin asia koetaan vaikeaksi. Tästä johtuen pienryhmässä pyöri melko iso oppilasmäärä. Tarkoitus oli, että tukea annettaisiin hyvin matalalla kynnyksellä ja sen saatavuus olisi nopeaa. Tällöin oppilaiden palaaminen yleisopetukseen tapahtuisi myös nopeasti.

Pienryhmässä oli mahdollista edetä ison luokan kanssa samaan tahtiin, tai jäädä jotakin asiaa harjoittelemaan myös pidemmäksi aikaa. Opettajan pystyessä heti tarttumaan ongelmiin, saattoi myös positiivisen palautteen oppimisesta antamaan nopeasti. Onnistumisen kokemuksia oppilailla tuli paljon.

*”Ja sitten vielä, kuntoutusta niin paljon ku vaan pystyy. Yritetään käyttää eri menetelmiä ja eri tapoja oppia kuka mitenkään. Ja nyt niitä saa kehua niin hirveesti.” (Opettaja 1)*

Lapset olivat tulleet erityisopetukseen, kun huoli heidän oppimisestaan tai koululaisena kasvamisestaan oli herännyt. Erityisopettaja ja luokanopettaja olivat asiasta yhteisesti keskustelleet arvioiden oppilaan tuentarpeen. Myös vanhempien kanssa keskusteltiin. Joissakin tapauksissa asia otettiin puheeksi myös oppilashuoltotyöryhmässä.

Pienryhmäopetusta tarvitsevien lasten opetus huoletti erityisopettajia. Jos ryhmä täyttyi vaikeista tai keskivaikeista oppimisen ongelmista ja jollakin oppilaalla olisi jotakin lievää, mutta selkeästi koulutyötä häiritsevää, niin annettaisiinko sen kasvaa vaikeaksi, koska ryhmään ei mahdu? Jos ryhmää oli tulossa tosi paljon vaikeita ongelmia, niin sitten ei sinne mahtuisi paljon keskivaikeitakaan.

Oppilas saattoi oireilla myös jotain aivan muuta, käyttäytyi huonosti ja sai luokan sekaisin. Oppilas käyttäytyisi huonosti luultavasti myös pienessä ryhmässä ja saisi tämänkin ryhmän sekaisin? Mikä olisi näiden oppilaiden paikka?

## **9.1 Haasteita pienryhmäopetuksen järjestämisessä**

Erityisopettajat kokevat oman työnsä rikastuneen ja monipuolistuneen kokeilun myötä. Erityisopettajien työnkuvaan kuului äidinkieli ja matematiikka, oppimistaitojen ja oman toiminnan ohjauksen opettaminen erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Pienryhmissä ohjattiin vaikeita sekä keskivaikeita oppimisvaikeuksisia oppilaita. Myös ristiin integrointia tehtiin yleisopetuksen ja pienryhmän välillä.

Lukujärjestyksen järjestelemissä oli iso haaste, etteivät oppilaat kulkisi koko päivää edestakaisin luokkien välillä. Kulkeminen loi opettajien mielestä levottomuutta ja vaikeutti lapsen

kokonaisvaltaista haltuunottoa. Pienryhmäopetukseen tarvittaisiin selkeästi pitempi jakso päivittäin, jonka jälkeen oppilaat voisivat siirtyä omaan luokkaan.

Mahdollisimman toimivien lukujärjestysten tekeminen oli vaatinut opettajilta tuntien siirtämistä ja sovittelamista moneen kertaan kuluneen vuoden aikana. Järkevän rytmin löytyminen erityisopetukseen, sopivat oppilasmäärät ja myös oppilaiden kannalta sopivien työskentelyryhmien suunnitteleminen oli vaatinut kaikilta osapuolilta joustoa. Kyllä se näinkin jo opettajien mielestä sujui, mutta ensi vuonna tavoitteena olisi palkittaa lukujärjestys paremmin toimivaksi.

Pienryhmäopetukseen ei ollut olemassa valmista mallia, vaan opetus oli suunniteltava itse aivan alusta alkaen. Haastetta työlle toi uusien yhteistyömuotojen kehittäminen luokanopettajien kanssa, yhteistyöajanpuute, oppilaiden kuntoutuksen suunnittelu, haastavat oppilaat, sekä avustajaresurssin vähyys.

Pienryhmässä opetustilanteet olivat erittäin vaihtelevia. Muutokset kotiluokkien aikatauluissa sekoittivat helposti myös pienryhmän aikatauluja. Työtä pystyi usein suunnittelemaan vain seuraavaan päivään, mutta suunnitelma saattoi kuitenkin muuttua. Opetuksen pitkäkestoinen suunnittelu oli hankalaa. Tärkeäksi koettiin myös ajanpuutteen huomioiminen, mihin olennaiseen täytyisi opetuksessa keskittyä.

Opettajat kokivat, että oppilaat menivät aina tosi mielellään pienryhmään. Varsinkin pienten oppilaiden kulkeminen pienryhmään tuntui sujuvan joustavasti ja helposti. Kynnys ryhmään siirtymiseen oli matala. Oppilailla ei ollut vielä mallia muusta. Oppilaille tuntui olevan arkipäivää, että he käyivät pienryhmässä niinkin paljon. Oppilaat kokivat myös mukavaksi, että ryhmässä oli hiljaista ja he saivat siellä erityishuomiota itselleen.

Fyysisiä opetuksen järjestelyitä helpotti pienten pienryhmässä olevat kaksi vierekkäistä huonetta. Erityisopettajan työskennellessä avustaja työparinaan, pystyttiin oppilaita jakamaan eri huoneisiin työskentelemään. Kaksi erillistä työskentelytilaa auttoi myös lapsia keskittymään paremmin oppimisen asioihin, sekä vähensi selkeästi lasten keskinäistä kahnasta.

Tulokset oppimisesta olivat opettajien mielestä positiivisia. Hyvät oppimistulokset alkoivat jo jonkun verran näkyä luokkien puolella arvosanojen paranemisena. Pienryhmässä koettiin olevan hyvän ilmapiirin, ja siellä oli oppilaiden mielestä mukava tehdä töitä.

Pienryhmässä koettiin tärkeäksi, että opettaja kerkesi istumaan vieressä. Havaintovälineitä käytettiin paljon oppimisen tukena, sekä asioita yritetään myös monin eri tavoin tehdä konkreettisesti. Ryhmässä oli mahdollista opiskella hitaammin tai sitten edetä yleisopetuksen tahtiin, omien tarpeiden mukaan. Opettajat kokivat isossa luokassa olevan myöhemmin helpompi opiskella, jos oppilailla oppiaiheet pysyisivät muun luokan kanssa samoina.

Jokaisen oppilaan yksilöllisen opetuksen suunnitteleminen ja opinnoissa edistymisen seuranta oli pienryhmäopetuksen haaste, oppilasjoukon ollessa niin heterogeeninen. Tehtävien seuranta helpottivat muun muassa pienryhmässä kehitetyt erilaiset koontimonisteet.

*”Mehän mennään osittain kirjojen mukaan ja osittain omaa ohjelmaa. Se riippuu ryhmästä. Mulla on selkeesti joitain lukuryhmiä, joilla on ihan selkee oma ohjelma. Sit koitetaan järjestää ne tunnit silleen, että ne ei jää pois niistä muista. Joittenkin opettajien kanssa on sovittu, et mennään sitä asiaa mitä luokassakin, mutta pienessä ryhmässä. Joittenkin kanssa on sovittu, et ensin tehään näitä muita juttuja ja sitten otetaan lopussa se keskeisin aines.” (Opettaja 2)*

Alkusyksystä luokanopettajilla ei ollut vielä riittävästi tietoa pienryhmäopetuksen järjestämisestä. Tämä aiheuttikin aluksi huolta opetuksen järjestämisestä, erityisesti lukuryhmäläisten kohdalla. Erityisopetuksessa nähtiin kuitenkin tärkeäksi, että pohjan saaminen kuntoon oli yksi niitä tärkeimpiä asioita.

Yhteiseen keskusteluun suuremmista opetusta koskevista kysymyksistä, koettiin olevan vaikea löytää yhteistä keskusteluaikaa, niin että kaikki kokisivat olonsa rauhalliseksi. Yleensä yhteinen keskusteluaika opettajien kesken kuluikin yksittäisten oppilaiden oppimiseen liittyviin asioihin.

Pienryhmä koettiin hyvin toimivaksi ja kaikkia osapuolia palvelevaksi. Luokanopettajille koettiin jäävän enemmän aikaa muiden oppilaiden kanssa työskentelyyn ja näiden tukemiseen, kun osa oppilaista työskenteli välillä pienryhmässä. Opettajilla koettiin nyt olevan enemmän aikaa seuraavan tason vaikeuksisten oppilaiden tukemiseen. Tulokset kokeilusta olivat olleet jo nyt positiivisia. Myös ALLU-testeissä tulokset olivat parempia kuin aiemmin.

Sopeutumista ja hyväksyntää koettiin aluksi vaativan tuen saamisen jakautuminen myös isoja oppilaita koskevaksi. Kuitenkin hyvät tulokset oppilaiden palautuessa ison luokan opetukseen kokoaikaisestikin, vähensivät selkeästi muutosvastarintaisuutta opettajien keskuudessa. Koettiin hyvänä, että heti tuettiin. Luokanopettajat kokivat vastuun jakamisen oppilaan oppimisesta erityisopettajien kanssa isoksi tueksi heidän työlleen.

Huolta aiheutti kuitenkin erityisen tuen kasvu. Pienryhmiä ei kuitenkaan haluttaisi sulkea tiiviiksi luokiksi. Osa oppilaista olisi tarvinnut vieläkin enemmän tukea. Psykykkisen tuen tarve ja sosiaaliset ongelmat asettivat haasteita niin yleis- kuin pienryhmäopetuksellekin. Myös kaupungin säästölinja avustajien määrässä söisi resursseja toiminnalta. Avustajia tarvittiin oppimisen tueksi. Ilman heitä oppilaiden olisi vaikea seurata opetusta.

*”Se mitä mä hirveesti pelkään, on tää avustajien määrän karsiminen. Et ei sitä ilman ihmisiä tehä.” (Opettaja 2)*

*”Kyllä se on edelleenkin rajallista. Jotkut olis tarvinnu selvästi enemmän tukea.”  
(Opettaja 2)*

*”Semmosen psyykkisen tuen tarve on tänä päivänä ja sosiaaliset ongelmat on niin suuria.” (Opettaja 2)*

Kuluneena vuonna oli erityisryhmään varattu mahdollisuus tuen saamiseen eniten apua tarvitseville oppilaille. Tämä lisäksi tarkasteltiin vielä muita ryhmään mahtuvia ja heidän tuen tarvettaan. Tarkoitus oli saada pienryhmään mahdollisimman iso oppilasmäärä sisälle. Kulunut vuosi osoitti, että seuraavana vuonna ei näin suurta oppilasmäärää olisi mahdollista ottaa sisään.

Oppilaita koettiin pystyttävän näillä keinoilla tukemaan melko pitkälti ja oppilaiden saavan tarvitsemaansa opetusta. Tehokkaan ja laadukkaan opetuksen takaamiseksi, keskittyttäessä oppilaan ongelmiin, koettiin käytösongelmaisille oppilaille hyväksi heidän olla omana ryhmänään. Tällä hetkellä lievät LUKI:t jäivät luokanopettajien vastuulle, eikä myöskään puheopetusta koettu olevan tarpeeksi saatavilla.

## **9.2 Kotiluokan toteutustapojen onnistumisesta**

Opettajat näkivät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittumisen yleisopetuksen luokkaan jo koulupolun alusta alkaen erittäin hyvänä ja oppilaita hyödyttävänä asiana.

*”Onhan se lapselle kiva, että hän voi olla isomman ryhmän jäsen ja sillä tavalla tavallinen koululainen. Hän ei oo mikään erityisluokanoppilas. Sitte hän pääsee hyötymään tavallisen luokan kaikista kivoista, esimerkiks retkistä ja tapahtumista. Semmosissa aina otetaan kyllä huomioon, et he on paikalla. Samat viestit ja kirjeet menee aina ja tiedotus.” (Opettaja 4)*

Opettajat olivatkin pääsääntöisesti hyvin tyytyväisiä kotiluokan toimivuuteen. Heidän mielestään myös oppilaat alkoivat kevään kuluessa itsekkin jo tietää, koska pitäisi olla jossain muualla.

Luokanopettajat kokivat kuitenkin oppilaiden kulkemisen kotiluokan ja pienryhmän välillä vaikeuttavan oppituntien suunnittelua. Luoviminen sujuvasti opetusaiheesta toiseen ja jatkaminen välitunnin jälkeen hankaloitui. Oppilaiden liikkuminen eri opetusryhmissä hankaloitti myös toiminnan järjestämistä nopealla suunnittelulla. Osa oppilaista oli aina välillä tietyt tunnit poissa luokan yhteisestä toiminnasta. Spontaania toimintaa olisi selkeäsit haluttu toteuttaa enemmän.

Oppilaiden liikkumisen opetustilasta toiseen koettiin myös aiheuttavan lukujärjestyksen tiukkaa sitomista ja aikatauluttamista. Tämä koettiin toisaalta myös hyvänä asiana, että asioita jouduttiin suunnittelemaan paljon tarkemmin jo etukäteen.

Opettajien mielestä oppituntien samanaikaiselle suunnittelulle asetti haasteita myös oppilaiden opiskelu välillä pienryhmässä, välillä isossa luokassa. Opetus täytyi suunnitella kummallekin luokalle samanaikaisesti, samalle oppiaineelle, jotta opetus saattoi jatkaa saumattomasti oppilaan siirtyessä opetusryhmästä toiseen.

Pienelle yleisopetukseen integroidulle lapselle koettiin tuovan turvallisuutta ja tiettyä ryhtiä hänen olemiseensa, kun asiat tehtäisiin tietyssä rytmissä, tietyllä systeemillä. Asetetuissa vaatimuksissa nähtiin tärkeäksi sekä vanhempien, että myös opettajien muistaa, että lapsella oli silti vielä erityisen tuen tarvetta.

*” Se on molemmin puolin tärkeätä, että vaatimukset on ihan samat, mut lapset tekee niin paljon ku pystyy sitten siinä.” (Opettaja 3)*

*”Jos sekä opettajat, että vanhemmat kotona muistais, että ei vaadita liikoja. Jos ollaan isossa luokassa, niin eihän se tarkoita, että silloin tehdään kaikkia samoja asioita mitä muut tekee isossa luokassa. Sallitaan se omaan tahtiin eteneminen. Ei silloin mun mielestä, lapset joudu liian koville. Jos me vaaditaan yhtä paljon, ku mitä vaaditaan muilta, niin sitten lapsihan on ihan kauheasti vedossa joka suuntaan ja varsinkin jos kotoa tulee kauhea paine. Että hei, sun on oltava hyvä ja sun on pärjättävä ihan yhtä hyvin ku muutkin. Kyllä silloin lapsi on liian kovilla.” (Opettaja 5)*

Opettajat kokivat työn itsessään välillä olevan haasteellista, mutta erittäin palkitsevaa.

