

ERITYISOPETTAJAN TYÖNKUVA TOREY HAYDENIN TEOSTEN VALOSSA

Pro gradu – tutkielma

Heidi Haapakorva

0306416

KTK, Luokanopettajakoulutus

Kaarina Määttä

Lapin Yliopisto

2016

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Erityisopettajan työnkuva Torey Haydenin teosten valossa

Tekijä: Heidi Haapakorva

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ  Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 94

Vuosi: 2016

### Tiivistelmä:

Tämän tutkielman tavoitteena on tarkastella emotionaalisesti häiriintyneiden lasten erityisopettajan työtä kokonaisvaltaisesti. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa tuodaan esille yhden erityisopettajan kokemuksia ja näkemyksiä työstään. Tutkimuksen aineistona on Torey Haydenin työtodellisuuteen pohjautuvat romaanit.

Tutkielmani rakentuu niin, että ensin määrittelen muutamia peruskäsitteitä sekä esittelen alan lähtökohtia, jotka taustoittavat tutkielmaani. Avaan erityisopetuksen historiaa ja nykyisyyttä, erityisopettajan koulutusta ja kelpoisuutta sekä kansainvälisiä osaamisvaatimuksia. Lisäksi esittelen tuen kolmiportaisen mallin ja erityisopetuksen mallit sekä käyn läpi erityisopettajan työnkuva.

Tutkimuskysymykseni on, millaisena erityisopettajan työnkuva näyttäytyy Torey Haydenin teoksissa. Aineistoni koostuu neljästä Torey Haydenin teoksesta: *Tiikerin lapsi*, *Toisten lapset*, *Aavetyttö ja Nukkelapsi*. Kaikkien teosten pääosassa ovat erityisopettaja Haydenin lisäksi kaltoin kohdeltuja lapsia erinäisine ongelmineen. Vallitseva ongelmatyyppi on valikoiva puhumattomuus sekä erilaiset käytöshäiriöt ja syyt niiden takana. Tutkimusmenetelmäni perustuu aineistolähtöiseen sisällön analyysiin ja tutkimusotteeni on deskriptiivinen. Apukeinona olen käyttänyt teemoittelua. Samassa luvussa tutkimusmenetelmäni kanssa pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimustulokset on jaettu kolmen eri teeman alle. Ensimmäinen osio käsittelee oppilaiden kirjoja ja sosioemotionaalisia ongelmia. Toinen osio tarkastelee erityisopettajan työn kokonaisvaltaisuutta ja kolmas vertaistukea sekä moniammatillisuutta. Tutkimus on läpileikkaus sosioemotionaalisista ongelmista kärsivien oppilaiden erityisopettajan arjesta. Tutkielmani mukaan välittäminen sekä henkilökohtaisen ja luottamuksellisen suhteen luominen oppilaaseen ovat erityisopetuksen perusta. Erityisopettajan työ vaatii sitoutumista ja hänen tärkein työvälineensä on oma persoona. Erityisopettajan työ on tunnetyötä, jossa uupuminen on helppoa, mikäli apua ei ole saatavilla. Tästä syystä vertaistuki ja yhteistyö sekä etenkin rehtorin rooli korostuvat.

Avainsanat: erityisopettaja, erityisopetus, sosioemotionaaliset ongelmat, valikoiva puhumattomuus, välittäminen, vertaistuki, sisällön analyysi

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

## SISÄLLYS

1. JOHDANTO .....	4
2. AMMATTINA ERITYISOPETTAJA .....	6
2.1 Erityisopetuksen lähtökohdat: historia ja nykyisyys .....	7
2.2 Erityisopettajan koulutus ja kelpoisuus .....	11
2.3 Kansainväliset osaamisvaatimukset .....	12
2.4 Tuen kolmiportainen malli .....	13
2.5 Erityisopetuksen mallit ja erityisopettajan työnkuva .....	16
3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS .....	21
4. AINEISTO JA SEN KÄSITTELYTAVAT .....	22
4.1 Kirjailijan ja aineiston esittely .....	22
4.2 Tutkimusmenetelmä - laadullinen tutkimus tutkimuksen lähtökohtana .....	25
4.2.1 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä .....	26
4.2.2 Aineistolähtöinen vs. teorialähtöinen sisällönanalyysi .....	27
4.2.3 Aineiston analysointi sisällönanalyysillä .....	28
4.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	30
4.3.1 Tutkijan rooli .....	31
5. OPPILAIDEN KIRJO .....	33
5.1 Haasteelliset oppilaskontaktit .....	33
5.2 Käyttäytymishäiriöt .....	36
5.3 Valikoiva puhumattomuus .....	42
6. ERITYISOPETTAJAN TYÖN KOKONAISVALTAISUUS .....	54
7. VERTAISTUKI JA MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ .....	61
8. POHDINTA .....	74
LÄHTEET .....	87

# 1. JOHDANTO

*”Erityisopetus on suojaverkko, joka pyrkii takaamaan, että kaikki suorittavat oppivelvollisuuden peruskoulussa”* (Ström 2001, 91).

Erityisopetus siis pyrkii auttamaan tuen tarpeessa olevia oppilaita. Erityisopetus onkin kehittynyt sen tosiasian pohjalta, että oppilailta on yksilöllisiä tarpeita, joihin yleisopetus ei kykene vastaamaan, sillä tällaisten oppilaiden määrä on koko ajan kasvussa. Erityisopetus on siis yleisopetusta täydentävä koulutusmuoto, joka ennalta ehkäisee ja korjaa kouluvaikeuksia sekä tukee oppilaan kehitystä, kasvua ja oppimista.

Erityisopetuksen yleiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt ovat samat kuin yleisopetuksenkin (Runsas 1991, 51; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014), mutta erityisopetuksessa sekä opetus että opetussuunnitelma mukautetaan tarvittaessa vastaamaan oppilaan yksilöllisiä oppimisedellytyksiä. Ja näin inklusion aikakaudella yksi koko koulutusjärjestelmän perustavista tavoitteistahan on se että, jokainen oppija otetaan yksilöllisesti huomioon (Naukkari 2005, 8).

Olen tutustunut erityisopettajan työnkuvaan luokanopettajan ominaisuudessa sekä opetusharjoitteluissa sekä sijaisuuksia tehdessäni. Lisäksi olen opiskellut erityispedagogiikan sivuainetta ja eräs hyvä ystäväni on erityisopettaja. Aineistoni kirjat erityisopettajan työstä olen lukenut ensimmäisen kerran jo vuosia sitten, ensimmäisen teoksen jo teini-iässä. Työ on aina näyttäytynyt minulle mielenkiintoisena ja kovin monimuotoisena. Siksi halusinkin tehdä graduni erityisopetuksesta ja sain ajatuksen tuoda Torey Haydenin teokset jotenkin mukaan työhön ja lopulta niistä muodostuikin aineistoni. Kirjoja lukiessani tärkeimmät kysymykset, jotka nousivat mieleeni, liittyivät erityisopettajan työn moninaisuuteen ja moniammatillisuuteen sekä oppilaiden laajaan kirjoon. Näihin teemoihin lähdinkin hakemaan selvyyttä graduni edetessä.

Tutkielmani rakentuu niin, että ensin määrittelen muutamia peruskäsitteitä, jotta tutkimuksen seuraaminen on helpompaa. Ensimmäinen luku keskittyy erityisopetuksen lähtökohtiin sekä erityisopettajan koulutukseen, työnkuvaan, tuen kolmiportaisuuteen ja erityisopetuksen malleihin. Seuraavaksi kerron tutkimukseni lähtökohdista ja valotan tutkimuskysymystäni. Neljännessä luvussa esittelen kirjailijan ja aineistoni sekä tutkimusmenetelmäni. Tässä luvussa pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta. Tutkielman loppukappaleet jakautuvat kolmeen analyysilukuun, jotka ovat teoreettisten ideoiden (tulkintateorian) sekä aineistokatkelmilla valaistujen tulkintojen vuorottelusta. Näiden kautta luon kuvaa erityisopettajan työstä ja sen moninaisuudesta. Luvut ovat: 5. Oppilaiden kirjo, 6. Vertaistuki ja moniammatillinen yhteistyö sekä 7. Erityisopettajan työn kokonaisvaltaisuus. Viimeinen päätösluku sisältää pohdintaa ja tulosten yhteenvetoa.

## 2. AMMATTINA ERITYISOPETTAJA

Graduni ollessa suunnitteluvaiheessa eräällä laadullisen analyysin kurssilla minua pyydettiin tarkastelemaan aineistoani valitsemani teoreettisen käsitteen tai näkökulman avulla. Kohtasin ongelman, sillä teoriani ei ole koskaan ollut mikään teoria sanan varsinaisessa merkityksessä vaan käsite erityisopettaja tai erityisopettajuus. Tästä syystä olin annetun tehtävän edessä aluksi täysin avuton, kunnes tajusin erään esimerkin avulla, että voisin -ja että minun tulisikin- määritellä erityisopettajuus suhteessa muihin sitä lähellä oleviin käsitteisiin. Miten erityisluokanopettaja eroaa erityisopettajasta tai tavallisesta luokanopettajasta ja miten terapeutti taas kuuluu joukkoon? Äkkiseltään voisi ajatella, että ei mitenkään, mutta koska erityisopettajan ammatti on palapeli monen eri ammattiryhmän työstä (Ström 1996a, 58-61), on erityisopettajakin jos monenmoisia.

Erityisluokanopettajalla on luokanopettajan ja erityisopettajan koulutus ja hän voi antaa luokkamuotoista tai luokatonta (osa-aikaista) erityisopetusta. Luokaton erityisopetus tarkoittaa esimerkiksi osa-aikaista puhe-, luku- ja kirjoitusopetusta, jonka ulkopuolella oppilaat opiskelevat omissa luokissaan yleisopetuksen parissa. Laaja-alaisen erityisopettajan kelpoisuudella voi opettaa myös klinikkamuotoisessa luokassa, jossa oppilaat vaihtuvat erityisopetuksen tarpeen mukaan. Erityisluokanopettajalla on edellä mainittujen tehtävien lisäksi kelpoisuus myös luokkamuotoiseen (usein pienryhmässä tapahtuvaan) erityisopetukseen, jossa oppilaat opiskelevat kaikkia aineita koko lukuvuoden samassa luokassa. Erityisopettajan ja erityisluokanopettajan välinen ero on se, että erityisluokanopettaja on suorittanut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot ja näin ollen hänellä on myös luokanopettajan pätevyys. (Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteellinen tiedekunta)

*Luokanopettajalla* on pätevyys opettaa omaa luokkaa alakoulun vuosiluokilla 1-6 sekä toimia tehtävissä, jotka edellyttävät kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijuutta (Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteellinen tiedekunta).

*Psykologin* tehtävä käsittää sekä tukea antavan, että terapeuttisen työskentelyn ja psykologiset tutkimukset. Psykologisen tutkimuksen avulla voidaan hakea selvyttä lasten kohdalla esim. oppimisvaikeuksiin, epäilyyn (seksuaalisesta) hyväksikäytöstä tai potilaan diagnoosiin. Lisäksi työhön sisältyy yhteistyötä eri toimijoiden ja omaisten kanssa sekä suunnittelu- ja kehitystehtäviä. (Suomen Psykologiliitto ry.)