*”Se on sen vaivan väärtti, jos joutuu hetken aikaa ite miettimään tosi tarkasti näitä asioita ja ajattelemaan. Niin koht huomaa, että tää meneekin aika mukavasti. Ne on aika pienii hetkii, mis tuntuu siltä, että...” (Opettaja 6)*

*” Kyllä joutuu välillä koville. Kyllä välillä tuntuu kotiin mennessä, että töitä on saanu tehdä. Mutta, seuraavana päivänä taas voi olla aivan eri jutut ja kuitenkin joka päivä on sillai palkitsevaa, vaikka sitte välillä joutuuki vähän puurtamaan.” (Opettaja3)*

Opettajien mielestä monella oppilaalla perustyöskentelytaidot vaativat vielä paljon tukemista. Usein opettajat kokivatkin heidän aikansa menevän muutaman lapsen tukemiseen koko luokan ollessa paikalla. Opettajien mielestä myös muulle luokalle oli ansaittua se aika, kun sieltä oli muutama oppilas pois ja opettaja pystyi taas paremmin huomioimaan kaikkia oppilaita.

Oppilaiden motivointi opetukseen koettiin välillä haasteelliseksi ja myös se, että oppimisen motivaatio pysyisi yllä oppimistulosten saavuttamisen jälkeenkin. Myös lahjakkaiden oppilaiden kanssa eteneminen paljon pidemmälle kuin nyt oli mahdollista, koettiin myös tärkeäksi. Välillä lahjakkaat oppilaat tuntuivatkin jäävän huomiotta. Pienten oppilaiden koettiin vielä pärjäävän, mutta koulua ajatellen olisi tärkeää myös saada huomioitua heitä myöhemmin enemmän oman



tasonsa mukaisesti. Myös tiettyjen oppilaiden oppiminen koettiin paremmin onnistuvaksi pienessä ryhmässä. Oppilaat eivät välttämättä saaneet parastaan itsestään irti opiskellessaan suuressa ryhmässä.

Haastatteluissa tuli selville jonkun verran opetuksen fyysisiä järjestelyitä luokahuoneessa. Oppilaille etsittiin luokasta välillä parempia paikkoja, että heidän olisi helpompi keskittyä opetukseen. Tällöin oli hyvä olla luokassa sellainen istumapaikka, josta koko luokka oli hallussa ja oppilaat pystyivät siitä seurailemaan tilannetta ilman, että aiheutui liikaa häiriötä. Opettajat kokivat myös istumisen luokan etuosassa tukevan oppilasta hahmottamisen vaikeuksissa, vaikeuksissa seurata opetusta, tai muutoin ohjeiden ymmärtämisessä. Välttämättä yksi tapa ohjeistaa asioita ei toiminut opettajien mielestä koko luokalle.

Oppilaiden taidot selviytyä normaalissa luokkatyöskentelyssä koettiin hyvinkin erilaisiksi. Tällöin työrauhan saaminen luokkaan koettiin välillä haastavaksi.

Ohjeiden ymmärtämisen vaikeuden koettiin erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla hankaloittavan oppimista, varsinkin jos ohjeet eivät olleet selkeitä. Tämä toi haastetta työskentelyyn lähtemisessä ja tavaroiden esille ottamisessa. Asian näyttäminen, visuaalinen malli siitä mitä oltiin tekemässä, auttoi ohjeiden ymmärtämisessä. Oppimisen tukena käytettiin myös PCS-kuvia. Tällöin oppilaatkin, joiden oli tosi vaikeaa ymmärtää tai kuunnella puhetta, pystyivät seinällä olevien tukikuvien kautta muistamaan ja pysymään selvillä päivän tapahtumissa ja oppitunneissa. Myös vertaisoppiminen nähtiin hyödyttävän oppilaita.

*”Tääl katotaan paljon mallia ja tietyl tavalla se, jos toinen ahertaa, niin sekin tarttuu toiseen.” (Opettaja 8)*

Haastatteluissa nousi esille mallioppimisen merkitys oppimisessa. Mallioppiminen auttoi oppilaita konkreettisesti tuntityöskentelyssä ja näkyi myös käyttäytymisessä ja sosiaaliten suhteiden muodostamisessa.

Opettajat kokivat oppilaiden työskentelytaitojen kehittyneen kuluneen vuoden aikana. Yhteistyö sujui paremmin myös niillä oppilailla, joilla se oli aiemmin ollut erittäin työlästä. Opetusjärjestelyitä oli suunniteltu parinvalinnoissa, pari- tai ryhmätöihin tai tukiovetusjärjestelyihin liittyen.

Opettajat kokivat ryhmässä työskentelyn vaatineen monelta oppilaalta harjoittelua kuluneen vuoden aikana, mutta vähitellen on työskentelyä heidän mielestään voinut kehittää eteenpäin. Oppilaat oppivat vähitellen tekemään itsenäisiä valintoja ja ratkaisuja, eikä joka asiaa enää kysytty opettajalta. Tällöin myös integroidut oppilaat saivat itsenäisen työskentelyn mallia työskennellessään näissä ryhmissä ja osana luokkaa. Ryhmätunneilla käytössä oli erilaisia pelejä,

tehtäviä, päättelytehtäviä. Tehtäviä oli kullekin oppilaalle omien haasteitten mukaan. Tavoitteena oli löytää kaikkien oppilaiden oppimista palvelevia toimintatapoja opetukseen ja sen tueksi.

*”Sellaset toimintatavat ja työskentelytavat, että sais kaikki mukaan siihen työskentelyyn ja et jokainen pystyis oppimaan sillä omalla tavalla, se on ollu yllättävän haastavaa.” (Opettaja 5)*

Opettajien mielestä kuitenkin iso ryhmä- ja luokkakoko asetti opetukselle haasteita. Oppilaiden erilaisten lähtökohtien koettiin asettavan paineita oppimisen tasa-arvoiselle arvioinnille. Erityyttämisen ja tarpeiden huomioinnin koettiin jäävän silloin liian vähälle. Myös liikunnanopetuksessa suuret oppilaiden väliset tasoerot, sekä avustajien puute hankaloittivat opetuksen suunnittelua ja järjestämistä. Enemmän spontaanisuutta opetukseen myös kaivattiin, sekä enemmän mahdollisuuksia kokonaisopetukseen.

*”Just sitä, että ei ole niin paljon kokonaisopetusta, vaan enemmän, että tunti, tunti, tunti.” (Opettaja 8)*

Yleisopetuksen luokissa isompien oppilaiden opetuksen tukena käytettiin myös jonkun verran erityyttävää materiaalia. Niillä tunneilla, joilla oli vähemmän oppilaita paikalla, oli oppilaiden mahdollista työskennellä pienemmissä ryhmissä. Tunnit koettiin silloin myös rauhallisemmiksi ja opettajan helpommaksi tukea myös muita luokan oppilaita näiden oppimisessa. Myös tukiopetusta hyödynnettiin.

*”Sillon mä saatan ottaa sitä ketä ei ookaan ihan niin heikko ja nostaa sen mun tukiopetusryhmään, eli silloin laajenee se ketkä saa sitä tukea, et se on tosi hyvä.” (Opettaja 8)*

*”Ne vaikuttaa ihan hirveesti siihen luokan rauhallisuuteen ja vaikuttaa todella paljon, et pääsee siitä, siit toivottavasti hyötyy nää, jotka käyvät, mut siit hyötyy myöski muukin luokka.” (Opettaja 7)*

*”Mä pystyn antaan enemmän henkilökohtaista aikaa ja opetusta sitten myös näille muille porukoille, ja vähän löydetään sitä tasookin, näkee missä mennään. Se niin helposti jää isossa ryhmässä piiloon ja huomioimatta.” (Opettaja 7)*

Pienryhmäopetukseen siirtyminen koettiin helpoksi, varsinkin jos luokkatilat sijaitsivat lähekkäin. Fyysisten tilojen läheisyys helpotti käytännössä myös informaation kulkemista opettajien kesken. Myös mahdollisen tuen antaminen oppilaille koulupäivän aikana nähtiin erittäin isoksi ”plussaksi”. Oppilaiden keskittyminen ja jaksaminen koulupäivän jälkeen koettiin olevan jo paljon heikompa.

### 9.3 Työyhteisön tuki ja yhteistyön muodot

Pohdittaessa hyvän yhteistyön merkitystä, opettajat kokivat hyvän yhteistyön olevan riittävää, mutta sitä ei saanut olla liikaa. Yhteistyöstä tuli olla myös jotain hyötyä osapuolille. Avoimuus, toisen ammattitaidon kunnioittaminen, toiseen luottamien kuului heidän mielestään hyvään yhteistyöhön. Toisen aikuisen mielipide ja kokemusten vaihto koettiin myös arvokkaaksi, hyväksi vertaistueksi omalle työlle. Yhteistyön koettiin tuovan tukea ja turvaa sekä opettajalle itselleen, että myös lapselle.

*” Molemmin puolin on joustoo jos on tarvetta kun otetaan yhteisiä asioita tai puhutaan jostain tärkeestä asiasta. Aina istutaan rauhassa alas ja, jotenki tuntuu, et tosi avoimesti ja hyvin on toiminu.” (Opettaja 3)*

Opettajat kokivat saavansa itse valita kuinka paljon työssään yhteistyötä tekivät. Yhteistyötä tehtiin heidän mielestään kiitettävästi, mutta arjen työskentelyyn toivottiin lisää yhteistyöresursseja luokkien kesken. Opettajat kokivat erittäin hyvänä vastuunjakamisen luokanopettajien ja erityisopettajien välillä. Vastuunjako oli ollut opettajien mielestä melko selkeää ainakin 1-2 luokkien AI + MA osalta. Luokanopettajat olivat erittäin tyytyväisiä, että erityisopettaja vastasi pienryhmässä käyvien lasten opetuksen etenemisestä. Yhteydenpidosta koteihin vastasi luokanopettaja.

Laaja-alaisen erityisopettajan ilmeinen tarve nousi haastatteluissa esille. Tällä hetkellä pienryhmissä kyettiin opettamaan vaikeasti + keskivaikeasti oppimisvaikeuksista kärsiviä lapsia, mutta lieville ei riittänyt tuntikehyksessä aikaa. Haastatteluissa nousi myös esille sosiaalisesti sopeutumattomille lapsille tarvittavan kuntouttavan ryhmän tarve.

*”Todella hyvä yhteistyö on semmosta, missä jokainen uskaltaa sanoa sanottavansa ja niistä pystyy keskusteleen. Joustavaa, ku ei sitä välttämättä oikeita ratkasuja löydy, ennen ku niitä kokeilee. Joustava yhteistyö on mun mielestä hyvä. Kyl mä oon ainakin tähän mennessä ollu ihan tyytyväinen.” (Opettaja 7)*

Haastatellut opettajat kokivat koulun ihmissuhteet erittäin hyviksi ja toimiviksi. Luokanopettajien mielestä yhteistyö heidän ja erityisopettajien välillä oli erittäin hyvin toimivaa. Samalla tavoin kokivat myös erityisopettajat. Yhteistä toivetta tuli kuitenkin kummaltakin taholta. Yhteistyön tekeminen voisi olla opettajien mielestä suunnitelmallisempaa ja organisoidumpaa.

*”Kyl siitä hyötyä on, et näkee sitä toistakin puolta ja oppii omistakin oppilaista aika paljon, kun täällä on enemmän aikaa niiden kanssa olla ja tehdä, niin*

*semmoset vaikeudet löytyy ihan varmasti. Et se selkeyttää omien oppilaiden tuntemista paljon ja tietää vähän missä mennään.” (Opettaja 7)*

*”Tää helpottaa hirveesti ku on viereiset luokat, ni täs on helppo käydä kesken tunninkin juttelemassa.” (Opettaja 7)*

Yhteistyön koettiin opettajien välillä olevan hyvää ja toimivaa. Opettajat kokivat keskustelun ja mielipiteiden vaihdon helpoksi ja vaivattomaksi. Joustoa oli kaikilta osapuolilta tarpeen mukaan. Yhdessä sovittiin oppilasjärjestelyistä yleisopetuksen ja erityisopetuksen pienryhmien välillä, oli järjestelty oppitunteja, vaihdettu oppilaita ryhmästä toiseen tarpeen mukaan, sekä myös avustajia.

Luokanopettajat kokivat hyvänä sen, että erityisopettaja oli ottanut vastuun lapsen oppimisesta tämän pienryhmässä olevista tunteista tai jaksoista. Opettajat kokivat luottamuksen pelanneen toisen opettajan opetukseen hyvin opettajien kesken. Samoin myös keskusteluyhteys oppilaan edistymisestä oli toiminut hienosti. Avustajilta koettiin työpareina saadun arvokasta henkistä tukea työssä jaksamiseen.

Haastatteluissa, sekä luokanopettajat että erityisopettajat, kokivat työyhteisön tuen olevan heille erittäin tärkeä. Tukea kaikki opettajat kokivatkin saavansa kiitettävästi. Tukea sai esimieheltä rehtorilta, sekä opettajat toisiltaan. Suurimman tuen kuitenkin koettiin olevan kolleegoitten välisen keskustelun välituntisin ja yhteisin palaverein. Yhteistyöajanpuute näkyi kuitenkin välituntien kiireellisyydessä, jolloin vaihdettiin mielipiteitä ja kysymyksiä opetukseen, arviointiin ja oppilaiden tuen tarpeeseen liittyvistä asioista. Opettajien toiveet tulevaisuudelle, oli yhteisen ajan varaaminen kalenterista. Tämä helpottaisi heidän mielestään kiirettä, toisi suunnitelmallisuutta ja ryhtiä yhteistyöhön. Pääsääntöisesti valmiuksia yhteistyön tekemiseen, oli opettajien mielestä heillä varmasti vielä paljon nykyistä enemmänkin.

Haastatteluissa nousi selkeätä tarvetta yhteistyöajan varaamiseen ja yhteistyökäytäntöjen jäntevoittämiseen. Opettajat kertoivat yhteistyötä tehdyn käytävillä, opettajanhuoneessa, yhteisissä palavereissa, jopa työajan ulkopuolellakin. Palavereiden sijoittuminen iltapäiviin työpäivien päätteksi koettiin voimia vieväksi. Yhteistyötä toivottiin enemmän työajalla tapahtuvaksi, säännölliseksi toiminnaksi, johon kaikki voisivat osallistua. Opettajat kokivat saaneensa äänensä hyvin kuuluville, esittää ideoitaan ja ajatuksiaan.

*”Ensinnäkin, että siihen mahdollisimman laajasti osallistutaan, että mitään asioita ei tehtäis salaa selän takana. Ja sellasta, jossa pystyttäs sanomaan ajatukset, olipa se sitte kielteisiä tai myönteisiä ja ajattelemaan, että se on koulun kehittämistä, ei henkilöitten välisiä asioita. Se on semmonen tavoite.” (Opettaja 2)*

Opettajat kertoivat opettajankokouksia tarkoituksellisesti lisätyn kehittämishankkeen aikana, että saataisiin kaikkien ääntä enemmän kuuluviin. Palavereissa koettiin positiivisena se, että niitä oli viikottain. Vaikka palaverit pidensivätkin päivää, oli opettajien mielestä tärkeää istua alas yhdessä keskustelemaan. Yhteiset keskustelut koettiin hyväksi voimavaraksi ja tueksi omalle työlle.

*”Se on kyllä, toisaalta aivan älytön voimavara, että kun mietitään kevään kulkua ja muuta niin se, että voidaan vähän yhdessä miettiä.” (Opettaja 5)*

Yhteydenpidon koteihin koettiin hoituneen pääsääntöisesti luokanopettajien kautta. Suuri osa vanhemmista oli opettajien mielestä tyytyväisiä lapsen tuen saantiin ja palaute kodeista oli ollut myönteistä.

*”On oltu ihan tyytyväisiä siihen, että on voitu käydä pienryhmässä melko pienissäkin ongelmissa, et se on koettu hyvänä.” (Opettaja 4)*

Aiemmin vanhempien kerrottiin regoineen voimakkaastikin, lapsen mennessä vain puheopetukseen. Vanhemmat kokivat helposti lapsessa olevan jotain vikaa. Vähitellen uusien käytäntöjen muuttuessa arkipäiväiseksi toiminnaksi, se muuttuikin kaikkien mielestä normaaliksi. Muutosvastarinnan koettiin menevän vähitellen ohi, kun vanhemmatkin huomaavat tuesta olevan hyötyä. Pääsääntöisesti opettajat kertoivat vanhempien olevan erittäin tyytyväisiä. Opettajien mielestä tämän tyyppisissä systeemissä rikkoutui hyvin erityislapsen ja normaalin lapsen raja. Leimaamisen koettiin lopuksi pienevän, kaikkien kannalta.

*”Suuri osa vanhemmista on tosi tyytyväisiä tähän, että niilläkin oppilailla ketkä ei muuten todennäköisesti pääsis erityisopetuksen piiriin niin tän kokeilun myötä heillä on paljon pienempi kynnys sinne pästä. Ja on tosi avoimet ovet. Et jos tulee vähänkin vaikeeta jollain osa-alueella, sitte ollaan laitettu pikkuluokkaan tai sieltä pois päin. Et ihan tarpeen mukaan. Vanhemmat on ollu siihen suurin osa tyytyväisiä. Mut sitten on osa vanhemmista, ketkä edelleen pelkää sitä, että tällanekin osa-aikanen erityisopetus leimaa omat lapset. Mutta suurin osa vanhemmista on todella tyytyväisiä.” (Opettaja 5)*

Luokanopettajat kokivat tärkeäksi tukiverkoksi myös psykologin, oppilashuoltotyöryhmän sekä sosiaalitoimen. Yhteisiin palavereihin toivottiin myös herkemmin sosiaalipuolen mukaan saamista jo varhaisessa tuen tarpeen vaiheessa. Lasten tuen tarpeen lisääntyessä, opettajan työn rajaaminen koettiin vaikeksi. Tuen ja vastuun jakamisen eri toimialojen kesken koettiin vähentävän paineita opettajien harteilta ja tukevan lasta ja perhettä paremmin.

## 9.4 Ilahduttavat asiat

Ilahduttavana asiana koettiin, että koulun tasolla oli lähdetty kokeiluun mukaan. Keskustelu muutoksen suuntaviivoista ja uusien ratkaisumallien hakemisesta oli ollut rakentavaa, avointa ja järjestäytyneitä. Positiivista oli se, että kokeilu oli ymmärretty koko koulun kehittämishankkeeksi. Tämä tarkoitti koko koulun kehittämistä eikä vain erityisopetuksen. Erityisopetusta ei nähty enää erillisenä saarekkeena, jonne työnnettäisiin lapset oppimaan ja sitten he pysyisivät siellä.

Opettajat kokevat lapsilla olevan koulussa hyvä olla ja samoin kokivat myös aikuiset. Opettajia ilahdutti suuresti hyvä ilmapiiri, yhteistyön sujuminen mukavasti, hyvä työpari, koulun sisäinen ja vanhempien välinen yhteishenki, luottamus ja kannustus toisen työlle. Tämä antoi opettajien mielestä voimavaroja ja auttoi jaksamaan haastavinakin hetkinä. Se koettiin myös tärkeäksi, että kaikki puhalsivat ”yhteen hiileen” tässä kehityshankkeessa.

Opettajien mielestä koulun hyvä yhteishenki ja tuen saaminen erityisopettajalta, luokanopettajalta, rinnakkaisluokan opettajalta, rehtorilta sekä muilta työkavereilta tuntui hyvältä. Opettajat kokivat, että myös vanhempiin oli ollut helppo ottaa yhteyttä. Samoin yhteistyön aukeaminen perheneuvolaan koettiin hyvänä.

*”Kyllä se yhteistyö ja yhteishenki on kyllä ihan yks todellinen vahvuus, että niinäkin päivinä ku tuntuu, että katto romahtaa ja kaikki asiat on levällään ja kesken ja sekasin, niin ei tarvi ku mennä opettajanhuoneeseen, niin siellä joku aina osaa vetästä oikeesta narusta ja näkee, että höpötetään sit joko ihan muista tai sit puhutaan nimenomaan juuri siitä. Kyllä täällä toimii, et kaikki lapset on yhteisiä periaate, että sekin luo semmosta yhteenkuuluvuuden tunnetta.”  
(Opettaja 6)*

## 9.5 Uudet kehittämisideat

Erityisopettajilta nousi toive keskinäisen yhteistyön lisäämisestä. Tällä hetkellä yhteistyö hoitui pääasiassa sähköpostin välityksellä. He toivoivat saavansa seuraavana vuonna kerran kuukaudessa aikaa istua alas ja miettiä asioita yhdessä. Näin he pystyisivät tukemaan toisiaan paremmin työtehtävissä. Toiveissa oli myös pienryhmien luokkatilojen saaminen vierekkäin väliovella varustettuna. Tämä mahdollistaisi kahden opettajan ja avustajan työskentelyn samassa tilassa ja kaikkien työpanosta voitaisiin tehokkaammin hyödyntää. Erityisopettaja toivoi myös yhteistä säännöllistä palaveriaikaa erityisopetuksen pienryhmän ja yleisopetuksen kotiluokan välillä.

Liikaa luokanomaisuutta pienryhmän toiminnasta toivottiin poistuvan, mutta suuri tukeatarvitsevien oppilaiden määrä huoletti. Toiminnan ja opetuksen pelättiin muuttuvan takaisin erityisluokkatoiminnaksi. Opettajat näkivät, että oppilasmäärän valikoituminen erityisopetukseen

ei saisi kasvaa liian suureksi. Osa oppilaista pärjäisi isossakin luokassa avustajan kanssa. Avustaja olisi tällöin se tuki, joka istuisi vieressä ja pitäisi huolen oppilaan opetuksen seuraamisesta.

Opettajien haastattelussa nousi esille myös asioissa rauhallisesti etenemisen tärkeys. Pienillä oppilailla päivän aloitusten kertominen, lapsille rauhallisen olotilan saaminen, ylipäättänsä elämää selkeyttävien rutiinien luominen, koettiin lapsille tärkeäksi.

Haastatteluissa nousi myös tarvetta ja halua erilaisten opetusmenetelmien kokeiluun ja niiden toteuttamiseen enemmän käytännössä. Toivottiin pois oppikirjasidonnaisuudesta, sekä mahdollisuutta hyödyntää enemmän vuodenaikojen kiertoa ja soveltaa tehtäviä muussa ympäristössä kuin luokkatilassa tehtäväksi.

Myös lukujärjestyksen selkeäksi saamisen koettiin helpottavan myös lasten elämää. Toiveena oli lasten selkeämmin pystyvän olemaan joko aamu- tai iltapäivän pienryhmässä. Lukujärjestyksen palkittamisen ja sen hyödyntämisen paremmin myös rinnakkaisluokkien samanaikaisopetuksen parantamiseksi, nähtiin myös tärkeäksi. Haastattelussa nousi tarve myös erityisopettajan jalkauttamisesta kolmanneksi opettajaksi osaksi luokkatyöskentelyä. Että erityisopetus ei olisi pelkästään oppilaan siirtämistä pienryhmään, vaan erityisopettajan olemista yhtenä opettajana luokassa.

Haastatteluissa nousi toive tuntikehyksen saamisesta isommaksi, jakotunteja toivottiin enemmän, sekä perusopetukseen toivottiin enemmän resursseja, lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen.

*”Sitten vois mieltää enemmän sitä eriyttämistä, vielä enemmän sitä eri kohdassa menemistä, eri vaiheessa liikkumista, että oppilaan ehdoilla enemmän. Mutta, että täällä hetkellä se on viel aika hankalaa.” (Opettaja 7)*

Isossa luokassa koettiin apua tarvitsevia oppilaita olevan usein paljon ja häiriötekijöiden pysyvän ympärillä koko ajan. Tarvetta oli opilaiden ja koko luokankin kannalta, saada oppilaita välillä työskentelemään pienempiin ryhmiin. Täällä hetkellä matematiikanopetuksessa käytössä olevat tasoryhmät, toivottiin voitavan toteuttaa myös äidinkielessä.

*”Enempi vielä, että pystyis jakamaan työtä jonkun toisen ammattilaisen kanssa, että on se sitten avustaja tai erityisopettaja tai toinen opettaja. Me jaetaan oppilaita eri ryhmiin ja vaihdellaan sitte luokissa. Mut että ois yhtä aikaa useampi aikuinen luokassa ja pystyis suunnittelemaan vähän erilaisia tehtäviä oppilaille, jotenkin pistetyömäisesti. Et sitte ois vaan neuvontaa vähän enempi siinä.” (Opettaja 3)*

*”Mä haluaisin yhdistää toimintaa rinnakkaisluokan kanssa sillätavoin, että pystyis enemmän jakaen ryhmiin, niinkun luokat sekasin ja sitte siitä kattomaan*

*vähän kunkin tarpeen mukaan mitä tehdään. Ja enemmän ehkä sellasta, luokkien välistä.” (Opettaja 5)*

*”Ehkä sellasta, että sitä omaa luokkaakin jakais enemmän rinnakkaisluokan kans. Muutamia projekteja meillä on, mut vaikka viikottaisia juttuja. Se kaipais sen kolmannen, niin sit sais pienemmässä ryhmässä.” (Opettaja 8)*

Laaja-alaista erityisopettajaa toivottiin myös hoitamaan aikaa vievät oppilaiden perustestaukset, sanelut ynnä muut asiat. Tällöin koettiin myös erityisopettajalla riittävän enemmän aikaa henkilökohtaisesti oppilaiden ongelmien ratkomiseen.

Opettajien mukaan kokeilun lähtökohta oli, että lapset olisivat isossa luokassa, mutta se myös vaatisi heidän mielestään mahdollisesti lisää tukitoimia. Luokanopettajat näkivät tuen tarvetta olevan niin paljon, että lisää erityisopettajia tarvittaisiin kouluun vähentämään kahden nykyisen erityisopettajan työmäärää. Laaja-alainen tekisi oppilaiden testaukset, ja hoitaisi puheopetukset. Näin olisi yksi henkilö lisää, jolta saisi tukea myös luokkatyöskentelyyn. Toiveena seuraavalle vuodelle olisi, että erityisopetuksen siirtoja tehtäisiin vasta nähtäessä, miten lapsen koulu alkaa sujua. Näin estettäisiin lapsen leimautuminen heti, sekä siirtoja tehtäisiin sitä mukaa, kun ne katsotaan tarpeelliseksi. Jo esikouluvaiheessa toivottiin tartuttavan ongelmiin, ennen kuin ne kasvaisivat liian suuriksi. Toimintaterapiaa ja puheterapiaa toivottiin enemmän oman kaupungin piiriin ja kuntoutukseen mukaan jo alkuvaiheessa.

## **9.6 Oppilaiden sopeutuminen**

Opettajien mielestä pienten oppilaiden ollessa koulupolkunsa alusta asti samassa luokassa, muutoksen myötä tullutta sopeutumista ei kohdattaisi.

Opettajat kokivat pienten lasten olevan luontevia. Heillä ei ollut suurta kynnystä tutustua toisiinsa, vaikka olivatkin vähän erilaisia. Oppilaat itse eivät opettajien mielestä välttämättä edes huomanneet koko asiaa, eivätkä opettajan mielestä edes erottuneet joukosta. Opettajat kokivat, että molemmin puolin oli sujunut hienosti.

*”Se näkyy välituntikavereissa heti jo alussa, et alkaakin saada kavereita niistä jotka käy.” (Opettaja 2)*

Ylipäättänsä pienet oppilaat olivat hyväksyneet hienosti oppilaiden vaihtumisen eri tunneilla. Opettajat totesivat myös kaverisuhteiden lisääntyneen. Ystävyysuhteiden luominen onkin yksi tärkeimmistä periaatteista lähikouluperiaatteen toteutuksessa. Ystävyysuhteiden on kuitenkin synnyttävä yleisen hyväksynnän, auttamisen ja keskustelun kautta. Lähikoulu mahdollistaa kuitenkin paremmin erityisoppilaiden sopeutumisen ja ystävyysuhteiden luomisen niin



sanottuihin normaaleihin lapsiin, verrattuna erilliseen erityisopetukseen. Oppilaiden sopeutuminen koettiin paremmaksi erityisesti silloin, mikäli integraatio yleisopetukseen tehdään mahdollisimman varhain. (Valanne 2003, 491, 493.)

*”Pienessä ryhmässä opitaan ymmärtämään nopeasti ja kauheen hyvin, et se ei vie eteenpäin niitä asioita, mitä pitäis mennä eteenpäin näissä lapsilla.” (Opettaja 2)*

*”Ne tykkää, ku siellä tehään vähän muutakin ja ope istuu vieressä. Voidaan tehdä jotain pelejä ja mul on koko ajan matematiikan välineet siinä.” (Opettaja 1)*

*”Sellanen erilaisuuden ymmärtäminen ja erilaisten oppilaitten kanssa työskentely. Niin kylhän tää tukee sitä hyvin paljon. Mun mielestä se on kasvun paikka ja siit on hyötyä niin kummallekin.” (Opettaja 5)*

Jotta sosiaalinen integraatio toteutuisi, mikä on inklusion yksi merkittävimmistä tavoitteista, sen tulisi luoda sosiaalisia suhteita kaikille oppilaille erilaisuudesta huolimatta ja synnyttää suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan (Moberg 2001, 83-85).

Lasten jaksaminen pyrittiin ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon. Jotkut lapset tarvitsisivat opettajien mielestä pienryhmän tukea vieläkin enemmän, isossa luokassa olivat ”hukassa”. Avustajaa ei ollut aina mahdollista järjestää. Opettajien mielestä oppilas joutui koville, jos joutuisi isossa ryhmässä puurtamaan ilman riittävää tukea. Tässä luokanopettajat olivat hyvin tyytyväisiä pienryhmien olemassaoloon, sekä niistä saatavaan tukeen.