Tässä luvussa kuvaan erityisopetusta Suomessa, sen historiaa ja nykyisyyttä, erityisopettajan koulutusta ja kelpoisuutta erityisopetuksen tehtäviin, erityisopetuksen toimintamalleja ja tukiportaita sekä erityisopettajan työtapoja.

## **2.1 Erityisopetuksen lähtökohdat: historia ja nykyisyys**

Mitä on normaali? Se, miten koulumaailmassa suhtaudutaan poikkeavuuksiin ja erilaisuuteen, on ollut osa erityisopetusta koko sen olemassa olon ajan. Tieteellisinä lähtökohtina erityispedagogiikalle toimivat kasvatustiede, mutta myös lääketiede ja psykologia. (Kivirauma 2015, 14.) Vahva kytkös lääketieteeseen on peräisin jo 1800-luvulta kuurojen, sokeiden ja tylsämielisten opetuksen alkua ajoilta, jolloin aistivammakouluissa opetettiin oppilaita, joita ei voinut tavallisissa kouluissa opettaa (Kivirauma 2015, 29-30). Yhteys psykologiaan puolestaan juontaa juurensa 1900-luvun alun kasvatustieteen ja psykologian yhteen punoutumiseen yliopisto-opinnoissa: psykologian avulla tutkittiin kasvatuksen ongelmia. Molemmat tieteenalat jakavat käsityksen, että yksilön ongelmat johtuvat yksilön ja ympäristön ongelmallisesta vuorovaikutuksesta ja tästä johtuen yksilöön on suunnattava korjaavia toimenpiteitä. (Kivirauma 2015, 14-15.)

Erityispedagogiikan kehitys omana tieteenalanaan taas on liittynyt läheisesti koko kansan oppivelvollisuuteen perustuvaan koulutusjärjestelmään. Ennen yleistä oppivelvollisuutta ikäluokastaan koulua kävivät vain halukkaat ja kykenevät lapset. Kykeneviksi laskettiin sellaiset oppilaat, jotka eivät tarvinneet mitään tukitoimia oppivelvollisuudesta suoriutumiseen. Muut erotettiin tai vapautettiin oppivelvollisuudesta ja aistivammaisille oli edelleen olemassa omat koulunsa.

Suurimmissa kaupungeissa oli heikkolahjaisille tarkoitettuja apukouluja ja erotusluokkia. Yleisen oppivelvollisuuden (1921) myötä oli keksittävä mitä tehdä oppilaille, jotka eivät – syystä tai toisesta- sopineet tai sopeutuneet kouluun. Älyllisesti jälkeenjääneille, fyysisesti vammautuneille sekä käytöshäiriöisille oli löydettävä omat ratkaisunsa, jotta he eivät olisi häirinneet muiden opetusta ja jotta heitä olisi voitu opettaa. (Kivirauma 2015, 14; Kivirauma 2015, 31-32.)

Ehdot sekä luokalle jättäminen olivat myös tavallisia keinoja. Kansakoulun laajentuessa kattamaan koko ikäluokan, etsittiin ratkaisua apukouluista ja tarkkailuluokista, jonne normaalista poikkeavat oppilaat siirrettiin. Tarkkailuluokalla oli tarkoitus määrittää kullekin sopiva erityisopetusmuoto, mutta koska apukoulujen lisäksi muita sijoituskohteita ei kuitenkaan ollut, tarkkailuluokalle siirryttiin useimmiten pysyvästi. Tuohon aikaan yleinen mielipide oli sitä mieltä, että poikkeavat yksilöt tulisi sijoittaa laitoksiin. Erilaisia erityiskouluja ja – luokkia perustettiinkin paljon viime vuosisadan puolessa välissä. (Jahnukainen ym. 2012, 16-17.)

1940-luvulla alkoi myös luku- ja kirjoitushäiriöisten opetus sekä kasvatusneuvolan että kansakoulun toimesta. Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa erityisopettaja opetti pienryhmälle kaikkia aineita äidinkieltä painottaen. Opetus muuttui kuitenkin pian osa-aikaiseksi, sillä osa-aikaisuuden toivottiin madaltavan osallistumiskynnystä. Opetukseen pääsi aluksi osallistumaan opettajan läheteellä, myöhemmin kasvatusneuvoloiden ja erityisopettajien seulonnan perusteella. Näin muotoutui osa-aikainen erityisopetus, joka vielä tänä päivänäkin on suomalaisen erityisopetuksen erityispiirre. (Jahnukainen ym. 2012, 17-18.)

Yhtenäiskoulu-uudistuksen (1972-1977) myötä koko ikäluokan opetus laajeni neljästä vuodesta yhdeksään. Koko ikäluokan yhtenäiskoulu perustui ajatukseen kaikille yhteisestä koulusta. Koulutukseen pääsystä tehtiin tasa-arvoista ja kaikille oppilaille taattiin yhtäläiset koulutusedellytykset. Tarve lähentää yleis- ja erityisopetusta toisiinsa kasvoi. Peruskouluun liitettiin kokoaikainen erityisopetus sekä luotiin tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen järjestelmät sekä erillinen koulu- tai luokkamuotoinen erityisopetusverkosto. Erityisopetuksesta tuli osa peruskoulu-uudistusta,



valtakunnallista koulujärjestelmää ja koulutuspolitiikkaa. Osa-aikaisesta erityisopetuksesta muodostui keskeinen tukimuoto ja sen määrä kasvoi voimakkaasti. Kysymys erityisopetuksen kehityssuunnasta on jakanut kenttää siitä asti: toiset ovat perinteisen luokka- ja koulumuotoisen erityisopetuksen puolella, toiset kannattavat integraatiota. (Ihatsu & Ruoho 2001, 91; Jahnukainen ym. 2012, 18-19.)

1960-luvulla tuli vallalle ajattelu, että jokainen oppilas on huomioitava yksilönä. Tähän tavoitteeseen on pyritty muun muassa termien integraatio ja inklusio avulla, yleisopetuksesta irrallisen erityisopetuksen rinnalla. Integraatio koulumaailmassa tarkoittaa yleis- ja erityisopetuksen sulauttamista yhteen. Eli oppilas sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan huolimatta mahdollisista oppimisvaikeuksista tai muista ongelmista. Tämä on mahdollista kuitenkin vain, jos oppilaalle on yleisopetuksessa tarjota hänen tarvitsemansa tukitoimenpiteet. Muutoin hänen opetuksensa toteutetaan erityisopetuksen ryhmässä. (Naukkari 2005, 8.) Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan seuraavasti: *”Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61). Jotta integraatio siis onnistuisi, on siihen panostettava riittävästi voimavaroja.

Epäonnistuneiden integraatiokokeilujen pohjalta syntyi 1980-luvulla ajatus inklusiivisuudesta, jonka peruseriaatteisiin kuuluu oppimisympäristön, ei oppilaan, muuttaminen. Oppimisympäristöä siis muokataan vastaamaan kaikkien oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaiseksi. (Naukkari 2005, 9.) Suomi sitoutui inklusiivisen koulutusjärjestelmän kehittämiseen allekirjoittamalla vuonna 1994 Salamancan sopimuksen (Unesco 1994), jossa määriteltiin inklusiivisen koulutusjärjestelmän ja koulujen kehittämistyön raamit. Sekä lainsäädäntö että opetussuunnitelma siis tukevat inklusiivista kehitystä: *”Ensimmäiseksi tarkastellaan koulussa käytössä olevia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä niiden soveltuvuutta oppilaalle. Tarkastelun pohjalta arvioidaan, voidaanko näitä muuttamalla toteuttaa oppilaalle aikaisempaa paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61). Myös opetusalan ammattijärjestö OAJ sekä

Suomen erityiskasvattajien liitto SEL ovat varovaisesti kouluintegraation kannalla, joskin molemmat painottavat riittäviä ja monipuolisia resursseja integraation toteuttamiseksi. Kumpikaan ei myöskään ole valmis luopumaan erityisluokkaopetuksesta kokonaan. (Naukkarinen 2005, 9.)

Kaikesta huolimatta integraatio ja inklusiivisuus eivät ole yleistyneet voimakkaasti kouluissamme vaan erillinen luokkamuotoinen erityisopetus on säilyttänyt asemansa ja erityisluokille siirrettyjen oppilaiden määrä jopa nousi tasaisesti aina vuoteen 2010 saakka (Moberg & Savolainen 2015, 95; Naukkarinen 2005, 11). Syyt erityisopetukseen siirtämisen takana ovat kuitenkin moninaiset, eivätkä tilastot kerro koko totuutta. Määrän nousu voi olla seurausta esimerkiksi tilastoinnin muutoksesta, diagnosoinnin kehittymisestä, lainsäädännön muuttumisesta tai syyt voivat olla hallinnollisia: koulujen ja kuntien erilaiset menettelytavat vääristävät tilastoja. (Erityisopetuksen strategia 2007.) Erityisopetuksen määrän kasvu ei kuitenkaan ollut haluttu suunta. Pienen joukon tukemisen sijaan erityisopetuksen piirissä oli jo noin neljännes ikäluokasta. Erityisopetuksen strategiaraportti (2007, 18) kysyykin, että ”tulisiko koulutuksen järjestämisen lähtökohtia muuttaa siten, että yhä useamman oppilaan kohdalla yleisiin kehitystavoitteisiin pyritään yksilöllisin keinoin.”. Strategiaraportin ehdotuksen mukaisesti vuonna 2011 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) otettiin käyttöön tehostetun tuen käsite ja siirryttiin kolmiportaiseen tukimalliin (ks. 2.2 Erityisopetuksen muodot). (Erityisopetuksen strategia 2007, 55-60.)

Suomessa jako yleis- ja erityisopetukseen on ollut historiallisesti vahva (lainsäädännöllisestikin), eikä niiden välinen yhteistyö ole vakiintunut. Jotta yhteistyötä saataisiin aikaan, vaatisi se ”perinteisten koulunkäyntiä koskevien uskomusten uudelleen arviointia” (Naukkarinen 2015, 10) sekä koulun toimintakulttuurin muutosta yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Moberg & Savolainen (2015, 96-98) toteavat, että syytä integraatio-inklusion hitaaseen leviämiseen ovat muun muassa lainsäädännölliset ja asenteelliset syyt. Vaikka lainsäädäntö ei asetakaan esteitä integraatiolle – jo vuoden 1983 peruskoululaki mahdollisti erityisluokkaopetuksen tavallisiin peruskouluihin integroiduissa erityisluokissa (Peruskoululaki 476/1983) - se ei myöskään velvoita opetuksen järjestäjiä sen toteuttamiseen. Myös eri toimijoiden asenteet jarruttavat

kehitystä. Aineen- ja luokanopettajat sekä erityisopettajat itse suhtautuvat integraation ja inklusiivisuuden tavoitteisiin varauksella, sillä yleinen mielipide heidän keskuudessa on, ettei yleisopetus nykyisellään pysty vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin ja että luokkamuotoiselle erityisopetuksellekin on tilauksensa. Osan asennekasvatuksessa on myös opettajankoulutuksella, jota tulee uudistaa opettajien valmiuksien parantamiseksi.

Integraatiokehitys on kuitenkin mennyt Suomessa eteenpäin ja näkyvin merkki tästä on erityiskoulujen raju väheneminen viime vuosina. Myös erityistä tukea saavista oppilaista yhä useampi opiskelee joko osa- tai kokoaikaisesti yleisopetuksen ryhmissä. (Moberg & Savolainen 2015, 95-96.)

## **2.2 Erityisopettajan koulutus ja kelpoisuus**

Erityispedagogiikka on Suomen yliopistoissa muista Pohjoismaista poiketen itsenäinen oppiaine, jonka opinnoista valmistutaan sekä erityisopettajan ammattiin, että muihin erityispedagogiikan asiantuntijatehtäviin. Teitä erityisopettajaksi on kaksi: 1) kasvatustieteen maisterin opinnot pääaineena erityispedagogiikka tai erityiskasvatus 2) erityisopettajan täydentävät opinnot opettajankoulutuksen (tai muun soveltuvan korkeakoulututkinnon) jälkeen.

Kohdan 1 opinnot ovat kestoaltaan yhteensä 300 opintoviikkoa (180 kandidaatin tutkinnon opintopistettä + 120 maisterin tutkinnon opintopistettä) ja niiden maisterivaiheeseen sisältyvät opintokokonaisuudet (ammattillisia valmiuksia antavat opinnot, opettajan pedagogiset opinnot sekä peruskoulussa opettettävien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot), jotka antavat erityisopettajan ja/tai erityisluokanopettajan pätevyyden. Sen sijaan kohdan 2 erilliset erityisopettajan opinnot ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä ja ne antavat erityisopetuksen ammatillisia valmiuksia opetukseen. 60 opintopisteen arvoisena kokonaisuutena on mahdollisuus suorittaa myös ammatilliseen koulutukseen suuntautuvat erikoisopettajan opinnot. Erikoispedagogiikkaa pääaineenaan voi opiskella myös ilman opettajaksi valmistumisen päämäärää. Tällöin koulutus valmistaa koululaitoksen ulkopuolisiin erityiskasvatuksen

tehtäviin. (Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteellinen tiedekunta; Lahtinen. 2015, 196-197.)

Opettajien kelpoisuusvaatimukset määritellään asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Erityisopettajan kelpoisuusvaatimukset on säädetty asetuksen 8 §:ssä. Erityisopettajalta (laaja-alainen erityisopettaja), joka opettaa osaaikaisia tukea tarvitsevia oppilaita muun opetuksen ohessa, vaaditaan erityisopettajan koulutus tai luokanopettajan kelpoisuus yhdessä erityisopettajan opintojen kanssa tai ylempi korkeakoulututkinto sekä erityisopettajan opinnot.

Erityisopettajalta (erityisluokanopettaja), joka opettaa erityisen tuen piirissä olevia, erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita, vaaditaan erityisopettajan koulutus sekä opettajan monialaiset opinnot tai kelpoisuus antaa luokanopetusta ja erityisopettajan koulutus tai aineenopettajan kelpoisuus, opettajan monialaiset opinnot sekä erityisopettajan opinnot.

Kehitysvammaisia oppilaita opettavalta erityisopettajalta vaaditaan soveltuva korkeakoulututkinto sekä erityisopettajan opinnot tai esiopetusta antavan opettajan kelpoisuus sekä erityisopettajan opinnot.

### **2.3 Kansainväliset osaamisvaatimukset**

Erityisopettajan koulutus maittain määrittää kansalliset pätevyysvaatimukset erityisopettajille, mutta vuodesta 1922 lähtien yhdysvaltalainen kansainvälisesti tunnustettu ja arvostettu järjestö Council for Exceptional Children (CEC) on kehittänyt standardeja, eettisiä koodeja, käytänteitä ja ohjenuoria varmistukseksi, että kaikilla erityistarpeita omaavilla ihmisillä maailmanlaajuisesti olisi hyvin koulutettuja ja päteviä erityisopettajia pitämässä huolta heidän kehityksestään. Järjestö julkaisee standardikirjaa, jota uudistetaan aika ajoin, ja jonka kehitystyössä erityisopettajat ja muut alan ammatilliset organisaatiot ovat mukana. Lisäksi standardikirjan pykälät löytyvät järjestön internet-sivustolta, mistä nämäkin tiedot ovat peräisin. CEC:n

standardikirja on erittäin laaja ja se koostuu useasta eri osa-alueesta. Se sisältää muun muassa eettisiä koodeja ja standardeja erityisopettajien ammattikäytännöistä sekä ohjeita erityisopettajien koulutukseen ja työnohjaukseen. Pääasiallinen sisältö kytkeytyy kuitenkin niihin erityisopetuksen ydinalueisiin, jotka kaikkien erityisopettajien pitäisi osata. Näitä tieto- ja taitovaatimusten ydinalueita on kymmenen ja niiden jokaisen yhteyteen on listattu yksityiskohtaista tietoa siitä, mitä erityisopettajan tulee vähintäänkin tietää ja osata. Ydinalueet ovat:

- erityiskasvatuksen perusta
- oppijoiden kehitys ja ominaisuudet
- yksilölliset oppimiserot
- opetusstrategiat
- oppimisympäristöt ja sosiaalinen vuorovaikutus
- kieli
- opetuksen suunnittelu
- arviointi
- ammatilliset ja eettiset käytännöt
- yhteistyö

Suomessa käytettävät käsitteet ydinalueista ovat Lahtisen (2015, 192-195) käsialaa.

## **2.4 Tuen kolmiportainen malli**

Erityisopettajien järjestelmällinen koulutus alkoi vasta 1960-luvulla. Alkuvuosina opetus koostui lähinnä artikulaatiovirheiden korjaamisesta sekä luku- ja kirjoitusharjoituksista. Lukemiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen liittyvä opetus on tänä päivänäkin olennainen osa erityisopettajan työtä, vaikka muuten työnkuva onkin muuttunut voimakkaasti. Töitä teettävät myös matematiikan ja vieraan kielen oppimisvaikeudet sekä sopeutumisongelmat. (Rytivaara ym. 2012, 333-334.)

Uusia toimintamalleja erityisopetukseen on kehitetty jo pitkään. Kehityssuunnitelmissa

on otettava huomioon monen monta seikkaa lainsäädännöstä opetussuunnitelmaan, vallalla oleviin koulutuspolitiikkaan ja opetuskäytäntöihin. (Lahtinen 2015, 182.) Opetusministeriön erityisopetuksen strategiaraportista (Erityisopetuksen strategia 2007) käy ilmi, että erityisopetuksen oppilaiden määrä perusopetuksessa on jatkuvassa kasvussa. Tämä kasvu johtuu raportin mukaan muun muassa tilastoteknisistä ja kuntoutukseen ja hoitoon liittyvistä seikoista, diagnosoinnin kehityksestä ja tutkimuksen tuottamasta uudesta tiedosta sekä lainsäädännön muuttumisesta. Lääkkeeksi raportin laatinut ohjausryhmä ehdottaa painopisteen siirtämistä ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tukeen. Tässä kuvaan astuu tehostettu tuki, jonka työryhmän mukaan tulisi olla ensisijainen tukimuoto ennen kuin päätös erityisopetuksesta tehdään. Sekä tehostettu tuki että erityinen tuki liittyvät vuonna 2011 voimaan tulleeseen perusopetuslain muutokseen (Laki perusopetuslain muuttumisesta 642/2010) koskien erityisopetusta. Oppilaalle annettava tuki muuttui kolmiportaiseksi, jolloin oppilaan on mahdollista saada vain yhden tasoista tukea kerrallaan.

Kolmiportaisen tuen lievin aste on yleinen tuki, jonka muotoja ovat muun muassa tukiovetus, oppimissuunnitelman käyttö, opetuksen eriyttäminen, opettajien välinen yhteistyö, opetusryhmien joustava muuntelu, osa-aikainen erityisopetus sekä avustajan käyttö. Yleistä tukea annetaan heti kun tuen tarve ilmenee, eikä sen antamiseksi vaadita mitään erityisiä päätöksiä tai toimenpiteitä. Usein yleinen tuki toteutuu jokaisen luokan jokapäiväisessä toiminnassa, kunhan opetusympäristöjä, opetusmenetelmiä ja -materiaaleja käytetään monipuolisesti. Silloin siitä hyötyvät kaikki luokan oppilaat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62-63; Laatikainen 2011, 24-25.)

Seuraava porras, tehostettu tuki, sisältää kaikki samat tuen muodot kuin yleinen tuki, mutta tukimuotona se on säännöllisempi, pitkäjänteisempi sekä tehokkaampi, sillä se suunnitellaan niin laadultaan kuin määrältäänkin oppilaan tarpeita vastaavaksi. Tehostettu tuki järjestetään yleisopetuksen yhteydessä joustavia opetusjärjestelmiä sekä osa-aikaista erityisopetusta hyväksi käyttäen. Tehostetun tuen saamiseksi oppilaalle täytyy tehdä pedagoginen arvio sekä oppimissuunnitelma, joka sisältää oppilaalle annettavat tuen muodot. Pedagoginen arvion tekee kirjallisena oppilaan opettaja(t) ja se sisältää muun muassa arvion oppilaan kokonaistilanteesta, koonnin oppilaan saamasta

yleisesti tuesta, oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeet, arvion tarvittavista tukimenetelmistä sekä tehostetun tuen tarpeesta. Oppilaalle tehtävä oppimissuunnitelma perustuu opetussuunnitelmaan ja sinne kirjataan oppilaalle järjestettävä tuki sekä oppimisen tavoitteet, tarvittavat tuki-, ohjaus- ja opetusjärjestelyt. Oppimissuunnitelma on sekä apuväline opettajille opetuksen suunnitteluun, että vanhemmille oppilaan tukemiseen. Oppimissuunnitelma laaditaan yhteistyössä oppilaan vanhempien, sekä tarvittaessa muiden asiantuntijoiden, kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63 -64; Laatikainen 2011, 27–28.)

Tuen viimeinen aste on erityinen tuki, johon kaikkien muiden perusopetuslain tukimuotojen lisäksi sisältyy erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus sekä mahdollinen muu tuki (muun muassa ohjausta, yksilökohtaista oppilashuoltoa, tulkki- ja avustuspalveluita sekä apuvälineitä), jotka yhdessä muodostavat järjestelmällisen kokonaisuuden. Erityistä tukea saava oppilas opiskelee yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Oppiaineiden oppimäärät voivat olla yksilöllistettyjä. Jotta oppilas voi saada tehostettua tukea, on opetuksen järjestäjän tehtävä sekä pedagoginen selvitys tuen tarpeesta, että kirjallinen päätös, joka tulee tarkistaa säännöllisin väliajoin. Pedagogista selvitystä varten tarvitaan oppilaan opettajilta kirjallinen selvitys opintojen etenemisestä sekä oppilashuollon ammattilaisilta kirjallinen selvitys oppilaan aiemmin saamasta tuesta sekä hänen kokonaistilanteestaan. Näiden selvitysten perusteella opetuksen järjestäjä tekee arvion erityisen tuen tarpeesta. Kun arvio on tehty, tulee opetuksen järjestäjän tehdä kirjallinen päätös erityisen tuen antamiseksi. Päätöstä varten on kuultava sekä kyseessä olevaa oppilasta, että hänen huoltajaansa. Päätös sisältää oppilaan pääasiallisen opetusryhmän sekä hänen mahdollisesti tarvitsemansa lisätuen ja -palveluiden muodot. Tehty päätös tulee tarkastaa aika ajoin. Erityisen tuen päätöksen saaneelle oppilaalle tehdään myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kaikki tuki kirjataan ja jonka perusteella erityisopetusta annetaan. HOJKSiin kirjataan myös oppimisen tavoitteet, sisällöt, opetusjärjestelyt sekä pedagogiset menetelmät. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65-68; Laatikainen 2011, 29.)