Koska oppilaan nähtiin tuetusti pääsevän melko pitkälle yleisopetuksessa, koettiin vanhemmilla voivan myös hämärtyä todellinen käsitys siitä, että lapsi olikin erityistä tukea tarvitseva oppilas.

Isompien oppilaiden kanssa joutui kokeilun aluksi sovittelemaan erilaisia käytännön tilanteita, että aiemman erityisluokan oppilaat tottuisivat muutokseen. Vaikka oppituntien ja uusien ryhmien limittäminen lukujärjestykseen eri luokkien kesken vaatikin aluksi paljon sovittelua, tuntuvat oppilaat kestäneen muutokset yllättävän hyvin.

*”Mun mielestä ne on kokenu sen rikkautena ja sit ne kokee aivan ihanina taas ne, ku joskus ollaan ihan omalla porukalla. Tehään joku retki jonnekin yhdessä, eikä oteta muita mukaan. Että on sopeutuneet.” (Opettaja 2)*

Kolmas- ja neljäsluokkalaisten nähtiin solahtaneen pienryhmäsystemiin melko hyvin, mutta viides- ja kuudesluokkalaisten koettiin olevan vielä vanhoissa asenteissa erityisopetuksen puolelta. Oppilaiden ESY- tarve koettiin ilmeiseksi, samoin isojen oppilaiden, 3-6 -luokkalaisten, Emu- eli lähikoulu puhtaana ei vielä päässyt täysin toteutumaan.

Opettajat kokivat isommilla oppilailla olleen ennakkoluuloja, mutta niistä oli yleensä selvitty keskustelemalla. Lapset olivat myös kilpailleet keskenään ison luokan ja pienryhmän välillä oppiaineiden etenemisvauhdista. Keskusteluja oli käyty kyseisten asioiden pohjalta eri opettajakokoonpanoissa, sekä tyttöjen että poikien kesken. Opettajat kokivat toisinaan oppilaiden olevan hyvin vaikeaa suhtautua erityisoppilaisiin vertaisena työparina, esimerkiksi ryhmätöissä.

Jotkut oppilaat kokivat siirtymisen pienryhmäopetukseen vaikeaksi kiusaamisen ja erilaisuuden peloista johtuen. Onnistuneen oppimisen kokemukset helpottivat kuitenkin siirtymistä erityisopettajan luo.

Jos oppilaalla koettiin olevan oppimisvaikeuksia, niin välttämättä isossa luokassa oppilaat eivät opettajien mielestä kovin helposti uskaltaneet pyytää apua. Itsetunto oli ehkä mennyt jo ”maanrakoon”. Kun tämä kynnyks oli ylitetty, niin avuntarve oli todella suuri vielä isoillakin oppilailla.

*”Ett arkuutta ja semmosta, että uskallanko sanoa, että ei mulle naureta. Sitte on vaikeempi kaverisuhdetta luoda, kun et oo jatkuvasti siinä läsnä tai, että olen erilainen. Semmonen kontakti valmius on ihan luonteenpiirre, toinen on ujompi, toinen on taas selkeemmin ottaa kontaktia.” (Opettaja 8)*

## 9.7 Integraation toteuttamisesta ja resurssien riittävydestä

Haastatteluista kävi ilmi, että luokkia viime keväänä muodostettaessa pyrittiin tekemään niistä tasapuoliset, että jokaisessa luokassa olisi erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

*”Sitä on jo opiskeluaikanakin valmistautunu siihen, et sieltä voi tulla ihan mitä vaan. Et ei oo sillä tavalla vaikuttanu. Et täs nyt ollaan tämmösen koostumuksen kanssa tällä hetkellä ja sitä ei tiedä, mitä tulee tulevaisuuden myötä, mut sitä nyt ei pidä aatellakaan.” (Opettaja 6)*

Lapsen kannalta nähtiin parhaaksi iso kotiluokka sopeutumisessa tavalliseen toiminta- ja oppimisympäristöön. Vaikka luokassa olikin monenlaista oppijaa, olisi siitä kuitenkin opettajien mielestä helpompi lähteä muille oppitunneille. Tämän koettiin vaikuttavan myös koulumotivaatioon positiivisesti. Tärkeäksi nähtiin myös pienryhmän oppilaiden käyvän isossakin luokassa oppimassa, jolloin he eivät siinä suhteessa erottuisi kenestäkään muusta.

Opettajien mielestä integraation toteuttaminen oli käytännössä sujunut melko hyvin, mutta kokivat liikkuminen paikasta toiseen aiheuttaneen levottomuutta. Opettajien mielestä oppilaat olivat joutuneet vaihtamaan luokkaa liian usein. Tämä olisi korjattavissa lukujärjestyksen muutoksilla, sekä erityisopettajilla kokonaisvaltaisemman vastuun saamisella oppilaan oppimisesta.

Hyvinkin suuret erot lasten taidoissa koettiin tuoneen haastetta opetukseen. Tuntikehitys ei riittänyt LUKI- lasten tukemiseen pienryhmässä, joten he olivat luokanopettajan vastuulla. Yleisesti toivottiin laaja-alaista erityisopetusta, sekä puhe- ja lukiopetusta tarvittaisiin vielä enemmän. Ongelmaksi koettiin lähinnä ESY- oppilaat, jotka joko jäivät ilman tukea tai veivät paikan sellaiselta, joka heikon oppimistuloksen takia tarvitsisi paikan. Se, koettiin ”plussaksi”, että eri tunneilla pienryhmissä pääsivät käymään eri oppilaat.

Oppilasmäärät ja tuen tarve luokassa aiheuttivat riittämättömyyden tunteita myös luokanopettajille. Voimattomuutta ja riittämättömyyden tunnetta aiheuttavat tarkkaavaisuuden ongelmista kärsivät lapset, jotka vaativat koko ajan vieressä olijaa ja tukea opinnoilleen. Koettiin, että oppimisen ja tunne-elämän vaikeuksista kärsivät lapset vaatisivat välillä paljon enemmän, kuin mitä olisi mahdollista resursseja antaa. Kaikille oppilaille voitaisiin aina tarjota enemmän, parempaa ja yksilöllisempää opetusta. Huolena oli itsensä ”loppuun vetäminen”, kun työtä tehtiin kuitenkin tunteella, taidolla ja sydämellä. Rajanvetoakin tulisi opetella.

Integroinnin koettiin kuitenkin käytännössä hyödyttävän oppilaita erityisen paljon. Jokaisen oppilaan kohdalla katsottiin kuitenkin erikseen, kuinka paljon lapsi käy erityisopetuksessa. Taito- ja taideaineissa koettiin oppilaiden integroinnin myös isoon luokkaan hyvänä asiana.

Haastatteluista kävi ilmi, että kokeiltaessa tuntien sujumista isossa luokassa, oli edetty aika lailla lapsen ehdoilla. Opiskelun oltua takkuista oppilas oli yleensä saanut tiiviimpää ohjausta pienryhmässä erityisopettajan johdolla. Tulokset näkyvätkin pian myös isossa luokassa, jonne myös onnistumisen kokemukset siirtyvät.

*”Kovemmalle ne joutuis, jos ne joutuis kamppaileen täällä luokassa ja kokemaan sitä, et mä oon heikko tai mä oon huono. Tuolla ne pääsee paremmin siihen itsenäiseen opiskeluun. Ei tarttis kokee sitä, et mä en pärjänny ja sen takii mä joudun tonne.” (Opettaja 8)*

Myös isoilla oppilailla koettiin tuen tarpeen vaihdelleen. Osa myös pienryhmässä olevista oppilaista olisi tarvinnut selvästi enemmän tukea, mitä pienryhmässä oli resurssien puitteissa ollut mahdollista antaa. Osan oppilaista koettiin kärsivän kaikista muutoksista, jolloin rauhallinen ympäristö ja pysyvämpi ryhmä voisi olla parempi ratkaisu heitä ajatellen.

Opettajille huolta aiheutti myös sellainen erityistä tukea tarvitseva lapsi, joka ei pysty toimimaan isossa ryhmässä pelkästään yhden opettajan johdolla. Toinen iso haaste koettiin olevan luokissa olevat oppimisvaikeuksista kärsivät lapset, sekä käytösongelmaiset, jotka eivät myöskään selviä isossa luokassa.

Opettajien mukaan suurimman osan kohdalla integraatio oli kuitenkin toiminut hyvin. Tunne-elämän vaikeuksisten ja käyttäytymishäiriöisten lasten kohdalla, integraation ei aina kuitenkaan koettu onnistuvan, ja lasten paras täytyi aina ottaa huomioon.

*”Isoon normaaliin luokkaan, vai jonnekki pienempään, missä otetaan paljon paremmin huomioon lapsen erityistarpeita, niin kyl se iso ero on.” (Opettaja 3)*

Isoksi haasteeksi koettiin niiden argumenttien miettiminen, jotka vaikuttavat oppilaiden valintaan. Otetaanko käytösongelmaisia, jotka eivät pärjää isossa luokassa, tai sellaisia lapsia, joilla on isot oppimisvaikeudet?

Koettiin, että asteraja ei ollut kokonaan vielä poistunut, mutta se oli tavoitteena. Lasten saaminen osaksi luokkayhteisöä ja liike eri opetusryhmien välillä, koettiin selvästi madaltavan kynnystä. Lapset olivat saaneet jo kavereita pienryhmän ulkopuolelta. Lasten sosiaaliset suhteet olivat myös lisääntyneet, varsinkin pienimpien, joilla ei ollut vielä roolia.

Sekä luokanopettajat, että erityisopettajat toivoivat pääsääntöisesti lisää resursseja avustajatilanteeseen. Avustajia tarvittaisiin myös yleisopetuksen puolella. Avustajien käytön kohdentumiseen iltapäivähoitoon, eikä varsinaisiin koulupäiviin, ei oltu tyytyväisiä.

*”Integraatiossa pitää olla enemmän avustajaresursseja. Varsinkin alkuvaiheessa täytyy olla avustaja. Kaikki oppilaat ei pysty toimimaan ryhmässä ja yks opettaja ei riitä mitenkään tiettyjen oppilaitten kanssa.” (Opettaja 9)*

Osa opettajista oli kuitenkin tyytyväisiä avustajien nykyiseen määrään, mutta huoli seuraavasta vuodesta painoi lasten kasvaessa ja vaatimusten lisääntyessä. Avustajien määrä koettiin riittämättömäksi, jos oppilaiden tuen tarve nykytilanteesta vielä nousisi.

Osa opettajia oli sitä mieltä, että avustajia voisi olla enemmänkin, mutta näillä resursseilla oli heidän mielestä silti pärjättävä. Opettajat myös uskoivat, ettei resurssejakaan riitä paljon enempää. He kokivat, että heidän vain täytyisi nykyisillä oppilasmäärillä ja nykyisillä resursseilla opetusta järjestää. Mahdollisesti myös lisää tukitoimia ja resursseja toivottiin oppilaille, mutta todettiin kuitenkin nyt mentävän jo erityisopettajien äärirajoilla oppilasmäärien ja työmäärän suhteen.

Erityisopettajien resurssia koettiin olevan myös melko hyvin, mutta laaja-alainen erityisopettaja nykyisten kahden lisänä, nähtiin myös tarpeelliseksi. Puheterapiapalveluista koettiin olevan melkoinen puute, samoin sosiaalipuolen perhetyöstä. Sairaalajonojen pituuden nähtiin venyttävän lasten pääsyä kuntoutukseen.

## 9.8 Hankkeen käynnistyminen

Syksyllä kokeilua aloitettaessa koettiin vähän kaikilla kokeilun osapuolilla olleen erilaiset käsitykset, että minkälaista työtä tulevana vuonna ollaan tekemässä ja millä ehdoilla. Tämä kuumensikin aluksi opettajien tunteita. Kehittämisen koettiin alussa olevankin haastavaa ja uuvuttavaa. Opettajat kokivat kuitenkin vähitellen kuluneen vuoden aikana mallin ja yhteisen sävelen alkaneen löytyä. Kautaltaan yhteinen linja löytyisi vähitellen. Koettiin, että alkuhankaluuksista selviytyttyä, lähtee työ sujumaan.

Koettiin hankkeen edistämisen ja sen onnistumisen lähinnä olevan ihmisten omien käsitysten muuttamisen varassa. Arkityössä nähtiin tarvittavan vain käytännön aherrusta ja joustoa. Keinoiksi nähtiin palaverien pitäminen, menetelmien kokeileminen ja taas uudelleen suunnitteleminen ja toteuttaminen. Opettajien mielestä resursseja ei saanut pitää miniminä, sekä avustajia tarvittiin tarpeeksi työpareiksi.

Opettajien mielestä muutos ei välttämättä ole kaikille helppoa ja vaatii työtä ja avarakatseisuutta hyväksyä uusia näkökulmia. Asiasta pitäisi keskustella paljon, jotta uudetkin näkökannat tulisivat hyväksytyiksi. Muutosvastarinnan koettiin ajoittain olleen hyvinkin voimakasta, mutta vähentyneen selkeästi – yhteistyön lisääntymisen kautta. Käytännönasioiden, sekä myös lukujärjestysteknisten asioiden, nähtiin hankaloittavan sopeutumista. Taustalla koettiin olevan pelon myös työmäärän lisääntymisestä ja muutoksen vaikuttamisesta omaan työhön..

Vaikka koko toimintamallin koettiin olevan vasta työn alla ja sitä vasta muotoiltiin lopulliseen muotoonsa, kokivat opettajat saaneensa vaikuttaa kokeilun toteutukseen todella paljon. Heidän mielestään kokeilussa oli koko ajan menty eteenpäin.

Hankkeen kehittäminen tarpeeksi pitkällä aikavälillä koettiin tärkeäksi, että kaikilla opettajilla olisi mahdollisuus sopeutua muutokseen vähitellen. Uuteen kokeiluun sopeutumista opettajien mielestä helpotti se, jos lukujärjestystekniset asiat loksahdivat paikoilleen melko kivuttomasti ja jos muutoksista ei koitunut opettajalle liikaa hosumista ja muistamista.

Hankkeen tiimoilta toivottiin kuitenkin lisää tukea varsinaiseen opetustyöhön.

*”Tää lukujärjestysasia. Jos siihen keksis jotakin, niin tää ravaaminen kotiluokan ja erityisopetustilojen välillä vähenisi.” (Opettaja 4)*

Opettajat kokivat haasteena ja voimia vievänä asiana, pienille oppilaille olleen aluksi luokan vaihtaminen koulunpäivän aikana, välillä useaan kertaan. Uudessa koulussa liikuttiin isojen oppilaiden keskellä ja tavaratkin olivat aluksi hukassa tai väärässä paikassa. Opettajat kokivatkin heillä olleen aluksi paljon muistettavaa, oppilaiden ja tavaroiden laittamisesta oikeaan paikkaan,

oikeaan aikaan. Kuluneen vuoden aikana koettiin oppilaiden siirtyminen ryhmästä toiseen muuttuneen kuitenkin joustavammaksi ja tulokset näistä järjestelyistä, oppilaiden kannalta, olivat olleet hyviä. Tämä koettiin tuntunvan palkitsevalta tehdystä työstä.