Millaisia vaikutuksia kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotolla sitten on ollut? Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvät tilastotiedot julkaistaan Tilastokeskuksen erityisopetustilastoissa (SVT). Vuoden 2011 perusopetuslain muutoksen jälkeen tuen tarpeen syitä ei enää tilastoida vaan tilastoinnin painopiste on tarjotussa tuessa. Tästä syystä myös perusopetuksessa tapahtuneiden muutosten vertailu on vaikeutunut. Tilastokeskuksen tilastoista (SVT: Erityisopetus 2014) käy kuitenkin ilmi, että tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus on kasvanut vuosittain ja että syksyllä 2014 tehostetun tuen piirissä oli 7,5 % peruskoulun oppilaista., joista 75 prosentilla tukeen sisältyi osa-aikaista erityisopetusta, 57 prosentilla tukiovetusta ja 42 prosentilla avustaja- ja/tai tulkitsemispalveluja. Erityistä tukea saavien oppilaiden määrä sen sijaan on laskenut hieman vuoden 2011 lakimuutoksen jälkeen ja oli syksyllä 2014 7,3 % peruskoulun oppilaista. Heistä 38 prosentilla tukeen sisältyi osa-aikaista erityisopetusta, 34 prosentilla tukiovetusta ja 59 prosentilla avustaja- ja/tai tulkitsemispalveluja. 27 prosentilla oli pidennetty oppivelvollisuus. Erityistä tukea saaneista oppilaista 40 prosenttia sai opetuksensa kokonaan erityisryhmässä, 19 prosenttia kokonaan yleisopetuksen ryhmässä ja 41 prosenttia sai osan opetuksestaan yleisopetuksen ryhmässä ja osan erityisryhmässä. Osa-aikaista erityisopetusta sai lukuvuonna 2013 - 2014 23 % peruskoulun oppilaista, mikä on hieman enemmän kuin edeltävinä vuosina. Heistä noin 2/3 sai tukea yleisenä tukena.

## **2.5 Erityisopetuksen mallit ja erityisopettajan työnkuva**

Se, miten erityisopetus on organisoitu, vaikuttaa erityisopettajan työnkuvaan. Toiminta jaetaan perinteisesti kahteen perusmalliin: osa-aikaiseen erityisopetusmalliin, jossa erityisopetus järjestetään muun opetuksen yhteydessä, ja täysiaikaiseen erityisopetusmalliin, jossa opetus tapahtuu erillisessä ryhmässä/luokassa. Ennen erityisopetuksen toiminnan kohteena olivat lähes ainoastaan tietyt oppilasryhmät tai yksittäiset oppilaat, mutta inklusiivisen eli kaikille avoin koulu – ideologian myötä on kehitetty toimintamalleja, joiden kohteena voi edellä mainittujen lisäksi olla myös koko kouluyhteisö. (Lahtinen 2015, 183.) Lahtinen (2015, 183-191) jaotteleekin erityisopetuksen toimintamallit sen mukaan, kenelle tuki on suunnattu: kouluyhteisölle,



oppilasryhmille ja yksittäisille oppilaille tai pelkästään yksittäisille oppilaille.

### **Kohteena kouluyhteisö**

Koko kouluyhteisölle suunnattu tuki on yleensä yleistä tukea (mutta myös tehostettua ja erityistä) ja sillä katsotaan olevan ongelmia ennalta ehkäisevä ja rakenteita muuttava vaikutus. Erityispedagogisessa toiminnassa korostuu yhteistoiminnallisuus, mikä tekee erityisopettajan roolista eräänlaisen asiantuntijan, joka muun muassa auttaa, ohjaa ja mentoroi kouluyhteisön jäseniä sekä kehittää, suunnittelee ja koordinoi koulun toimintaa ja sen henkilökuntaa. (Lahtinen 2015, 185.) Erityisopettaja esimerkiksi konsultoi luokan- ja aineenopettajia erityisopetuksen kysymyksissä tarkoituksena parantaa yleisopetuksen opettajien erityispedagogisia valmiuksia sekä informoi koulun henkilökuntaa erityisopetuksen sisällöstä (Ström 2001, 134-135). Suunnittelu- ja koordinointityöt puolestaan pitävät sisällään erilaisia selvitys-, suunnittelu-, koordinointi-, arviointi- ja kehittämistehtäviä, jotka koskevat koulun erityispedagogista toimintaa. Näissä tehtävissä erityisopettaja tekee kykyjensä mukaan yhteistyötä monien eri tahojen kanssa niin koulun sisällä kuin sen ulkopuolellakin. (Ström 2001, 135 –136.)

Esimerkkejä koko koulun hyvinvointia varten kehitetyistä malleista ovat resurssiopettajamalli, konsultaatiomalli sekä työtiimimalli. Resurssiopettajamalli kehitettiin Yhdysvalloissa 1970-luvulla vastaamaan integraation erityisopetukselle asettamiseen haasteisiin. Siinä erityisopettajan toiminta on moniulotteista, sillä se suuntautuu yksittäisten oppilaiden ja oppilasryhmien lisäksi ennen kaikkea kouluyhteisöön. Työ sisältää yksilö-, pienryhmä- ja samanaikaisopetuksen lisäksi muun muassa työtä HOJKSien parissa sekä erilaisia suunnittelu-, koordinointi- ja konsultaatiotehtäviä, joiden välillä erityisopettaja joustavasti liikkuu. Keskeistä on kokonaisnäkemys tilanteesta. Jotta malli toimisi ihanteellisella tavalla, tulee erityisopettajien konsultaatiotaitoja sekä luokan- ja aineenopettajien erityispedagogisia taitoja kehittää. (Ström 2001, 131-132.)

Konsultaatiomallin idea on parantaa kaikkien oppilaiden – erityisesti niiden, joilla on erityistarpeita - oppimista vaikuttamalla heihin epäsuorasti erityispedagogisin keinoin.

Se muistuttaa läheisesti resurssiopettajamallia, sillä poikkeuksella, että se korostaa erityisopettajan konsulttiroolia. Erityisopettajan työtehtäviin kuuluvat lisäksi muun muassa erityisopetuksen tarpeen arviointi sekä HOJKsien laadinta ja seuranta. Malli mahdollistaa erityisopetusresurssien joustavan käytön sekä edistää opettajien välistä yhteistyötä. (Ström 2001, 132-133.)

Työtiimimalli kehitettiin 1980-luvulla Ruotsissa. Siinä erityisopettajan työn painopiste on työyksiköissä ja niiden ennalta ehkäisevässä ja rakenteita muuttavassa toiminnassa. Malli korostaa yhteistoiminnallisuutta ja siinä opettajat vaihtelevilla kombinaatioilla muodostavat työtiimejä. Tiimityöskentely on toteutettavissa monin eri tavoin. Erityisopettajan työtehtävät koostuvat – erityisopetuksen lisäksi tietenkin – erilaisista suunnittelu-, koordinointi- ja yhteistyötehtävistä. (Ström 2001, 131.)

### **Oppilasryhmille ja yksittäisille oppilaille suunnattu tuki**

Oppilasryhmille ja yksittäisille oppilaille yleisopetuksen yhteydessä annettava osa-aikainen erityisopetus on useimmiten yleistä ja tehostettua tukea, joka toteutetaan yleisimmin yksilö- tai pienryhmäopetuksena. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa erityisopettajan toimesta erillisessä, tähän tarkoitukseen varatussa häiriöttömässä opetustilassa, jolloin annettavaa opetusta voidaan kutsua klinikkamalliksi. (Runsas 1991, 51; Ström 2001, 130.) Opetus on yksilökeskeistä ja sitä annetaan oppimisvaikeuksiin muun muassa puhehäiriöiden luku- ja kirjoitusvaikeuksien sekä johonkin oppiaineeseen liittyvien oppimisvaikeuksien vuoksi ja sillä on korjaava funktio: erityisopettajan tehtävän ajatellaan olevan poistaa se vika tai vaikeus, jonka takia oppilas tarvitsee erityisopetusta. Näkemys perustuu lääketieteellis-psykologiseen paradigmaan, jonka mukaan oppimisvaikeudet johtuvat jostakin fysiologisesta häiriöstä. (Lahtinen 2015, 188; Ström 2001, 133–137.) Myös laaja-alaista erityisopetusta muihin kuin oppimisvaikeuksiin annetaan usein klinikkamuotoisena. (Lahtinen 2015, 188.)

Klinikkamuotoisen erityisopetuksen hyvä puoli on muun muassa se, että se mahdollistaa erityisopettajan itsenäisen työskentelyn. Oppilaan kannalta ryhmien pieni koko mahdollistaa opetuksen yksilöllistämisen. Toisaalta klinikkamuotoinen erityisopetus on

oppilaita leimaavaa ja eristävää sekä vaatii paljon resursseja. (Ström 2015, 130.) Yksilö- ja pienryhmäopetukseen perustuvassa tukimuodossa suurin osa erityisopettajan ajasta menee itse opetustyöhön. Loppuaika on erilaisia suunnittelu-, ohjaus- ja hallintotehtäviä. (Huhtanen 2000, 90-91.)

Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa myös oppilaan omassa yleisopetuksen luokassa opetusta eriyttämällä tai muita tukitoimenpiteitä käyttäen. (Rytivaara ym. 2012, 335.) Yhteistoimintaan perustuvissa malleissa erityisopettaja suunnittelee oppitunnit sekä opettaa yleisopetuksen luokassa yhteistyössä luokan- tai aineenopettajan kanssa, jolloin voidaan puhua yhteis- ja samanaikaisopetuksesta. Yhteistoimintamallit ovat oppilaan kannalta vähemmän eristäviä ja leimaavia kuin yksilö- ja pienryhmämallit. Lisäksi sillä on koko luokan kannalta ennalta ehkäisevä vaikutus, vaikka toiminta olisikin suunnattu tietyille oppilaille. (Lahtinen 2015, 189.) Malleja on useita ja yhteistä niille on se, että opettajia on samassa tilassa aina vähintään kaksi. Toinen opettajista voi olla erityisopettaja tai molemmat voivat olla luokanopettajia. Rytivaara (2012, 339) jakaa mallit kolmeen päätyyppiin Marilyn Friendin ja kumppaneiden (2010, 12) jaottelua hyväksi käyttäen: 1) Päävastuu opetuksesta on vain toisella opettajalla, 2) molemmat opettajat opettavat yhtä aikaa eri ryhmiä ja 3) opettajat jakavat vastuun koko oppilasryhmän opettamisesta. Opettajien roolit ovat mallista riippuen erilaisia ja myös heidän opettamansa sisältö voi olla erilaista. Malleja voidaan soveltaa tilanteen mukaan. (Rytivaara ym. 2012, 339.)

Avustavan opettajan mallissa toinen opettajista kantaa vetovastuun opetuksesta. Toinen opettaja tilanteen mukaan havainnoi oppilaiden työskentelyä, kiertää luokassa antamassa tukea eriyttämällä sitä tarvitseville tai esimerkiksi havainnollistaa, täydentää tai vahvistaa toisen opettajan esittämiä asioita. Erityisopettaja on usein avustavassa roolissa johtuen heidän asiantuntijuudestaan yksilöllisen opettamisen ja eriyttämisen saralla. Roolit voivat olla myös päinvastaiset tai niitä voidaan vaihdella – ja suositellaankin vaihdettavan - tunnin tai opintokokonaisuuden aikana. (Friend ym. 2010, 12-13; Rytivaara ym. 2012, 340-341.)

Rinnakkaisopetuksen mallissa kumpikin opettaja työskentelee oman ryhmänsä kanssa samassa tilassa toisen opettajan kanssa. Vetovastuu on molemmilla. Luokka voidaan jakaa puoliksi tai erikokoisiin ryhmiin riippuen työpisteiden ja/tai opettajien määrästä sekä opetuksen tarkoituksesta. Ryhmien ollessa erikokoiset, erityisopettaja voi ottaa haltuunsa pienemmän ryhmän ja keskittyä enemmän tukea tarvitseviin tai tasakokoisten ryhmien ollessa kyseessä opettajat voivat vaihtaa ryhmiä tunnin puolivälissä. Oppilaat voidaan jakaa joustavasti esimerkiksi tasoryhmiin tai heidät voidaan ryhmitellä oppimistyylin perusteella. Ryhmät voivat olla myös heterogeenisiä sekaryhmiä. (Friend ym. 2010, 12-13; Rytivaara ym. 2012, 341-342.)

Tasavertaisen tiimiopetuksen mallissa opettajat jakavat vastuun niin suunnittelusta, toteutuksesta kuin arvioinnistakin. Opetettava sisältö on kaikille sama, mutta opetus toteutuu opettajien välisenä vuoropuheluna, johon myös oppilaita kannustetaan osallistumaan. (Friend ym. 2010, 12-13; Rytivaara ym. 2012, 342-343.)

### **Yksittäiselle oppilaalle suunnattu tuki**

Oppilasryhmät ja yksittäiset oppilaat voivat saada erityisopetusta myös täysiaikaisen, luokkamuotoisen erityisopetuksen mallin mukaisesti suurimman osan kouluajastaan. Tällöin tuen muotona on erityinen tuki. Oppilas voi opiskella joko yleisopetuksen ryhmässä, pienryhmässä, erityisluokassa tai -koulussa. Yleensä oppilaat on ryhmitelty diagnoosin mukaisesti homogeenisiin pienryhmiin. Erityistä tukea voi antaa myös laaja-alainen erityisopettaja jonkin tietyn asian tiimoilta. Jotta oppilas voisi saada erityistä tukea, tulee hänellä olla erityisen tuen päätös sekä pedagoginen selvitys tuen tarpeesta tehtynä. Oppilas saattaa viettää pienryhmässä lyhyen intensiivijakson tai pienryhmäsijoitus voi olla vuosienkin mittainen. (Lahtinen 2015, 191.) Luokkamuotoisenkin erityisopetus pyrkii kuitenkin tekemään yhteistyötä yleisopetuksen kanssa esimerkiksi käyttämällä yhteisiä opettajia tai opetusryhmiä. Erityisluokan oppilas voi myös mahdollisuuksien mukaan osallistua yleisopetukseen esimerkiksi taito- ja taideaineissa. (Ansaharju & Tilus 1994, 29-30.)

### **3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS**

Haluan tutkielmani kautta tuoda esille erityisopettajan työn moninaisuutta ja esitellä erityisopettajan työkentän laajuutta. Tutkimuskysymys on asetettu ennen tutkielman aloittamista, mutta se vain raamittaa työtä. Itse aineistolle ei varsinaisia kysymyksiä asetettu eikä niitä ollut olemassakaan, vaan otin vastaan sen mitä vastaan tuli ja muodostin sen pohjalta kolme pääteemaa. Myös teoria-aineistot on valittu aineistosta nousseiden teemojen pohjalta.

Tutkimuskysymys on:

- Millaisena erityisopettajan työ näyttäytyy Torey Haydenin kirjoittamien teosten valossa?

## 4. AINEISTO JA SEN KÄSITTELYTAVAT

### 4.1 Kirjailijan ja aineiston esittely

Torey Hayden on syntynyt 21.5.1951 Livingstonissa, Montanan osavaltiossa Yhdysvalloissa ja on ammatiltaan psykologi ja erityisopettaja. Alun perin hän opiskeli biologiaa ja kemiaa, mutta ajautui erityisopetuksen maailmaan kesätyön kautta ja on sittemmin valmistunut Montanan yliopistosta erityisopettajaksi. Hänestä piti tulla myös kasvatuspsykologian ja erityispedagogiikan tohtori, mutta opinnot jäivät kesken.

Hayden on työskennellyt henkisesti häiriintyneiden lasten parissa kouluissa, sairaaloissa ja laitoksissa. Hän on toiminut useita vuosia myös yliopiston opettajana ja tutkijana sekä vapaaehtoisena erilaisissa hyväntekeväisyysjärjestöissä lasten auttamiseksi. Haydenin kirjailijanura alkoi vuonna 1980 kun hänen ensimmäinen teoksensa julkaistiin. Sen jälkeen Hayden on julkaissut useita kirjoja, joita on käännetty monille eri kielille ja myyty miljoonia kappaleita. Haydenin teoksista kahdeksan on tositapahtumiin perustuvia tarinoita kaltoin kohdelluista lapsista. Lisäksi hän on kirjoittanut kolme fiktiivistä romaania sekä kaksi lastenkirjaa. (The official Torey Hayden website.)

Haydenin tuotanto (The official Torey Hayden website; Otava.fi):

- *One Child* (1980, suomeksi 1996 yhteisniteenä *Tiikerin lapsi* – teoksen kanssa), tositarina
- Toisten lapset (*Somebody Else's Kids*, 1981), tositarina, suom. 2006
- Häkkipoika (*Murphy's boy*, 1983), tositarina, suom. 2008
- Auringonkukkametsä (*Sunflower forest*, 1984), fiktiivinen romaani, suom. 1996

- Lapsi muiden joukossa (*Just another kid*, 1988), tositarina, suom. 2009
- Aavetyttö (*Ghost Girl*, 1991), tositarina, suom. 2007
- Tiikerin lapsi (*Tiger's Child*, 1995), tositarina, suom. 1996 yhteisniteenä *One Child* -teoksen kanssa
- Sähkökissa (*The Mechanical Cat*, 1998), fiktiivinen romaani, suom. 1999
- Nukkelapsi (*Beautiful Child*, 2002), tositarina, suom. 2002
- Pöllöpoika (*The Very Worst Thing* 2003), fiktiivinen romaani, suom. 2005
- Hiljaisuuden lapset (*Twilight Children* 2005), tositarina, suom. 2005
- Ziji (2009), fiktiivinen lastenkirja, ei suomennettu
- Viattomat (*Innocent Foxes*, 2011), fiktiivinen lasten-/nuortenkirja, suom. 2012

Alun perin aineistoni piti muodostua Haydenin kahdeksasta tositapahtumiin perustuvasta kirjasta. Tarkemman tarkastelun jälkeen päädyin lopulta neljään teokseen, sillä pois rajaamani muut neljä teosta eivät käsittele erityisopettajan työtä tavalla, jota voisin tutkimuksessani hyödyntää. Ensimmäisenä rajauksen ulkopuolelle joutui teos *Tiikerin lapsi*. Suomennettuna kyseinen teos on julkaistu yhteisniteenä yhdessä erikseen suomentamattoman *One Child* -teoksen kanssa. Tässä tapauksessa vain *Tiikerin lapsi*-teoksen ensimmäinen osa eli juuri *One Child*, on tutkimukseni kannalta relevantti, sillä jälkimmäinen osa ei käsittele lainkaan erityisopetusta vaan keskittyy lähinnä opettaja Haydenin ja pääosassa olevan lapsen suhteeseen vuosia myöhemmin, kun ensimmäisen osan lapsi ei ole enää opettaja Haydenin oppilas vaan suhde perustuu ystävyYTEEN.

Rajasin tutkimukseni ulkopuolelle myös teokset *Häkkipoika* ja *Hiljaisuuden lapset*, koska näissä teoksissa Torey Hayden ei työskentele erityisopettajana. *Häkkipoika* -teoksessa Hayden työskentelee yksityisklinikalla tutkijapsykologina ja *Hiljaisuuden lapset* – teoksessa sairaalan lapsille tarkoitettulla psykiatrisella osastolla psyykkisten puheongelmien erikoistuntijana. Neljännessä teoksessa *Lapsi muiden joukossa* Hayden

toimii kyllä erityisopettajana koulussa, mutta teoksessa keskitytään käytöshäiriöisten lasten sijasta erään oppilaan itsetuhoiseen alkoholistiäitiin, minkä vuoksi rajasin myös tämän teoksen tutkimukseni ulkopuolelle. Haydenin fiktiivinen tuotanto ei puolestaan ole millään tavalla relevantti tutkimukseni kannalta.

Aineistoni koostuu siis kirjoista *Tiikerin lapsi* (ensimmäiset 20 lukua, jotka sisältävät teoksen *One Child*), *Toisten lapset*, *Aavetyttö* sekä *Nukkelapsi*. Kirjoista jokainen pohjautuu tositapahtumiin Haydenin erityisopettajan uran varrella ja pääosassa ovat Haydenin itsensä lisäksi aina kaltoin kohdeltuja lapsia erinäisinä ongelmineen. Vallitseva ongelmatyyppi on valikoiva puhumattomuus sekä erilaiset käytöshäiriöt ja syyt niiden takana. Kaikki aineiston lapset ovat alakouluikäisiä eikä heitä voi luokitella kehitysvammaisiksi. Siksi olen rajannut kehitysvammaisten opetuksen kokonaan tutkimukseni ulkopuolelle.

Suhteeni aineistoon on henkilökohtainen. Olen lukenut aineistonani olevat kirjat pikkuhiljaa vuosien saatossa ja pidin niistä välittömästi. Ensimmäisen teoksen löysin tätini hyllystä jo teini-ikäisenä. Silloin luin niitä itsekini täysi maallikon silmin, nykyään lukemaani värittävät luokanopettajan opintoni sekä erikoispedagogiikan sivuaine. Aiheen ja aineiston valinta lähti täysin omista mielenkiinnon kohteistani, kuten mielestäni tällaisen tutkimuksen tuleekin lähteä. Vaikka tutkimuskysymykseni on muokkautunut tässä kolmen - neljän vuoden aikana paljonkin niin aineistostani olen halunnut pitää kiinni. Oikeastaan valitsin aineiston ennen kuin olin päättänyt aiheen ja vasta aineistoa lukemalla hahmottui tutkimuskysymykseni lopullisesti. Tutkimukseni onkin aineistolähtöinen. Siitä lisää seuraavissa kappaleissa.