*”Silti musta tuntuu, et täytyy olla valmis jotain muuttamaan jos halua parempaa. Jos luokanopettaja haluaa tukea omaa työtään, niin silloin pitää jostain antaa pois.” (Opettaja 8)*

Opettajien mielestä kuluneen vuoden aikana myös kokeilu oli muuttanut muotoaan. Syksyllä lähdettiin liikkeelle melko kiinteällä oppilasmäärällä. Tuntijärjestelyitä muokattiin kuitenkin koko ajan sen tarpeen mukaan, miten luokanopettaja oli nähnyt tilanteen luokassaan. Tuntien koettiin olleen aluksi aika hajallaan, mutta nyt niitä oli kuluneen vuoden aikana saatu yhtenäistettyä selkeimmiksi kokonaisuuksiksi. Oppilassiirtoja pienryhmäopetukseen oli pystytty joustavasti muuttamaan aina tarpeen mukaan. Opettajien mielestä muutoksia tulisi varmasti myös seuraavana syksynä.

Koulun oman suunnitteluryhmän perustaminen ja siihen luokanopettajien mukaan tuleminen, koettiin helpottaneen muutoksen hyväksymistä. Koulun kehittämistyöryhmä koettiin tärkeäksi linkiksi kehittämisessä, johon opettajat välittivät tietoa arjen käytänteistä ja kokemuksiaan ja toiveitaan. Ryhmässä oli mukana rehtori, kummatkin koulun erityisopettajat, sekä kaksi luokanopettajaa, yksi isoilta, yksi pieniltä. Ryhmä oli kokoontunut kuluneen vuoden aikana ainakin kerran kuussa ja siinä pohdittiin koulun pedagogisia asioita. Opettajat kokivat saavansa rehtorilta myös hyvin tukea työlleen. Opettajat kokivatkin suurimman vastuun kokeilun kehittämisestä koululla olelleen rehtorilla ja sitten ehkä erityisopettajien kautta luokanopettajilla.

Opettajat kokivat myös tulevansa hyvin kuulluiksi myös koulun tasolla. Pääsääntöisesti opettajat kokivat voivansa hyvin esittää ideoitaan ja mielipiteitään asioista. Opettajien välille olikin syntynyt hedelmällisiä keskusteluja. Yleisesti koululla koettiin saadun hyvin äänensä kuuluviin ja myös hyvin tukea sitä tarvitessaan.

Koulussa asioiden ja kokeilun koettiin hoituvan omalla painollaan rehtorin, erityisopettajien ja luokanopettajien johdolla. Opettajat kuitenkin toivoisivat, että myös ylemmät päättäjät olisivat asioista kiinnostuneita. ja tulisivat paikan päälle katsomaan, miten toiminta käytännössä sujuu. Koordinaattoria kaivattaisiin kuuntelemaan ja jotain henkilöä, joka tietäisi mitä kentällä tapahtuu. Toivottiin myös, että kehittäminen olisi yhden henkilön hanskassa, että joka ottaisi toiminnan kehittämisestä pedagogisen vastuun myös ylemmällä tasolla.

Opettajat kokevat kuitenkin hyvin pystyvänsä vaikuttamaan oman työnsä suunnitteluun ja toteuttamiseen lukujärjestyksen ja annettujen resurssien puitteissa, niin kuin parhaaksi itse näkivät.

Hankkeen kannalta, opettajat kokivat ihan oman työnsä tasolla pystyvänsä vaikuttamaan paljonkin omaan työhönsä.

Pääsääntöisesti ottaen, opettajat eivät olleet saaneet hankkeeseen liittyvää täydennyskoulutusta. Osa opettajista oli käynyt muissa koulutuksissa; Lions Quest–koulutus, ongelmaratkaisukeskeinen koulutus, sekä ryhmänohjaamiskurssi. Näistä kaikista koulutuksista opettajat kokivat saavansa voimavaroja arjen työhön. Sinänsä kaikki eivät olleet koulutukseen edes halunneet hakeutua, vaikka kokivatkin kaupungissa olevan hyvät koulutusmahdollisuudet. Hankkeen käynnistäminen ja ihan jo perustyön, nähtiin vaatineen jo paljon opettajien voimavaroja.

Opettajat kokivat, että heillä ei ollut todellista vaikutusmahdollisuutta kaupungin tasolla kokeilun kehittämiseen ja että heitä ei oikeasti kuunneltu. He kokivat asioiden muuttuvan ja tehtäneen yllättäviäkin päätöksiä. Heidän mielestään hankkeen koordinaattori puuttui ja tämä koettiin huolestuttavaksi. Koettiin tarpeelliseksi jonkun pitävän selvemmin ohjaavan hanketta ja pitävän myös käytännön tuntumaa siihen, mitä kentällä tapahtuu.

## *9.9 Lähikouluperiaatteen toteutumisesta*

Lähikouluperiaatteen toteutumisen nähtiin olevan vielä välivaiheessa, koska koulussa kävi vielä muualta lapsia. Samoin oli myös toisin päin. Nähtiin suuntana olevan, että jatkossa lähikouluperiaate toteutuisi ainakin muiden, paitsi selkeästi sairaiden tai hyvin vaikeasti käyttäytymishäiriöisten lasten kohdalla. Täten myös vanhempien olisi helpompi hyväksyä HOJKS, kun erityisopetusta annetaisiin lähikoulussa. Selkeäksi ”plussaksi” koettiin tuen saaminen omassa koulussa, tarpeen vaatiessa vain jaksottain.

Kokeilun nähtiin olevan vielä työn alla ja muokkautuvan koko ajan. Kokeilun koettiin ainakin kuluneen vuoden aikana lähteneen onnistuneesti liikkeelle. Pääsääntöisesti kokeilu oli opettajien mielestä toteutunut odotetulla tavalla. Oppilaiden oleminen isossa kotiluokassa koettiin hyväksi. Lähikoulun koettiin tarjoavan lapsille heidän tarvitsemaansa opetusta annettujen resurssien puitteissa.

Oppilaiden koettiin saavan malleja niin sanotuilta ”normaaleilta” lapsilta, ongelmien koettiin muuttuvan piirteiksi, suvaitsevaisuuden lisääntyvän. Nähtiin hyväksi, että myös yleisopetuksen oppilaille voitiin järjestää enemmän riittävää opetusta kuin aiemmin, myös ylempien luokkien oppilaille.

Lähikouluperiaatteen toteuttamista oli nyt opettajien mielestä harjoiteltu vuosi. Oli kerätty kokemuksia, tiedettiin hyvin toimivista asioista ja myös asioista, jotka kannattaisi muuttaa tai

parantaa tai tehdä toisella tavalla. Uudet kehittämissideat nähtiin kokeilun eteenpäin viemiseksi vain hyväksi asiaksi. Suunnitelmallisuutta toivottiin lisää. Opettajien mielestä kaikkia asioita ei kuitenkaan kyetä suunnittelemaan etukäteen, vaan oikea toteutustapa löytyisi kokemuksen kautta. Lasten suuresta tuentarpeesta johtuen, olivat varsinkin pienten lasten opettajat kokeneet pienten erityisopettajan työmäärän kohtuuttoman suureksi. Opettajan koettiin joutuneen hajauttamaan itseään paljon eri oppilaiden kesken.

*”Mun mielestä on vähäsen päästy pois pienluokka-ajatuksesta. Kylhän näillä isommilla se on vielä, ku ne on ollu koulussa sinä aikana, ku on ollu erikseen erityisryhmät ja muut. Se on aika syvälle juurtunut. Sitä on aika paljon keskusteltu oppilaiden kanssa. Ihan erityisluokka-ajattelu on jääny vähemmälle. Jos joku käy erityisopetuksessa, niin se on vähän vähentynyt. Et miten katsotaan erityisopetuksessa käymään? Varsinkin kun siellä nyt ramppaa sillon tällön kuka tahansa.” (Opettaja 7)*

*”Sehän on sinänsä aika hyvä asia. Et jos erityisoppilaita lähetään kuljettamaan johonkin tiettyyn kouluun, jo se matka pidentää heidän päiväänsä ja heistä tulee heti erilaisia. Ihanteellistahan on, et he voi tulla tähän lähimpään kouluunsa, mikä on heidän oma koulunsa. He eivät eroo siitä mitenkään ja kuitenkin saavat sen mitä he tarvitsevatkin.” (Opettaja 6)*

Opettajat kokivat pienempien solahtaneen kevyesti muiden joukkoon, mutta isompien olleen vaikeampi ottaa vastaan sitä, että toinen on samanarvoinen kaveri. Toiveena oli, että kun lapset lähtisivät tulemaan 1-6 -luokille, niin silloin ei niitä rajoja enää olisi.

Opettajien mielestä lähikouluperiaatteesta ja integraatiosta puhuttaessa tarkoitetaan lapselle tarjottavan mahdollisimman paljon yleisopetusta. Lapset olisivat mahdollisimman paljon normaaliryhmissä mukana, mutta myös sieltä tulisi pienryhmiin lapsia niin paljon, kun vain kyettäisiin ottamaan, erityis- vaikeampia ja keskivaikeita lapsia.

Lasten tuentarvetta pienryhmään tulisi miettiä tarkkaan, sekä rajanvetoa joutuisi varmasti tekemään erityistä tukea tarvitsevien joukossa. Joka vuosi on erilainen, mutta apua pienryhmästä nähtiin saatavan silti paljon.

Lähikouluperiaate nähtiin tärkeäksi ja siitä ei tingittäisi kuin poikkeustapauksissa, eli erittäin vaikeasti, sosiaalisesti tai psyykkisesti ongelmaisten lasten kohdalla. Joidenkin lasten kohdalla koettiin paremmaksi, että heidän koulunsa ei olisi lähikoulu. Jos lapsella olisi suuria sosiaalisia vaikeuksia, nähtiin lapselle silloin paremmaksi saada kuntouttavaa erityisopetusta, jossain sitä varten rakennetussa ryhmässä.

Yhtenäistä perusopetusta toteutettaessa nähtiin haaveeksi koulu, jossa oppilaat ja henkilökunta oikeasti hyväksyisivät jokaisen lapsen omana itsenään, myös erilaiset oppijat. Erityisopettaja ja luokanopettaja toimisivat työparina. Oppilaita ei eroteltaisi ollenkaan. Lisäksi



ryhmässä olisi avustaja, avustajia ja tilat, joissa lapsia voitaisiin opettaa kunkin edellytysten mukaisesti. Oppisisältöjä karsittaisiin ja yhdessä kasvamiselle lisättäisiin aikaa. Tällä hetkellä vaatimustaso peruskoulussa nähtiin olevan nykyään todella kovan. Nähtiin lasten olevan, sekä yleisopetuksessa, että erityisopetuksessa tiukassa prässissä ja vaatimuksia satelevan joka taholta. Kaikissa nivelvaiheissa tieto siirtyisi opettajalta toiselle.

Ilmapiirin muutokselle koettiin olevan melko valmis, mutta uuden asian läpimeno veisi jopa vuosikymmeniä.

Yhdeltä haastatteluista tuli myös kriittistä kommenttia lähikouluperiaatetta ja tämän päivän koulua kohtaan.

*”Mun mielestä monellekin tekis hyvää, että ne ei oiskaan siinä viidensadan metrin päässä koulussa, kasvatuksellisesti. Mun mielestä lähikoulu ei ole aina paras vaihtoehto.” (Opettaja 9)*

*”Mun mielestä tämän päivän koulu on aivan liian helppo. Lapsilta vaaditaan aivan liian vähän. Vaatimustasojahan on jouduttu ihan oikeasti laskemaan koko ajan.” (Opettaja 9)*

## 9.10 Terveisiä päättäjille

Opettajat kokivat koulunkäyntiavustajien olevan tärkeä voimavara erityisopetuksen opetusjärjestelyissä. Ilman heitä olisi mahdotonta tehdä laadukasta työtä erityisopetuksessa. Resursseja opetustyöhön toivottiin tarpeeksi, sekä kahdenkymmenen - kahdenkymmenenkolmen oppilaan opetusryhmiä.

Opetustoimelle toivottiin lisää määrärahoja avustajien palkkaamiseen. Jakotunteja toivottiin myös lisää, samoin materiaalihankintoihin lisää määrärahoja.

Ylemmälle johdolle toivottiin enemmän käytännön järkeä päätösten tekemiseen. Toivottiin perusteellisempaa suunnittelua, kokemusten todellista kuuntelua, sekä päätösten tekoa niiden pohjalta, yleensä hitaampaa etenemisvauhtia. Demokraattisempi päätöksenteko nähtiin tärkeäksi. Nähtiin, että sellaisia päätöksiä, joita ei käytännössä pystynyt toteuttamaan, hankaloittivat vain käytännön työtä. Haastatellut toivoivat myös enemmän kentän toiveiden kuuntelua.

Yleisesti nähtiin kehittämisen suunnan olevan oikea, mutta olevan jotenkin vielä hajanainen. Nähtiin, että asioita ei ole viety kunnolla loppuun, eikä pohdittu tarpeeksi syitä ja seurauksia.

Päätöksentekijöiden toivottiin myös jalkautuvan enemmän ottamaan selvää opetuksen kentällä tapahtuvista asioista.

# 10 POHDINTA

Tutkimukseni mukaan opettajat näkivät lähikouluperiaatteen toteutuminen oppilaita palvelevana, vaikka vielä käytännön kehittämistä vaativana periaattena. Osa lähialueen oppilaista kävi koulua vielä muualla ja taas tutkimuskoulullani oli oppilaita toisilta alueilta.

Lähikouluperiaatteen ja inklusion perimmäisenä tavoitteena on yhteiskunnallinen integraatio, jossa jokaisella yksilöllä on mahdollisuus kuulua, sopeutua ja tulla hyväksytyksi yhteiskuntaan sellaisena kuin on, ja hän on yhtä ”arvokas” osallistumaan lähialueen kouluun muiden naapurieiden lasten kanssa, niin kuin aikaisempi teoriaosuus selventää (Moberg 2001, 83-85; Saloviita 1999, 13).

Koululla oli jo aiemmin toteutettu erityisluokan oppilaiden integrointia yleisopetuksen luokkiin. Joten pohjaa ja kokemusta kokeilun aloittamiselle koululla oli jo ennestään. Tutkimustulokseni osoittivat opettajien puhaltavan hankkeen toteuttamisessa yhteen hiileen ja tämä näkyi selvästi yhteistyön rikkautena ja hyvänä ilmapiirinä.