## 4.2 Tutkimusmenetelmä - laadullinen tutkimus tutkimuksen lähtökohtana

Alasuutari (2011, 32) kirjoittaa, että ei ole mahdollista jakaa ihmistieteellisen tutkimusta kvantitatiivisiin (määrällisiin) ja kvalitatiivisiin (laadullisiin) menetelmiin, vaan että on olemassa kaksi tutkimuksen tekemisen mallia: luonnontieteellinen koeasetelma sekä arvoituksen ratkaiseminen. Alasuutarin (2011, 32) mukaan lomaketutkimus on tyypillinen luonnontieteellisen koeasetelman edustaja. Arvoituksen ratkaisemista Alasuutari puolestaan vertaa salapoliisikertomusten loogisen päättelyn malliin: ”...mitä useampia vihjeitä arvoitus sisältää, sitä enemmän mahdollisten ratkaisujen joukko supistuu” (Alasuutari 2011, 31-32). Laadullinen tutkimus on siis tätä jälkimmäistä. Mutta mitä ja millaista laadullinen tutkimus todella on, on vaikea kuvata yksityiskohtaisesti, sillä sen kokonaisuutta voidaan eritellä useilla eri tavoilla riippuen tutkimuksen lähtökohdista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 25).

Alasuutarin (2011, 38) mukaan laadullinen tutkimus tarkastelee aineistoa kokonaisuutena ja pyrkii sen kokonaisvaltaiseen kuvaukseen. Hän jakaa laadullisen analyysin kahteen vaiheeseen, havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Havaintojen pelkistämävaiheessa aineistoa tulee ensin tarkastella vain jostakin tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, jotta huomio kiinnittyisi vain siihen, mikä on olennaista. Näin saadaan pelkistettyä aineistoa ”raakahavainnoiksi”. Tämän jälkeen pelkistettyä aineistoa karsitaan edelleen yhdistämällä havainnot toisiinsa etsimällä koko aineistolle yhteisiä piirteitä tai nimittäjiä. Näin aineistosta löydetään esimerkkejä samoista ilmiöistä. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole määritellä tyypitapauksia vaan erot eri ihmisten tai havaintoyksiköiden välillä ovat tärkeitä, sillä ne antavat vihjeitä siitä, mistä jokin asia johtuu tai mikä tekee siitä ymmärrettävän. Alasuutari kuitenkin kehottaa pelkistämään raakahavainnot mahdollisimman suppeaksi joukoksi, sillä tutkittavasta ilmiöstä ei saa lopulta mitään otetta, jos tyypittelyä jatkaa äärettömyyksiin asti. (Alasuutari 2011, 40-43.)

Laadullisen analyysin toinen vaihe, arvoituksen ratkaiseminen (tai tulosten tulkinta), tarkoittaa sitä, että aineistosta saatujen johtolankojen sekä käytettävissä olevien vihjeiden perusteella tulkitaan tutkittavaa ilmiötä. Tässä vaiheessa viitataan myös muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Arvoituksen ratkaisun yhteydessä syntyy usein uusia kysymyksenasetteluita, jotka puolestaan johtavat aineiston uuteen työstämiseen. On kuitenkin sitä parempi, mitä enemmän arvoituksen ratkaisumalliin sopivia vihjeitä on käytössä, sillä sitä todennäköisemmin ratkaisu on oikea. (Alasuutari 2011, 44-48.)

#### **4.2.1 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä**

Sisällönanalyysi on pikemminkin teoreettinen viitekehys kuin yksittäinen metodi ja sen avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Se on perusmenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä, mutta sen avulla voidaan tehdä myös määrällistä tutkimusta, jolloin tulokset ilmoitetaan tilastollisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Kvalitatiivinen sisällönanalyysi (tai sisällön erittely) on tekstianalyysiä ja miltei mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva materiaali voi olla analysoitava dokumentti. Analyysin perimmäinen tarkoitus on luoda sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, jota tutkimuksen aineisto kuvaa. Sisällönanalyysin avulla halutaan kuvata tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sitä onkin kritisoitu metodina juuri tästä: analyysi jää usein vain kuvauksen tasolle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103-108.)

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on selkeyttää hajanaista aineistoa ja luoda mielekästä, selkeää ja yhtenäistä tietoa, jonka avulla voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin alkuvaiheessa aineisto pilkotaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudelleen järkeväksi kokonaisuudeksi. Analyysiä tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

#### 4.2.2 Aineistolähtöinen vs. teorialähtöinen sisällönanalyysi

Laadullista sisällönanalyysiä on sekä aineisto- kuin teorialähtöistä. Aineistolähtöisestä analyysistä käytetään myös nimeä induktiivinen ja teorialähtöisestä analyysistä deduktiivinen. Aineistolähtöisen analyysin periaate on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Aineisto ohjaa siis analyysiä, ei teoria, ja analysoitavat yksiköt valitaan aineistoa silmällä pitäen, ne eivät siis ole ennalta sovittuja. Tutkimukseen liittyvä teoria koskee ainoastaan analyysin toteuttamista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Teorialähtöisessä analyysissä puolestaan jokin teoria tai malli ohjaa aineistosta tehtäviä tulkintoja ja käytettävät käsitteet määritellään tämän teorian pohjalta. Tätä analyysitapaa käytettäessä testataan usein aikaisempaa tietoa uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97-98.)

Lisäksi on olemassa kolmas vaihtoehto, ikään kuin välimuoto kahden edellä mainitun väliltä, nimittäin teoriaohjaava – abduktiivinen - analyysi. Siinä teoria on läsnä analyysissä, mutta se toimii lähinnä apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta kuten aineistolähtöisessäkin analyysissä, mutta aikaisempi tieto kuitenkin vie analyysia kohti uusia uria. Aineistolähtöisyys ja valmiit mallit ikään kuin vuorottelevat tai yhdistyvät. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.)

Koska oma tutkimukseni on aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, syvennyn siihen vielä erikseen seuraavassa kappaleessa.

### 4.2.3 Aineiston analysointi aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä

Miles & Huberman (1994, 91-92) loivat aineistolähtöistä sisällönanalyysiä varten kolmiportaisen prosessin, jonka ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään joko pilkkomalla sitä osiin tai tiivistämällä informaatiota, jotta aineistosta saadaan esille tutkimusongelman kannalta oleelliset analyysiyksiköt (sana, lause, lausekokonaisuus) ja karsitaan samalla epäoleelliset yksiköt pois. Toisessa vaiheessa analyysiyksiköt ryhmitellään etsimällä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia, yhdistetään luokiksi ja nimetään käsitteellä, joka kuvaa luokan sisältöä. Viimeisessä vaiheessa aineisto käsitteellistetään. Käsitteellistämistä jatketaan yhdistelemällä luokkia yläluokiksi niin kauan kuin se on tarkoituksenmukaista. Lopputuloksena on yleisempi teoria tai malli tutkittavasta ilmiöstä, johon liittyy myös tulkinnan vaihe (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-113).

Eskola & Suoranta (1998, 187) määrittelevät sisällön erittelyn (sisällönanalyysin) eräänlaiseksi kaatoluokaksi, joutoksi erilaisia laadullisen aineiston luokittelutapoja, jolla on loppupeleissä kuitenkin oma tarkoituksensa. Kaikille aineistoille ei nimittäin aina löydy valmista jäsentelytapaa, jolloin sisällönanalyysin keinoin on mahdollista – ja jopa suositeltavaa – kehittää omalle aineistolle sopiva analyysitapa. Ja näin olen periaatteessa toiminutkin: käyttänyt sisällönanalyysin peruskeinoja omalla tavallani.

Analyysimenetelmäni perustuu aineistolähtöiseen sisällön analyysiin ja tutkimusotteeni on deskriptiivinen. Lukiessani aineistoani ensimmäisen kerran laitoin merkin sivuun, jossa oli mielestäni jotain kiinnostavaa ja oleellista. Aluksi en oikein edes tiennyt mitä etsin, sillä halusin tutkimukseni olevan aineistolähtöinen ja tästä syystä en myöskään halunnut tutkimukselleni ennakoivaa viitekehystä. Minulla oli kyllä alustava tutkimuskysymys tai – idea, en siis lähtenyt täysin puhtaalta pöydältä, mutta olin avoin myös kaikelle muulle aineistosta nousevalle materiaalille. Laadullisen analyysin kurssilla sain tukea analyysin eteenpäin viemiseen ja minulle vinkattiin teemoittelua mahdollisena apukeinona. Eskola & Suoranta (1998, 174-175) tiivistävät teemoittelun idean seuraavalla tavalla:

*”Aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Aineistosta voidaan poimia sen sisältämät keskeiset aiheet ja siten esittää se kokoelmana erilaisia kysymyksenasetteluja. Tekstimassasta on ensin pyrittävä löytämään ja sen jälkeen eroteltava tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet.”*

Pikkuhiljaa aineiston läpikäymisen aikana aineistosta alkoikin nousta toistuvia, merkittäviä teemoja. Kirjasin teemoja ylös ja myöhemmin loin jokaiselle teemalle tietokoneelleni oman tiedoston, jonne kokosin materiaalit kustakin aineistoni kirjasta kunkin teeman yhteyteen. Yhdistelin ja erottelin. Vasta käytyäni läpi koko aineiston ajatuksen kanssa useampaan kertaan, alkoivat lopulliset pääteemat täsmentyä. Nämä teemat ovat: 1) oppilaiden kirjo, 2) vertaistuki ja moniammatillisuus sekä 3) erityisopettajan työn kokonaisvaltaisuus. Kun kysymyksenasettelu oli hahmoteltu, kirjoitin ajatuksiani ja tulkintojani auki tekstiksi. Tekstin alustin omilla havainnoillani ja pohdinnallani sekä teorialla ja lisäsin aineistoviittauksia perustelemaan tulkintaa sekä kuvaamaan aineistoa. Varoin kuitenkin tekemästä analyysistä pelkkää sitaattikokoelmaa, kuten Eskola & Suoranta (1998, 174-176, 179-180) varoittavat tekemästä, vaan pyrin aineiston ja teorian vuorovaikutukseen.

Koska tein aineistostani myös tiivistettyjä kertomuksia saadakseni lukijat paremmin ymmärtämään aineistoni lapsikohtaloita, lähentelee tämä osa analyysiä tyypittelyä. Tyypittelyssä on Eskolan & Suorannan (1998, 181) mukaan kyse aineiston ryhmittelystä joukoksi samankaltaisia tarinoita, jotka kuvaavat aineistoa tiivistetysti. Aineistosta voi rakentaa tyypillisen tilanteen kulun tai henkilökuvauksen tai voi myös keskittyä poikkeavien tapausten etsintään koska juuri poikkeukset pakottavat tutkijan kehittämään olettamuksiaan. (Eskola & Suoranta 1998, 181.) Rakensin jokaisen kirjan pääasiallisesta lapsikohtalosta eräänlaisen henkilökuvauksen, jotta lukijoilla olisi käsitys kenestä ja millaisesta henkilöstä on kyse myöhemmin tehdessäni kyseiseen henkilöön liittyviä tulkintoja.

### 4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisten tutkimusten luotettavuuskriteerit ovat usein saaneet kritiikkiä osakseen. Tämä johtunee osaltaan siitä, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaiheet ja luotettavuuden arviointi kulkevat yhtä matkaa, toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullista tutkimusta tekevä joutuu koko tutkimuksen tekoajan miettimään ratkaisujensa validiutta ja ottamaan kantaa työnsä luotettavuuteen ilman määrällisen tutkimuksen mittareiden tuomaa varmuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 208.) Eskola & Suoranta (1998, 210-211) toteavatkin, että ”laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline”. Tutkija itse on laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pääasiallinen kriteeri ja tästä johtuen arvioinnin tulee kattaa koko tutkimusprosessi.

Eskola & Suorannan (1998, 211-212) käyttämät luotettavuuskriteerit ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuus tarkoittaa, että tutkijan on oltava varma, että hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa vastaavat tutkittavien käsityksiä. Tällöin tutkittavilta voidaan varmistaa tulkintojen oikeellisuus. Tutkimustulosten tulee olla siirrettävissä tilanteesta toiseen. Varmuutta tutkimukseen tulee, kun otetaan huomioon tutkijan ennakko-oletukset. Vahvistuvuus tarkoittaa, että tehdyt tulkinnat saavat tukea samanlaista ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Seuraavassa tarkastelen Eskola & Suorannan (emt.) luotettavuuskriteereitä oman tutkimukseni osalta.

Koska tutkielmassani tarkastellaan yhden erityisopettajan kokemuksia ja ajatuksia, ei tietenkään ole mahdollista tuottaa yleispätevää tietoa. Tutkielmassani on kysymys siitä, millaisena erityisopettajan työ näyttääytyy juuri Torey Haydenin kirjoissa. Ja kun käytetään termiä *näyttääytyy*, on lupakin tehdä omia tulkintoja tekstistä. Todellisuus erityisopettajan työstä voi olla toisenlainen, jos kysytään joltain toiselta erityisopettajalta tai tulkitaan jonkun toisen tekstejä. Tulokset kuitenkin puoltavat jo aiemmin erityisopettajan työstä tehtyjä tutkimuksia.

Myöskään minä tutkijana en ole täysin puolueeton, sillä luokanopettajana ja aihetta opiskelleena olen sekä seurannut erityisopettajan työtä, että lukenut aiheesta paljon jo ennen tutkielman teon aloittamista. Ennakkokäsitykseni ja -tietoni siis vaikuttavat tulkintoihini enemmän kuin jos tutkielman olisi tehnyt joku toinen aiheesta tietämätön.

### **4.3.1 Tutkijan rooli**

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on vapaa suunnittelemaan ja toteuttamaan tutkimuksensa joustavalla tavalla. Tärkeää tutkimuksen arvioimisen kannalta on kuitenkin, että mihin tahansa ratkaisuun tutkija päätyy ja miten, hänen tulee kertoa siitä myös lukijalle mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 20.)

Aineistolähtöisen tutkimuksen takana on ajatus, että objektiivisia havaintoja sinällään ei ole olemassa vaan tutkija on asettanut käytettävät käsitteet, tutkimusasetelmat ja -menetelmät ja että tämä tulee väistämättä vaikuttamaan tuloksiin: tulokset eivät koskaan ole tutkijasta riippumattomia, kaikki tieto on subjektiivista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Eskola & Suoranta (1998, 22) ovat kuitenkin sitä mieltä, että jako subjektiiviseen laadulliseen ja objektiiviseen määrälliseen tutkimukseen on turhan jyrkkä. Heidän mukaansa on kyse pikemminkin erilaisista näkökulmista: eri menetelmin saadaan erilaista aineistoa eri tarkoituksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston avulla on tarkoitus löytää uusi näkökulma, ei todistella jo ennestään tunnettua. Tästä syystä tutkijan on hyvä olla tietoinen ennakkokäsityksistään koskien tutkittavaa ilmiötä ja kirjata ne ylös. Myös analyysimetodit on aina kirjoitettava auki ja selostettava lukijalle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19-20; 96.) Olen pyrkinyt kuvaamaan ajatuksenuoksuani ja kaikkia tekemiäni ratkaisuja mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja rehellisesti, jotta lukija pystyy seuraamaan ja ymmärtämään tutkimukseni kulkua. Myös aineistoviittaukset auttavat lukijaa pysymään kartalla ja seuraamaan tutkimuksen kulkua. Sitä, voisiko joku toinen

saman tutkimuksen tekemällä päätyä samoihin johtopäätöksiin, en tiedä. Eikä se ollut kyllä tarkoituksenikaan.



## 5. OPPILAIDEN KIRJO

Tässä luvussa esittelen ensin aineistoni pääasialliset lapsikohtalot, jonka jälkeen käsitellään heitä koskevia sosioemotionaalisia vaikeuksia; erilaisia käyttäytymishäiriöiden muotoja sekä valikoivaa puhumattomuutta.

### 5.1 Haasteelliset oppilaskontaktit

Kuten jo aiemmassa kappaleessa (4.2.3) mainitsin, jotta tutkimukseni lukijat voisivat paremmin päästä sisälle kuvaamiini lapsikohtaloihin, tein jokaisen kirjan niin sanotusta päähenkilöstä henkilökuvauksen, joka taustoittaa myöhemmin tekemiäni tulkintoja.

#### **Tomaso**

Tomaso on 11-vuotias poika, joka papereiden mukaan on syntynyt Texasissa, mutta jonka oikea syntymäpaikka on mitä luultavimmin Meksiko. Tomason äiti kuoli pojan ollessa pikkulapsi. Isä meni uusiin naimisiin ja ollessaan viiden vanha Tomaso todisti, kuinka äitipuoli ampui hänen isänsä ja isoveljensä kuoliaaksi. Tomaso joutui osavaltion huostaan ja oli useissa eri sijaiskodeissa ennen kuin hänen setänsä otti hänet luokseen. Seitsemänvuotiaana hänet löydettiin kuitenkin peltotöistä eikä hän ollut siihen mennessä käynyt päiväkään koulua. Tomaso laitettiin sijaiskotiin, mutta palasi taas neljän kuukauden kuluttua setänsä luokse asumaan. Setä möi pojan 500 dollarilla michiganilaiselle pariskunnalle, joka ei kuitenkaan tullut toimeen Tomason kanssa vaan yritti palauttaa pojan takaisin sedälleen. Sedän kieltäytyttyä pariskunta otti yhteyttä viranomaisiin ja Tomaso sijoitettiin jälleen sijaiskotiin. Yhdessäkään sijaiskodissa Tomaso ei viettänyt kovin pitkää aikaa, sillä papereissa hänet määriteltiin epäsosiaaliseksi ja kykenemättömäksi kiintymään kehenkään. Hän koulunkäyntinsä oli

ajoittaista eikä hän jatkuvien sijaiskotivaihtojen vuoksi pysynyt samassa koulussa muutamaa kuukautta kauempaa. Hän oli myös jäänyt jälkeen muista ikäisistään kaikissa lukuaineissa. Hänen älykkyydosamääräkseen testistä riippuen mitattiin joko 87 tai 92. Suurin ongelma oli kuitenkin hänen soveltumattomuutensa yleisopetukseen, sillä vakavien käytöshäiriöiden (aggressiivisuus, väkivaltaisuus, kiroileminen, raivokohtaukset) vuoksi poika oli vakava uhka muille. Tästä syystä hänet päätettiin sijoittaa erityisopetukseen. (Hayden 2007a)

### **Venus**

Venus on seitsemänvuotias tyttö, joka kärsii valikoivasta puhumattomuudesta. Hän on eloton ja passiivinen sekä laiminlyöty ja pahoinpidelty. Venuksen kotiolot ovat surkeat: tyttö on nuorin yhteensä yhdeksästä sisaruksesta ja perheeseen kuuluu sisarusten ja äidin lisäksi tämän väkivaltainen poikaystävä. Lapsilla on kolme eri isää, joista jokainen on parhaillaan tai on ollut vankilassa eri syistä, lähinnä pahoinpitelyistä. Koko perhe asuu pienessä asuntovaunussa. Kolme perheen lapsista on luokiteltu vajaamielisiksi ja kahdella on vakavia kommunikaatio-ongelmia. Lisäksi osa lapsista on vankilassa. Yksi Venuksen sisaruksista on Down-syndroomasta kärsivä isosisko Wanda, joka todellisuudessa on Venuksen biologinen äiti. Venuksen isä hyväksikäytti kehitysvammaista tyttöä asuessaan äidin poikaystävän ominaisuudessa perheen kodissa. Hänellä on kontollaan useita murtoja ja muita rikoksia, joihin alkoholilla ja huumeilla on ollut osuutta. Hän on myös syytettynä pedofiliasta. Perheen äiti on prostituoitu, joka on ollut useita kertoja hoidossa alkoholin ja huumeiden vuoksi. Äidin nykyinen poikaystävä pahoinpitelee Venusta sekä pakottaa tämän nukkumaan toistuvasti asuntovaunun pienen vessan kylmällä lattialla, jonka takia Venus muun muassa joutuu kriittisessä tilassa sairaalaan hypotermian vuoksi ja hänen varpaitaan joudutaan amputoimaan. Samalla löytyy jälkiä useista vanhoista luunmurtumista, joista hän on kärsinyt vuosien mittaan. (Hayden 2007b.)

### **Jadie**

Jadie on kahdeksanvuotias, valikoivasta puhumattomuudesta kärsivä lapsi. Hän kyllä puhuu kotona, mutta koulussa ei päästä sanaakaan. Hän ei myöskään naura, itke, yski tai mitään muutakaan. Jadien perheeseen kuuluvat äiti ja isä sekä kaksi nuorempaa sisarta. Jadieta pidettiin esikoululuokalla ylimääräinen vuosi ja toivottiin hänen alkavan puhua, mutta turhaan. Tyttö siirrettiin ensimmäiselle luokalle, jossa hän selviytyikin koulutehtävistä hyvin, mutta oli toivottoman eristäytynyt. Lopulta hänet sijoitettiin erityisluokalle. Valikoiva puhumattomuus ei ole Jadien ongelmista ainoa. Myös hänen ryhtinsä on erikoinen: hän on taipunut lähes kaksin kerroin pitäen käsiään rintaansa vasten koukussa. Omien sanojensa mukaan, jotteivat sisuskalut putoa. Alettuaan puhumaan opettaja Haydenin alaisuudessa hänen puheensa ovat harhaisia ja sekavia ja niissä on viittauksia seksuaaliseen hyväksikäyttöön ja jopa satanismiin. Myös hänen leikeissään on seksuaalinen sävy. Myöhemmin tytön suostuessa puhumaan poliisille hyväksikäyttösyytteistä kaikki perheen lapset huostaan otettiin ja sijoitettiin sijaisperheeseen, sillä epäilyt vanhempien osallisuudesta olivat vahvat lopullisten todisteiden kuitenkin puuttuessa. (Hayden 2008.)