Kokeilua aloitettaessa lukujärjestyksen sovittaminen kaikkia osapuolia palvelevaksi, vaati sopeutumista ja venymistä kaikilta opettajilta. Nyt kuluneesta vuodesta saaduista kokemuksista, opettajat olivat jo paljon viisaampia käytäntöjen suunnittelussa ja toteutuksessa jo seuraavaa lukuvuotta ajatellen. Opettajien positiivinen asenne suhtautumisessa uusiin käytänteisiin ja oppilaisiin, auttoi sopeutumaan ja jaksamaan muutoksen alkuvaiheessa.

Muutosvastarintaa oli kuitenkin ollut havaittavissa. Osa opettajista ei olisi halunnut luopua entisistä hyväksi havaituista käytänteistä, sekä työmäärän lisääntymistä myös pelättiin. Lukuvuoden aina toimivaksi saadut uudet käytännöt häivyttivät kuitenkin opettajien pelkoja ja epävarmuutta. Yhteiset palaverit, työyhteisön tuki ja vastuun jakamisen opettajien kesken auttoivat jaksamisessa, sekä loivat uskoa hankkeen onnistumiseen.

Kokeilu ei selvästi ollut jäänyt pelkästään erityispuolen kehittämishankkeeksi, vaan koko koulu oli muutoksessa mukana. Kokeilu toi tullessaan myös uusia ideoita luokkatyöskentelyyn ja opetuksen kehittämiseen. Jos tunteja ei saanut opetukseen lisää, niin sitten oli tarpeellista miettiä opetuksen menetelmien ja opettajien hyödyntämistä paremmin.

Tavoitteena oli oppilaiden integrointi vuosiluokilta 1-9, jolloin asteraja erityis- ja yleisopetuksen väliltä häviäisi vähitellen. Tutkimustulosten mukaan asterajan häviämisen huomasi varsinkin pienillä oppilailla sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen vahvistumisena.

Koulun opettajat kokivat yllättävän positiivisesti hankkeessa mukanaolon, vaikka työ olikin heidän mielestään välillä haastavaa. Selvästi työyhteisön hyvä, kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri auttoi jaksamaan haastavienkin oppilaiden kanssa. Opettajat uskalsivat avautua työtovereilleen haastavista oppilaista, sekä näiden ongelmista. Apua sai keneltä tahansa työyhteisöön kuuluvalta henkilöltä.

Koululla aisti selkeästi sallivuuden ja hyväksymisen ilmapiirin. Pääsääntöisesti tuntui opettajien omien asenteiden olevan kohdallaan. Tämä salliva ja suvaitseva asenne kohdistui myös oppilaisiin.

Yhteiset käytänteet ja oppilaiden kulkeminen eri opetusryhmien välillä tukivat oppilaantuntemusta, sekä vahvistivat opettajien asennetta koko koulun yhteisistä lapsista. Opettajien mukaan kaikki aikuiset katsovat koululla kaikkien lasten perään. ”Koko kylä kasvattaa” ilmapiiri olikin selkeästi vallitseva käytäntö. Opettajien useankin vuoden työskentely tutkimuskoululla kertoi yleisestä viihtyvyydestä, hyvästä johtamisesta ja toimivista käytänteistä. Myös uudet opettajat kokivat tullessa hyväksytyiksi osana työyhteisöä hyvinkin nopeasti.

Tutkimuksessani ilmeni myös oppilaiden tuen tarpeen lisääntymisestä johtuva selkeä tarve laaja-alaisen erityisopettajan palkkaamiseen kahden nykyisen erityisopettajan tueksi. Muutoin jo nykyiset käytänteet oli havaittu hyviksi ja toimiviksi.

Erityisopettajien tuki oppilaiden opetuksessa ja resursseihin varatut pienryhmätunnit vähensivät selvästi paineita luokanopettajien harteilta. Luokanopettajat huomasivat heillä olevan silloin aikaa myös luokan muiden oppilaiden tukemiseen. Kummatkin osapuolet kokivat selkeästi hyötyvänsä kokeilusta.

Yhteistyötä tehtiin paljon myös luokkien välillä ja sitä toivottiin lisää. Rinnakkaisopetukseen opettajat olivat tyytyväisiä ja myös tämän tyyppisen opetuksen toivottiin lisääntyvän. Opetusryhmiä toivottiin voitavan jakaa sekaisin rinnakkaisluokanopettajien kanssa, sekä tukiopetusta järjestää rinnakkaisluokkien kesken tai muutakin opetukseen liittyvää toimintaa tehdä yli luokkarajojen.

Opettajat kokivat mahdollisuuden jakaa oppilaita välillä pienempiin opetusryhmiin oppimista parantavaksi ja tukevaksi. Tukea olisi silloin mahdollista antaa henkilökohtaisemmin useankin opettajan voimin. Yhteistyö nähtiin selkeästi voimavarana ja koulutyötä rikastuttavana. Erityisopettajan toivottiin myös osallistuvan luokkatyöskentelyyn yhtenä opettajana muiden joukkossa.

Yhteistyö koettiin kumpiakin osapuolia hyödyttäväksi. Luokanopettajat eivät kokeneet saavansa kantaa vastuuta yksinään, kun vastuuta työstä pystyi jakamaan toisen opettajan kanssa. Tämä vaikutti selvästi työssä jaksamiseen. Työn rajaamisessa koettiin vielä olevan ongelmaa. Riittämättömyyden tunteita koettiin, koska kaikille oppilaille haluttiin tarjota yhtäläiset oppimisedellytykset ja valmiudet. Työtä tehtiin selvästi sydämellä.

Opettajat kokivat yhteisen suunnittelun hyvänä ja positiivisena asiana, mutta sille tarvittiin selkeästi varattavan oma aika kalenterista. Opettajat kokivat suunnittelun silloin jäməköityvän ja ajan riittävän paremmin kaikkien hyödyksi. Tällöin pystyttäisiin keskustelemaan paremmin laajemmista opetukseen liittyvistä kysymyksistä. Tiedon kulkeminen ja omat vaikutusmahdollisuudet työyhteisön asioihin koettiin tarpeelliseksi. Yhteisen suunnitteluajan järjestämiseen toivottiin vähitellen löytyvän ratkaisu.

Yleisesti ottaen avustajaresurssien vähäisyys vaivasi lähes kaikkia opettajia. Oppilaiden erityistarpeiden tukeminen katsottiin vaikeaksi ilman avustavaa käsiparia. Tuentarpeen lisääntyttä koettiin myös vaatimusten kasvavan. Opetustyötä ei koettu voivan tehdä ilman ihmisiä.

Opettajat toivoivat avustajia sekä pienryhmiin, että yleisopetuksen luokkiin oppilaiden tueksi. Resursseja pitäisi heidän mielestään varata selkeästi enemmän opetuksen toteuttamiseen. Avustajat koettiin tärkeäksi tukimuodoksi oppilaan oppimisessa. Välillä oppilaiden jakamista myös pienempiin opetusryhmiin häiriöttömän oppimisympäristön järjestämiseksi koettiin tarpeelliseksi.

Moni oppilas tarvitsi isossa opetusryhmässä avustajan tukea pystyäkseen seuraamaan opetusta. Avustajan puutteen koettiin aiheuttavan luokissa myös levottomuutta ja työrauhahäiriöitä. Opettajat kokivat pitävänsä tiukkaakin kuria, mutta työparia opetukseen tarvittaisiin.

Kokeilusta saadut positiiviset tulokset ovat selvästi auttaneet myös luokanopettajia hyväksymään helpommin erilaisia oppijoita yleisopetuksen piiriin kuuluviksi. Opettajien keskuudessa nousi kuitenkin keskusteluita lähikoulun sopimisesta kaikille oppilaille. Keitä oppilaita integroitaisiin lähikouluun? Minkälaisia opetusryhmiä pitäisi tehdä, että ne olisivat myös pedagogisesti toimivia ja oppilaan oppimista tukevia?

Pienryhmästä tuen saaminen myös isoille oppilaille koettiin erittäin positiiviseksi. Tuen tarve ei heillä vähene ja ongelmat helposti kaasaantuvat. Isossa luokassa he eivät välttämättä uskalla apua pyytää ongelmia kohdatessaan. Kaveripiirin paine tämänikäisillä on jo kova. Isoilla oppilailla olikin tutkimuksen mukaan vielä sopeutumista erilaisuuden hyväksymisessä.

Vuoden aikana käytänteiden rutinoituessa opettajat kokivat oppilaiden kulkevan vaivattomasti opetusryhmien välillä. Opettajat kokivat lasten liikkumisen jo itsessään vähentävän

erilaisuuden paineita oppilaiden keskuudessa. Kun kaikki liikkuvat, nähtiin se jo normaaliksi toiminnaksi.

Opetuksessa pyrittiin etenemään kokeilunkin aikana lasten ehdoilla. Kunkin oppilaan nähtiin pärjäävän omalla tavallaan. Opettajien vahva ammattitaito auttoi selvästi opetuksen suunnittelussa, oppiaineiden rajaamisessa, sekä monipuolisissa opetusmenetelmissä. Haastetta opetuksen organisointiin aiheuttivatkin oppilaiden moninaiset tarpeet. Opetuksessa tuen saaminen ja vastuun jakaminen opettajien kesken auttoi selvästi opettajaa oman perusopetustyönsä järjestämisessä.

Tutkimustulokseni osoittavat, että lähikouluperiaate koettiin hyväksi asiaksi. Lasta ei tarvinnut erottaa turvallisesta tutusta kasvuympäristöstään, vaan tämä sai käydä koulua omassa lähikoulussaan kavereidensa kanssa. Lasten erilaisuus ja heterogeenisetkin opetusryhmät koettiin rikkaudeksi. Opettajat kokivat lasten helpommin hyväksyvän erilaisuuden, kun oppimisryhmissä oli erilaisia oppijoita jo aivan alusta alkaen. Oppilaiden erilaisuus koettiin normaaliin elämään kuuluvaksi, sekä kaikille osapuolille kasvattavaksi kokemukseksi ja rikkaudeksi. Yksi haastateltavista totesikin jo opettajankoulutuksen antaneen näkemystä ja kokemusta erilaisuuden kohtaamiseen.

Tutkimuksessani kävi ilmi opettajien olleen jo alun alkaen olevan melko valmiita lähtemään hankkeeseen mukaan. Koska koululla oli aiemminkin integroitu oppilaita yleisopetukseen, nyt asiat tehtiin käytännössä vain hieman eri tavalla. Opettajat kokivat hyvänä, että siihen oli mahdollista saada myös tukea. Taustalla oleva kokemus jo vanhoista käytänteistä, auttoi selvästi hyväksymään paremmin uudet muutokset. Myös oppilaiden hyvät oppimistulokset helpottivat lähikouluperiaatteen ja hankkeen hyväksymistä.

Opettajilta nousi toiveita hankkeen kehittämiseksi vielä eteenpäin. Toivottiin yhteistä pedagogista linjaa ja myös mahdollista yliopiston tukea. Tarvittaisiin henkilöä, joka pitäisi hankkeen lankoja käsissään ja maalaisi tulevaisuuden suuntaviivoja. Opettajien mielestä hyvääkin työtä jaksaa tehdä pitempään, jos siitä ollaan kiinnostuneita, myös ylemmältä taholta.

Hankkeesta toivottiin kehittyvän oman koulun näköinen malli, jota se nyt opettajien mielestä oli jo ollutkin. Opettajat olivat tyytyväisiä omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa hankkeen etenemisessä. Lähtökohdat ja tarpeet tulivat perusluokkatyöskentelystä. Resursseja toivottiin vielä lisää laadukkaan työn takaamiseksi.

Koen tutkimuksen avartaneen omaa näkemystäni lähikouluperiaatteesta ja integraation toteuttamisesta käytännössä. Erityisopetus ei ole vain määrättyjen oppilaiden saatavilla. Sen käytänteistä hyötyvät kaikki osapuolet. Tulosteni mukaan sosiaalinen integraatio ja todellinen suvaitsevaisuus olivat oppilaiden keskuudessa lisääntyneet, ja hankkeen myötä toivottiin saman suunnan jatkuvan myös tulevaisuudessa.

Tutkimusta tehdessäni pääsin tutustumaan koulukulttuuriin ja sen käytänteisiin. Haastattelujen kautta sain paljon tietoa myös opettajien arjen työstä. Tutkimuksen kautta tuli myös paljon tietoa kokeilun vaatimista resursseista, sekä erilaisista opetuskäytänteistä ja menetelmistä.

Kokeilun tarkoituksena oli hyödyntää paremmin opettajien ammatillista tietotaitoa, niin että siitä hyötyy koko koulu. Hankkeen toteuttamisessa menetelmät olivat tutkimalleni koululle omaleimaisia, koulun omista tarpeista lähtöisiä. Koen, että toteutustapa oli käytännönläheinen ja antoisa, sekä erityisoppilaiden, että yleisopetuksen oppilaiden oppimismahdollisuuksia parantava.

Yleisesti ottaen opettajat kokivat koulun lähikouluperiaatteen toteutustavan mielekkäänsä. Opettajat olivat selvästi tällaisen toteuttamistavan kannalla, vaikka sanoivatkin hankkeen tulevan vielä muuttumaan ja kehittymään. Opettajat painottivat silti muutamakin erityisopetuksen tarvetta, että lähikoulu ei sovi kuitenkaan kaikille. Myös kuntouttavia erityisopetuksen ryhmiä tarvitaan.

Hankkeen kantavaksi voimaksi nähtiin johtaminen, yhteishenki, suvaitsevaisuus ja yhteistyö. Käytänteet toimivat jo, vaikka kehitettävääkin vielä oli.

Toivon, että tutkimukseni auttaa ja antaa tietoa ja näkemystä kaikille osapuolille näiden suunnitellessa ja kehittäessä hanketta eteenpäin. Toivon myös tutkimukseni auttavan muitakin kouluja lähikouluperiaatteen toteuttamisessa ja kehittämisessä. Kukin koulu tehköön siitä oman näköisensä mallin.

Aihe on erittäin ajankohtainen. Tällä hetkellä pohditaan kiivaasti erityislasten mahdollisuudesta opiskella yleisopetuksessa omassa lähikouluissaan. Hyvänä jatkotutkimuksena tälle tutkimukselle olisikin tutkia koko koulun kehittymistä opettajakunnan, vanhempien, että lasten kannalta. Lähikouluperiaatetta kehitettäessä myös vanhempien näkökannan huomioiminen ja perheen tuki on ensiarvoisen tärkeää lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Tämä on myös yhteistyön voimaa kasvatuksessa ja opetuksessa. Tällöin tutkimus antaisi myös kattavamman kuvan lähikouluperiaatteen onnistumisesta.

Tutkimusmenetelmät olivat mielestäni toimivat tämän tyyppisen tutkimuksen toteutukseen. Haastattelumenetelmällä pääsi hyvin lähelle koulun kulttuuria ja sen ihmisiä. Haastatteluiden kautta sai hyvän kokonaisnäkemys koulun toiminnasta, sekä ylipäättänsä opettajien työstä erityisopetuksenkehityshanketta ja lähikouluperiaatetta toteuttaessa. Haastattelun kautta tulin myös itse opettajille tutummaksi ja samoin heihin sai henkilökohtaisemman kontaktin kuin pelkällä kyselylomakkeella lähestyttäessä. Kyselylomakkeen kysymykset täydensivät kuitenkin haastatteluissa esille tulleita teemoja.

Lisää näkemystä ja kokemusta olisin tutkijana saanut, jos tutkimusaikatauluni olisi antanut periksi vielä pidemmälle käytännön havainnoinnille. Mahdollisuus pidempikestoisempaan

opetuksen seurantaan olisi vielä enemmän kehittänyt omia näkemyksiäni ja olisin saanut vielä enemmän kokemusta lähikouluperiaatteesta ja sen käytännön toteutuksesta.

Koska opettajan työ ja asiantuntijuus merkitsee työskentelyä yhä enemmän erilaisten lasten ja verkostojen kanssa, tulee myös opettajuuden kehittyä. Mielestäni ratkaisuja näihin haasteisiin löytyy opettajan oman työn analysoinnista ja kehittämisestä.

# 11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut yleistää lähikouluperiaatteen toteutumisesta kaikkia kouluja koskevaksi. Tulokset perustuivat vain haastattelemieni ihmisten kokemuksiin ja käsityksiin. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta tutkittaessa on tärkeää tuoda esille se, että tutkimus on kohdistunut siihen mihin pitikin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133).

Käytössä olevat menetelmät oli kehitetty heidän tarpeisiinsa, eikä niitä voi välttämättä suoraan siirtää toisen koulun käytänteisiin. Koululla oli käytössä kaupungin tälle kehittämistoiminnalle ja opetukselle antamat resurssit. Saamiani tutkimustuloksia ei senkään pohjalta välttämättä voida verrata muihin kouluihin, sekä muihin kaupunkeihin jo resurssimahdollisuuksien vuoksi.

Vaikka koin tutkimusaiheen hyvin läheiseksi itselleni, pyrin haastatteluja ja aineiston analyysiä tehdessäni sulkemaan mielestäni omia käsityksiäni. Haastattelukysymysten pohjautuminen tiukasti tutkimusongelmiin, sekä niiden kautta teoriaan, takaa tutkimukselle teoreettisen validiteetin teoreettisia kysymyksiä tutkimalla (Ahonen 136).

Aineistonkeruuta arvioitaessa tulee pohtia käytettyjä menetelmiä, tekniikoita, mahdollisia erityispiirteitä tai ongelmia, sekä tutkimuksen kannalta merkityksellisiä seikkoja (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135).

Tutkimuksen raportoinnissa tulee selvittää, miten tutkija on koonnut tutkimusaineiston ja analysoinut sen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138).

Haastattelujen ja kyselylomakkeen kysymykset olin muotoillut tutkimusongelmien pohjalta. Alkuperäisiä kysymyksiä oli valtavasti, joten jouduin tekemään niistä kovaa karsintaa haastatteluun ja kyselyyn sopivia teemoja valitessani. Varsinaisessa haastattelussa kysymyksiä oli vieläkin paljon, mutta koin ne tarpeellisiksi ja tutkimusaiheeseen kohdentuviksi. Kyselylomakkeen kysymykset täydensivät haastatteluita.

Tutkimuksen kuluessa pyrin pitämään tutkimuspäiväkirjaa, johon matkan varrella kommentoin tutkimusaiheeseen liittyviä asioita ja haastatteluista mieleen tulleita tarkennettavia jatkokysymyksiä. Kirjasin ylös päiväkirjaan teoriaa lukiessani sen pohjalta nousseita kysymyksiä ja teemoja, joita pystyisin myöhemmin hyödyntämään tutkimusongelmia tarkentaessani ja



haastatteluita tehdessäni. Tällöin pystyin myös halutessani tarkastelemaan aiempia merkintöjäni, sekä tekemään niistä omia johtopäätöksiä aineiston pohjalta. Päiväkirjan avulla pystyin paremmin linjassa tutkimusaiheeni kanssa ja pystyin paremmin syventämään kysymyksiä haastattelujen aikana. Merkintöjen avulla pystyin myös paremmin erottelemaan omia käsityksiäni haastateltavien näkemyksistä ja kokemuksista. Reflektioiva ajattelu onkin muun muassa Eskolan ja Suorannan (1998, 149) mukaan hyvin tärkeää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Ajattelun reflektointi erottaa tulkinnan muun muassa arki ajattelusta. Häkkisen (1996, 45) ja Uljensin (1991, 97) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan on pidettävä päätelmät erillään niin, että ulkopuolinen lukija voi seurata tulkintaa ja löytää yhteyksiä empiirisen materiaalin välille. Tutkimuksessani olen tutkimustuloksiani ja johtopäätöksiäni yrittänyt selventää ja käsitteellistää lukuisten haastateltavien kommentteilla ja näkemyksillä niin, että ne tukevat johtopäätöksiäni.

Omia sitoumuksia miettiessään tulee tutkijan miettiä tutkimuksen tärkeyttä hänelle henkilökohtaisesti. Hänen tulee pohtia myös omia oletuksia ja ajatuksia tutkimuksen edetessä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135.)

Haastattelut ja kyselyt litteroin sanatarkasti ja käytin paljon aikaa aineiston uuteen teemoitteluun, että ne vastaisivat paremmin todellisuutta. Samalla aineistosta tuli helpommin hallittava ja selkeämpi. Uudet teemat nousivat aineistosta vasta usean lukukerran jälkeen. Aineiston järjestely, sen pohjalta uusien teemojen muodostaminen ja niistä päättäminen, olivat tutkimuksen aikaa vievin osuus. Fenomenografinen tutkimusote sopi hyvin tutkimukseeni, koska tarkoitukseni oli kuvata käsityksiä ja kokemuksia lähikouluperiaatteesta ja sen toteutumisesta opettajien silmin nähtynä.

Luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää kirjata ylös miten aineistoa analysoitiin ja miten tulokset ja johtopäätökset saavutettiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138).

Tutkimuksessani olen tutkimustuloksissa ja johtopäätöksissä lukuisten haastateltavien kommentteilla ja näkemyksillä yrittänyt selventää johtopäätöksiäni.

Tutkimuksen validiteetin kannalta tärkeää on se, kuinka tutkija tuo esille sen, miten hän on päättänyt kuvaamaan ja selittämään tutkittavien maailmaa niin kuin se tutkimuksessa käy ilmi (Varto 1992, 26). Rebliteettia arvioitaessa on kiinnitettävä muun muassa huomiota siihen, kuinka käytettävissä olevaa aineistoa on käsitelty ja onko tiedot litteroitu oikein. Reabiliteetin kannalta on oleellista kuinka tulokset heijastavat tutkittavien omaa ajatusmaailmaa ja minkälaista vuorovaikutusta haastattelija ja haastateltava ovat haastatteluhetkellä käyneet. (Uljens 1991, 97.)

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tulkita haastateltavien käsityksiä asioista ja saada tätä kautta laadullista tietoa. Fenomenografinen tutkimus ei voi tavoitella tilastollista yleistettävyyttä tutkimushenkilöiden määrän ollessa pieni ja aineiston ollessa pikemmin

syvyysuunnassa hankittua. Tulosten yleistettävyyttä tukee kuitenkin käsitysten käsitteleminen teoreettisella tasolla. Teoreettista yleisyyttä tuovat yleisiin teoreettisiin ongelmiin liittyvät johtopäätökset, jotka kuvaavat ja selittävät käsityksiä. (Ahonen 152.)

Fenomenografisen tutkimusotteen valitsin, koska näin tutkittavien käsitykset ja kokemukset ja ”ääni” pääsevät paremmin esille.

Luotettavuuden arvioinnissa on muistettava, että tutkimuksesta tulee selvittää, mitä olet tutkimassa ja miksi. Sitoumuksia pohtiessa tulee tutkijan miettiä oletuksia, joita hän mietti tutkimusta aloittaessaan ja myös sitä, ovatko hänen ajatuksensa muuttuneet. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135.)

Arviointiin tulee myös kirjata tutkimusaikataulu ja tutkimuksen eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138). Tutkimukseeni valitsin koulusta aluksi kaksi erityisopettajaa, jotka olivat mukana kehittämishankkeessa. Heiltä sain listan luokanopettajista, joiden kanssa koulun erityisopettajat tekivät yhteistyötä. Tutkimuskouluun, siellä lähikouluperiaatteeseen ja kehittämishankkeeseen tutustuakseni haastattelin erityisopettajia jo ensimmäisen kerran syyskuussa 2007 ja lopulliset, kaikille opettajille yhteiset haastattelut ja kyselyt tein toukokuussa 2008. Haastattelut perustuivat kuitenkin vapaaehtoisuuteen, joten nimilistalta karsiutui muutamia luokanopettajia. Toukokuun ollessa vuoden kiireisimpiä kuukausia, ei kaikkien työmäärään voinut yhdistää tutkimukseen osallistumista. Haastatteluihin osallistuneet luokanopettajat ja erityisopettajat tuntuivat kuitenkin olevan aidosti kiinnostuneita tutkimukseen osallistumisesta, sekä haastattelemastani aiheesta. Tutkijan tulee pystyä perustelemaan tiedonantajien valintaa tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138).

Tutkijan tulee myös arvioida hänen ja tiedonantajien välistä suhdetta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138). Haastattelemani opettajat eivät olleet minulle entuudestaan tuttuja. Koin haastatteluissa vuorovaikutuksen toimivan vaivattomasti ja rennosti. Haastateltavat olivat itse aidosti kiinnostuneita aiheesta ja myös helposti lähestyttäviä. Yhteistyön sujuvuuteen vaikutti ehkä osaltaan se, että molemmilla osapuolilla oli kokemusta koulun arjesta, erityisopetuksesta ja integraatiosta. Omia sitoumuksia miettiessään tulee tutkijan pohtia tutkimuksen tärkeyttä hänelle henkilökohtaisesti. Hänen tulee pohtia myös omia oletuksiaan ja ajatuksiaan tutkimuksen edetessä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135.)

Haastatteluja tehdessäni olivat tutkimusaiheeseen liittyneet teemat kaikille haastateltaville samat. Esitetyt kysymykset saattoivat jonkin verran vaihdella tutkittavan kokemuksen ja näkemyksen mukaan. Pääsääntöisesti suurimman osa kysymyksistä esitin kuitenkin kaikille haastateltaville.

Haastatteluissa pyrin jättämään johdattelevat kysymykset ja omat kommenttini taka-alalle ja jättämään tarpeeksi aikaa haastateltavan vastauksia varten. Puheliana ihmisenä yritin välttää viemästä haastateltaviltani arvokasta haastattelu-aikaa. Haastatteluista jäi itselle tunne, että haastateltavat olivat aidosti kiinnostuneita haastattelemastani aiheesta. Haastateltavat kokivat tutkimukseni olevan hyödyllinen hankkeen kehittämisen kannalta. Samalla tutkimus olisi keino tehdä hanketta tutummaksi laajemmaltikin ja samalla myös saada hankkeessa mukanaolevien opettajien ”ääntä” kuuluviin. Tutkimus olisi mahdollisuus vaikuttaa kehittämishankkeen suuntaviivoihin ja samalla oman työn kehittämistä koskeviin asioihin.

Haastattelutilanteet olivat pääsääntöisesti rauhallisia ja ne tehtiin suurimmaksi osaksi tyhjissä luokkahuoneissa tai koulun kirjastossa. Koska haastattelut tehtiin pääsääntöisesti koulupäivän aikana, muutaman kerran jouduttiin vaihtamaan tai etsimään uutta tilaa tai keskeyttämään haastattelu. Tämä ei kuitenkaan haastattelun sujumista pahemmin häirinnyt. Haastattelijalla oli kysymykset valmiina ja haastateltavakin sai nopeasti teemasta uudelleen kiinni.

Tutkimukseen osallistui vain yhden koulun erityisopetuksen kehittämishankkeessa mukana olevia opettajia. Koska tehtyjä haastatteluja oli vain yhteensä kymmenen ja palautettuja kyselyitä viisi, saattaa henkilöiden tunnistaminen olla osittain helppoa kouluyhteisön sisällä. Jokaisella tutkimukseen osallistuvalla on oikeus pysyä nimettömänä ja tunnistamattomana (Soininen 1995, 129). Tämän olen huomionut käsittelemällä sitaatteja nimettömästi niin, että olen numeroinut haastateltavat, sekä maininnut heidät kaikki yhteisesti opettajina. Olen myös poistanut tutkittavien suorista lainauksista sellaisia kohtia, joista haastateltavan voisi tunnistaa. Fenonemografisen tutkimuksen luotettavuutta selittää aineiston ja johtopäätösten vastaavuus tutkittavien ajatusten kanssa, sekä yhteys teoreettisiin lähtökohtiin (Ahonen 152).

Tarkoitukseni on lähettää tutkimukseni tutkimalleni koululle anonyymisyyden suojaamisen vaikeudesta huolimatta. Luvan tutkimuksen ”julkaisuun” koulun sisällä kysyn kuitenkin jokaiselta haastateltavaltani tätä ennen. Koen tutkimuksesta olevan hyötyä koulun kehittämisessä tulevina vuosina. Tutkimuksen avulla on tarkoitus saada myös opettajien ”ääntä” kuuluviin.

Tutkimuksessa ei mielestäni tule ilmi mitään henkilökohtaisia asioita, jotka vaikuttaisivat haastateltavieni opettajien asemaan työyhteisössä. Koulussa ollaan selvillä kehittämishankkeen käynnistymisen alkuvaiheen vaikeuksista ja lähikouluperiaatteen toimivuuteen vaikuttavista seikoista. Keskusteluyhteys toimii hienosti koulun sisällä ja kaikki saavat vaikuttaa omaa työtään koskeviin asioihin. Toivon kuitenkin tutkimukseni tuovan lisäinformaatiota koululle opettajien kokemuksista ja käsityksistä hankkeen käynnistymisen jälkeen. Toivon opettajien saavan vahvistusta tutkimuksestani opetusjärjestelyölleen ja minä itse käytännön opetustyöhön.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää miettiä oman tutkimuksen korkeatasoisuutta ja luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138).

# LÄHTEET

**Aho, S. 1997.** Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 16-67.

**Ahonen, S. 1994.** Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.

**Emanuelsson, I. 2001.** Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 125-138.

**Erityisopetuksen väliraportti 9.10.2007, Uramon koulu.**

**Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino

**Fadjukoff, P. 2001.** Yksilöllinen oppimateriaali HOJKS:n tukena. Teoksessa O. Ikonen & Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 188-199.

**From, K., Jylhä, I., Lämsä, A-L., Murto, P., Niemistö, R. & Pirilä-Tarkiainen, H. 2007.** Koulupolulla kaikki tarvitsevat tukea. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija –yhteiseen kouluun. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-50.

**Hirsjärvi, S., Hurme, H. 2000.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino

**Häkkinen, K. 1996.** Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita käytänteitä 21.

**Ihatsu, M. 1987.** Vammaisten oppijoiden sosiaalinen integraatio peruskouluun ala-asteella. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 5.

**Ikonen O. & Virtanen, P. 2007.** Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-24.

**Ikonen O. & Virtanen, P. 2007.** Yhteiskunta tukee koulun kokonaisvaltaista kehittämistyötä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija –yhteiseen kouluun. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 67-84.

**Jylhä, I. 1999.** Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa: P. Murto. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Yliopistopaino, 116-133.

**Jylhä, I. 2007.** Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija –yhteiseen kouluun. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 197-218.

**Krogerus, A. 2007.** Arvoperusta toimenpiteiksi. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija –yhteiseen kouluun. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 141-154.

**Martinmäki, H. & Klemelä, K. 2004.** Turun yleisopetuksen valmiudet integraatioon opettajien kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos: Painosalama, 213-244.

**Moberg, S. 1998.** Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 136-161.

**Moberg, S. 2001.** Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.

**Murto, P. 1999.** Kohti kuntouttavaa koulua. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Yliopistopaino, 31-43.

**Murto, P. 2004.** Inklusion tausta: Kaikkien yhteisen koulun kehittyminen ja kehittäminen. EriKa. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. Jyväskylän yliopiston työdennyskoulutuskeskus. 2/2004, 16-17.

**Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001** Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-124.

**Opettaja-lehti 16.9. 2005.**

**Opetussuunnitelman kuntakohtaiset tarkennukset vuosiluokille 1-9 Riihimäki pdf. 2008,** 10-12.

Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<http://www.riihimaki.fi/index.asp?id=CB96771D5A44481F9AFB82CE530E0E57&layout=esikatselu> Luettu 2.5.2008

**Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.**

[http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) Luettu 2.5.2008

**Perusopetuslaki 628/1998.**

**Raudasoja, E. M. 2005.** Koulutuksen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungissa 1997-2001. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

**Sahlberg, P. 1997.** Muutos ja opettaja. Teoksessa Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY, 8-24.

**Sahlberg, P. 1997.** Koulukulttuuri ja uskomukset. Teoksessa Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY, 126-157.

**Sahlberg, P. 1997.** Yhteistoiminnallisuus koulussa. Teoksessa Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY, 158-188.

**Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002.** Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.

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

- Siiskonen, T., Ahonen, T. & Aro, T. 2001.** Opetusjärjestelyt ja tukimuodot. Johdanto. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 202-205.
- Soininen, M. 1995.** Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Suunnitelmaehdotus Uramon koulun pilottihankkeeksi 12.3.2007, Riihimäki.**
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002.** Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007.** Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 167- 196.
- Uljens, M. 1991.** Phenomenography – a Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa *Qualitative Approaches to Educational Research*. Oulun yliopiston opetusmonisteita ja selosteita 39/1991, 80-107.
- Valanne, E. 2003.** Erityiskasvatuksen ihmiskäsitys kyseenalaistuu yleisopetuksesta erillään toimivassa erityiskoulussa. *Kasvatus*. 34 (2003): 5. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 488-498.
- Varto, J. 1992.** Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väyrynen, S. 2001.** Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.

25.04.2008

Hyvät opettajat

Kouluelämää ja opettajia on tutkittu paljon, mutta opettajien uskomuksia ja käsityksiä työstään ehkä vähemmän. Kuitenkin nämä uskomukset ja näkemykset oppimisesta/opettamisesta vaikuttavat työn toteuttamiseen ja sen kehittämiseen.

Teen Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikassa pro gradu – tutkielmaa Riihimäen kaupungin erityisopetuksen kehittämishankkeesta Uramon koululla. Tarkoitukseni on tutkia opettajien kokemuksia ja käsityksiä lähikouluperiaatteesta ja sen toteutumisesta. Tarkoitukseni on tuoda työssäni esiin luokanopettajien ja erityisopettajien antamia näkökulmia aiheeseen. Ohjaajani toimii professori Eija Syrjäläinen.

Nyt käännyinkin teidän opettajien puoleen. Toivon teidän vastaavan liitteenä olevaan kyselylomakkeeseen, miten olette kokeneet työskentelyne kehityshankkeessa Uramon koululla. Kiinnostavaa olisi kuulla esimerkiksi siitä, mitä myönteisiä sekä kielteisiä asioita kehittämishanke on tuonut tullessaan. Miten olette ylipäättään kokeneet muutoksen koulun arjessa. Aihe on monessa mielessä tärkeä ja ajankohtainen, onhan keskustelu koulun kehittämisestä ja muutoksesta tänä päivänä todella vilkasta. Toivoisin saavani myös tutkielmani kautta myös teidän ääntänne kuuluviin.

Ihan kaikki, lyhyetkin, mutta itsellenne merkitykselliset ja tärkeäksi koetut asiat ovat tervetulleita. Tärkeintä on saada juuri teidän näkökulmanne esille. Kaikki kokemukset ovat arvokkaita jokaisesta vaiheesta, riippumatta siitä oletteko olleet kehittämishankkeessa mukana pitkän tai lyhyen aikaa. Tulen käsittelemään tekstejänne ehdottoman luottamuksellisesti vain tutkielmani tarpeisiin. Pyydän ystävällisesti palauttamaan kyselyt toukokuun loppuun mennessä sähköpostin välityksellä tai kirjallisesti.

**Liitteet:**

- Kirje
  - Taulukko haastatteluajoja varten
  - Kyselylomake 1 (sähköinen versio)
  - Kyselylomake 2 (paperille tulostettava versio)
- (Kummatkin kyselyt ovat samanlaisia)

**Valitse palautusmuoto:**

- [tarja.vuorela@uta.fi](mailto:tarja.vuorela@uta.fi)
- paperiversiona kirjekuoreen

(Mahdollista on palauttaa kysely suoraan nykyiseen sähköpostiosoitteeseeni [tarja.vuorela@uta.fi](mailto:tarja.vuorela@uta.fi). Kysely 2:n voi tulostaa myös paperille, jota varten tuon palautuslaatikon kirjekuoreen toukokuun aikana opettajanhuoneeseen.)

Mielelläni tapaisin teidät myös haastattelun/keskustelun merkeissä. Toivoisin teidän varaavan aikaa n. 45min - 1h keskustelua varten toukokuun aikana. Voitte varata ja merkitä itsellenne sopivan ajan liitteenä olevasta taulukosta ja lähettää sen minulle takaisin sähköpostin välityksellä.

[tarja.vuorela@uta.fi](mailto:tarja.vuorela@uta.fi)



Kiitos jo etukäteen työpanoksestanne ja vaivannäöstänne tutkimustani varten. Vastaan mielelläni tutkielmaa koskeviin kysymyksiin.

Aurinkoisia kevätpäiviä toivotellen  
Tarja Vuorela

## Opettajien haastattelurunko

### Kokemuksia

1. Millaiset ovat vaikuttamismahdollisuutesi omaan työhösi/kokeilun toteuttamiseen?
2. Mitä haasteita olet kohdannut omassa opettajantyössäsi?
3. Miten ns. joustavat opetusjärjestelyt ovat mielestäsi toteutuneet ja miten ne vaikuttavat sinun työhösi?
4. Voitko mielestäsi vaikuttaa ja miten opetuksen opetuksen suunnitteluun, menetelmiin ja työnjakoon?
5. Miten mielestäsi kotiluokka toimii yleisopetuksessa?
6. Miten mielestäsi olet onnistunut opetustyössäsi toimimalla edistämään oppilaiden osallistumista opetukseen?
7. Minkälaisia ongelmia olet kohdannut oppilaiden opetukseen osallistumiseen liittyen?
8. Miten mielestäsi olet pystynyt auttamaan lasta selviytymään ensisijaisesti luokan sisällä?
9. Miten mielestäsi integrointi on toteutunut?
10. Miten mielestäsi pienryhmäopetus toimii?

### Käytäntöjä

1. Mitä uutta haluaisit kokeilla luokassasi, koulussasi, opetustyössäsi?
2. Kuinka sinä osallistut kehittämistyöhön ja mistä saat tukea?
3. Saavatko innovatiivisuus ja muutosherkkyys hyväksynnän?
4. Miten vastuut on jaettu?
5. Saatko täydennyskoulutusta?
16. Onko muutoksentekijöillä käytössään riittävät resurssit?
7. Johdetaanko muutosprosessia mielestäsi viisaasti?
8. Miten muutosprosessia koordinoidaan?
9. Saavatko oppilaat mielestäsi kuntotutusta tarpeeksi?

### Menetelmät:

1. Miten mielestäsi pystyt tukemaan oppimisvaikeuksisia oppilaita?
2. Minkälaisia materiaaleja ja menetelmiä oppimisessa/oppimisen tukena?
3. Onko kehitetty jotain uusia menetelmiä?
4. Onko luotu jotain uusia pedagogisia käytäntöjä?

**Yhteistyö:**

1. Miten yhteistyö toimii muutoin koulun sisällä eri ammattiryhmien ja ihmisten kanssa?
2. Miten mielestäsi käytännössä toimii erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö?
3. Minkälaista yhteistyötä tehdään erityisopettajan ja luokanopettajan välillä?
4. Mitä mielestäsi uutta/hyötyä luokanopettaja/erityisopettajan yhteistyöstä?
5. Millaista olisi mielestäsi todella hyvä yhteistyö?
6. Mitä olet valmis tekemään yhteistyön edistämiseksi?
7. Miten vuorovaikutus toimii koulu yhteisössä?
8. Onko vanhemmilta tullut palautetta/toiveita?

**Ajatuksia/näkemyksiä**

1. Mikä ilahduttaa koulussasi tällä hetkellä?
2. Miten mielestäsi lähikouluperiaate on toteutunut?
3. Miten mielestäsi on onnistuttu lähikouluperiaatteen toteuttamisessa?
4. Tarvitaanko lähikouluperiaatteen toteuttamiseksi, edistämiseksi vielä voimakkaampia toimia?
5. Onko lähikouluperiaatteen toteuttaminen poistanut hallinnollisen ja pedagogisen rajan yleis- ja erityisopetuksen väliltä omassa koulussasi?
6. Miten mielestäsi integroinnin toteuttamisessa on onnistuttu?
7. Miten mielestäsi integraatio on vaikuttanut oppilaiden tilanteeseen?
8. Miten mielestäsi oppilaat ovat sopeutuneet lähikouluopetukseen?
9. Miten mielestäsi muut oppilaat ovat sopeutuneet heterogeeniseen luokkaan?
10. Miten mielestäsi ovat tukea tarvitsevat oppilaat sopeutuneet?
11. Mitä vaikutusta mielestäsi luokan toimintaan on sillä että oppilasaine on heterogeeninen?
12. Miten riittäväksi näet erityisopetuksen tuen saamisen?
13. Saavatko oppilaat mielestäsi tarpeeksi tukea opinnoilleen?
14. Saavatko oppilaat mielestäsi sellaista opetusta mitä tarvitsevat?
16. Joutuvatko lapset tällaisessa systemissä liian koville?
17. Joutuuko ope liian koville?
15. Miten mielestäsi opetusta kehitetään?
18. Ovatko jotkut asiat kehittämistyössä vielä kesken? Mihin seuraavaksi tulisi keskittyä?
19. Minkälainen yhtenäisen perusopetuksen koulukulttuuri elää sinun unelmissasi?
20. Mitä terveisiä haluaisit lähettää alueen kouluille ja kuntasi sivistysjohdolle

## **Riihimäen kaupungin erityisopetuksen kehittämishanke Uramon koululla**

### **Tutkijan taustatiedot:**

Tämän kyselylomakkeen avulla kartoitan kehityshankkeessa mukana olevien opettajien uskomuksia, käsityksiä ja kokemuksia työstään, työn toteuttamisesta, sekä työn kehittämisestä. Kiinnostavaa olisi kuulla esimerkiksi siitä, mitä myönteisiä mitä kielteisiä asioita työ on tuonut tullessaan, mitä asioita pitää ottaa huomioon koulun arjessa, millainen henkilökohtainen prosessi hankkeessa mukana olevalle opettajalle on käynnissä jne.

Lomakkeella kerättäviä tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja yksittäisen vastaajan tiedot eivät näy tutkimusraportissa.

### **Haastateltavan taustatiedot:**

Nimi

Ikä

Koulu

Luokka

Koulutus

Valmistumisvuosi

Kuinka monta vuotta olet työskennellyt luokanopettajan/erityisopettajan alakoulussa?

### **Käytäntö:**

1. Miten mielestäsi lähikouluperiaate on toteutunut?
2. Miten mielestäsi muutosprosessia koordinoidaan, johdetaan?
3. Miten mielestäsi vastuut työtehtävissä on jaettu?
4. Saavatko innovatiivisuus ja muutosherkkyys hyväksynnän?
5. Millainen on oma työnkuvasi ja vaikutusmahdollisuutesi?
6. Mitä haasteita olet kohdannut omassa opettajantyössäsi?
7. Mikä ilahduttaa koulussasi tällä hetkellä?

**Huolet:**

1. Onko sinulla inklusioon liittyviä huolia ja mikä saa huolesi vähenemään?
2. Ovatko jotkut asiat kehittämistyössä vielä kesken? Mihin seuraavaksi tulisi keskittyä?

**Oppilaat:**

1. Mitä mieltä olet integroinnin käytännön toteutuksesta?
2. Miten integraatio/lähikouluperiaate on vaikuttanut oppilaiden tilanteeseen?
3. Miten mielestäsi oppilaat ovat sopeutuneet integraatioon/lähikouluopetukseen?
4. Saavatko oppilaat mielestäsi sellaista opetusta mitä tarvitsevat?
5. Miten riittävät resurssit?
6. Joutuvatko lapset mielestäsi tällaisessa systeemissä liian koville?
7. Mitkä seikat mielestäsi vaikuttavat ”asterajojen” muodostumiseen?
8. Miten mielestäsi lähikouluperiaate ja inklusiivinen koulu palvelee oppilaita, joilla on esim. kielellisiä vaikeuksia, entä yleisopetuksen oppilaita?

**Ajatuksia integraatiosta ja lähikouluperiaatteesta:**

1. Millä tavoin mielestäsi lähikouluperiaatteen parhaat piirteet voidaan juurruttaa peruskoulun rutiineihin?
2. Onko integraation/lähikouluperiaatteen toteuttaminen poistanut hallinnollisen ja pedagogisen rajan yleis- ja erityisopetuksen väliltä omassa koulussasi?
3. Tarvitaanko perusopetuksen yhtenäistämisen edistämiseksi vielä voimakkaampia toimia kuin opetussuunnitelman uudistaminen?

**Liite 3(3)**

4. Milloin arvelet opettajankoulutuksen uudistuvan inkluusiota/lähikouluperiaatetta edistäväksi?
5. Millainen yhtenäisen perusopetuksen koulukulttuuri elää sinun unelmissasi?
6. Mitä terveisiä haluaisit lähettää alueen kouluille ja kuntasi sivistysjohdolle?
7. Mitä muuta haluaisit kertoa?