### **Sheila**

Sheila on kuusivuotias tyttö, jonka äiti hylkäsi neljävuotiaana pudottamalla tämän tielle liikkuvan auton kyydistä. Mukaansa äiti otti kuitenkin Sheilan nuoremman veljen. Sheila asuu alkoholisti-isänsä kanssa siirtotyöläisten leirissä pienessä hökkelissä, jossa ei ole lämmitystä, viemärintiä eikä sähköä. Isän useiden vankila- ja sairaalajaksojen aikana Sheilaa palloteltiin nuorempana sukulaisilla ja tuttavilla kunnes joutui lastensuojeluviranomaisten huomaan aliravitsemuksen ja pahoinpitelyn merkit kehossaan. Myöhemmin hänet luovutettiin takaisin pahoinpitelevän isänsä holhoukseen, Isänsä huomassa tyttö joutuu myös seksuaalisen väkivallan uhriksi setänsä toimesta. Psykiatrin lausunnon mukaan Sheila kärsii kroonisesta sopeutumattomuudesta lapsuuteen. Isäänsä lukuun ottamatta Sheilalla ei ollut muita kiinteitä suhteita niin aikuisiin kuin lapsiinkaan. Kaiken tämän seurauksena Sheilasta tuli julma, mistään piittaamaton riiviö, joka otettiin huostaan hänen vietyään kolmivuotiaan pojan metsään, sidottuaan tämän puuhun ja poltettuaan häntä. Tämän lisäksi hänellä oli kontollaan

muitakin tuhopolttoja. Odottaessaan paikkaa sairaalan suljetulta osastolta Sheila sijoitetaan vaikeasti häiriintyneiden lasten luokalle. Sinne joutuessaan Sheila ei puhu eikä itke eikä suostu tekemään mitään muutakaan ja tekee tuhojaan minkä kerkeää. Nuoresta iästään huolimatta tämä uusi koulu oli jo neljäs hänen koulu-urallaan. Syynä siirtoon oli joka kerta ollut häiritsevä käyttäytyminen. (Hayden 1996.)

## 5.2 Käyttäytymishäiriöt

Käyttäytymishäiriöt jaetaan käyttäytymistyyppin mukaan käyttäytymisen sosiaalisiin ja emotionaalisiin vaikeuksiin (Koro 1982, 178-179 ja 1991, 453; Sipilä 1982, 5). Myös perusopetuslaki (628/1998) tekee saman jaon sopeutumisvaikeuksiin ja tunne-elämän häiriöihin. Jaon perusteet ovat tavassa, jolla yksilöt purkavat ongelmiaan ja reagoivat ulkoisiin ärsykkeisiin: sosiaaliset ongelmat ilmenevät toisiin suunnattuina negatiivisina tekoina (muun muassa aggressiivisuus, varastaminen, kiusaaminen). Niille tyypillistä on tilannesidonnaisuus ja lyhytkestoisuus. Tunne-elämän vaikeudet suuntautuvat yksilöön itseensä ja voidaan nähdä tilana (muun muassa anoreksia & bulimia, ahdistuneisuus, autismi, depressiivisyys). Nämä häiriöt ovat suhteellisen pitkäaikaisia. Käytännössä eri vaikeudet esiintyvät usein yhdessä ja niiden luonne voi vaihdella aktiivisen ulospäin suuntautuvan ja passiivisen sisäänpäin suuntautuvan välillä, siksi niitä on joskus vaikea erottaa toisistaan (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 250, Sipilä 1982, 5). Lisäksi ns. kolmanteen luokkaan lasketaan vaikeudet, jotka eivät täsmää kummankaan edellä mainitun luokan kanssa. Tätä luokkaa Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti (2001, 250-251) kutsuvat nimellä pedagogis-sosiaaliset ongelmat ja niihin lukeutuvat muun muassa huumeiden käyttö, itsetuhoisa käyttäytyminen, oppimisvaikeudet, rikollinen toiminta sekä sosiaalinen sopeutumattomuus.

Käytän tässä yhteydessä sosiaalisista ja emotionaalisisista ongelmista yhteisnimitystä sosioemotionaaliset ongelmat. Sosioemotionaalisten ongelmien kehitykseen on todettu vaikuttavan kasvuympäristöön liittyvät ulkoiset riskitekijät, muun muassa perheessä

ilmenevät kouluttamattomuus, työttömyys, taloudelliset vaikeudet, sairaudet tai päihteidenkäyttö. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 50.)

*”Sheila asui isänsä kanssa siirtotyöläisten leirissä yksihuoneisessa hökkelissä. Rakennuksessa ei ollut lämmityslaitetta, ei viemäriä eikä sähköä. Äiti oli hylännyt tyttärensä kaksi vuotta aiemmin, mutta ottanut mukaansa nuoremman poikansa. Hän asui lomaketietojen mukaan nykyisin Kaliforniassa, mutta kukaan ei tiennyt hänen tarkkaa olinpaikkaansa. Hän oli ollut tytön syntyessä – kaksi kuukautta pakkoavioliiton solmimisen jälkeen – vasta neljäntoista. Isä oli ollut kolmenkymmenen. Pudistelin kauhuissani päätäni. Äiti oli nyt kahdenkymmenen, lähes lapsi vielä itsekkin. Isä oli viettänyt suurimman osan Sheilan varhaislapsuudesta vankilassa pahoinpitelyistä tuomittuna. Sen jälkeen kun hänet oli kaksi ja puoli vuotta sitten vapautettu, hän oli viettänyt joitakin aikoja sairaalassa alkoholi- ja huumeriippuvuuksien takia. Sheilaa oli kierrätetty sukulaisissa ja perheen ystäväpiirissä, kunnes hänet oli vihdoinkin hylätty, jätetty tien varteen. Hänet löydettiin moottoritien ajoväyliä erottavaan verkkoaitaan takertuneena. Hän joutui lastensuojeluviranomaisten huostaan. Hänestä löydettiin naarmuja ja useita parantuneita luunmurtumia, kaikki pahoinpitelyjen seurauksia. Hänet luovutettiin isän holhoukseen, ja valvonta jätettiin erään lastensuojeluviranomaisen tehtäväksi.”* (Hayden 1996, 31.)

Sosioemotionaalinen kehitys alkaa jo varhain lapsuudessa. Ensimmäisen elinvuoden aikana lapsen ja vanhempien välille syntyy (tai on syntymättä) perusluottamus, jonka pohjalle lapsi rakentaa ihmissuhteitaan myöhemmin elämässä. Mikäli lapsi jää jo varhain vaille tunnetta, että hän on tärkeä ja toivottu, kokee toistuvia hoitosuhteita tai emotionaalista hylkäämistä, voi hänelle myöhemmässä vaiheessa kehittyä sosioemotionaalisia vaikeuksia. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 184.) Sheilan tapauksessa valitettavasti kaikki ylläolevat kohdat toteutuivat. Hän oli ei-toivottu ja hänet on hylätty pieneen ikäänsä nähden liian monta kertaa sekä häntä on pompoteltu kodista ja hoitopaikasta toiseen. Lisäksi kasvuympäristön ulkoisia riskitekijöitä on useita.

Sosioemotionaaliset vaikeudet voivat ilmetä lapsissa eri tavoin, esimerkiksi arkuutena ja vetäytymisenä tai toisaalta lapsi voi olla häiritsevällä tavalla hillitön ja hyökkäävä sekä ylivilkas ja keskittymiskyvytön. (Pihlaja & Viitala 2004, 219.) Ahdistunut ja pelokas lapsi elää yleensä stressaavassa tilanteessa, josta ei pääse pois ja jota hän ei voi muuttaa. Kyvyttömyys muuttaa tilannetta lisää avuttomuuden tunnetta ja huonontaa minäkuva. Pienimpien lasten kohdalla ahdistuneisuus voi johtua siitä, että joutuu elämään väkivaltaisessa perheessä, jossa lapsi tuntee olevansa ei-haluttu. Lapsi ei tee vanhempien mielestä mitään oikein eikä mikään lapsen teko johda kehuihin tai rakkauden osoitukseen vanhemmalta. (Kirk & Gallagher 1983, 335-336.) Usein tällaisen vetäytyneen lapsen sosiaaliset suhteet ovat rajoittuneita tai tuloksettomia. Tämä johtuu Kirkin & Gallagherin (1983, 336) mukaan osittain siitä, että muut lapset eivät halua olla tekemisissä itsetuhoisten ja onnettomien lasten kanssa ja osittain siitä, että vetäytyvät lapset ovat saaneet vähemmän harjoitusta sosiaalisista tilanteista. Jos menneisyyden sosiaaliset suhteet ovat olleet epämiellyttäviä, on heillä tapana vältellä kaikkia potentiaalisesti samanlaisia ihmissuhteita ja suojella itseään ja omaa heikkoa itsetuntoaan.

*”Noiden vihamielisten silmien takana oli hyvin pieni tyttö, joka oli oppinut, ettei elämä ole oikeastaan koskaan hauskaa ja että paras tapa suojautua jatkuvilta hylkäämisiltä on tehdä itsensä mahdollisimman epärakastettavaksi. Silloin ei koskaan yllättäen joudu kohtaamaan omaa epärakastettavuuttaan. Sen tietää ennestään. Se on kylmä tosiasia.”* (Hayden 1996, 33.)

Se, miten sosioemotionaaliset ongelmat näyttäytyvät, riippuu lapsesta. Lapsella voi esimerkiksi olla vaikeuksia tulla toimeen tai solmia kontakteja muiden lasten tai aikuisten kanssa, myös vuorovaikutustilanteet saattavat olla hankalia. Ongelmat saattavat näkyä myös leikkimisen vaikeutena. Lapsen tunteiden havaitsemiskyky voi olla puutteellinen, jolloin asettuminen toisen asemaan ja toisia huomioon ottavan suhteen syntyminen vaikeutuu. Myös omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta voi olla vaikeaa ja lapsi voi vaikuttaa jopa tunteettomalta itkun ja naurun jäädessä kokonaan puuttumaan tai tunneilmaisun ollessa erilaista kuin muilla; lapsi esimerkiksi nauraa

ollessaan peloissaan. (Pihlaja & Viitala 2004, 220-224.)

*”Sheilalla ei ollut ilmeisesti koskaan ollut tilaisuutta oppia ystävällisyyttä ja huomaavaisuutta. Hän voimansa olivat huvenneet pelkkään elossa pysyttelemiseen, eikä sellainen elämä ole omiaan edistämään ihmisrakkautta. Hän oli tottunut saamaan haluamansa vain taistelemalla. Jos joku otti hänen valitsemansa paikan jonossa, hän mottasi tätä niin kovasti että sai paikkansa takaisin. Jos jollakin lapsella oli hänen himoitsemansa lelu, hän väänsi sen lapsen kädestä väkisin ja pinkkasi sitten saaliineen piiloon sähisten kaikille, jotka uhkasivat ottaa sen häneltä pois. Hän oli suorasukaisuudessaan Peteriäkin röyhkeämpi, mutta hänen aggressiivisuutensa oli eläimellistä aggressiivisuutta, ei ilkeyttä.”*

(Hayden 1996, 78.)

*”Silitin hänen hiuksiaan ja tunsin ankkasoljet sormieni alla. ”Sheila, minä en ole koskaan nähnyt sinun itkevän. Eikö sinua koskaan itketä?” ”Ei koskaan, ikinä.” ”Miksei?” ”Ei kukaan pysty satuttamaan minua sillä lailla.” Katselin häntä. Hänen vastauksensa ilmaisi kylmää tarkkanäköisyyttä, joka hirvitti minua. ”Mitä sinä tarkoitat?” ”Ei kukaan pysty satuttamaan minua. Ei ne tiedä että minuun sattuu, jos minä en itke. Sen takia ne ei pysty satuttamaan minua. Eikä kukaan pysty itkettämään minua. Ei edes isi, kun se piiskaa minua. Eikä rehtori Collins. Sinä näit! Minä en itke, vaikka se lyö kepillä. Näitkö sinä?”*

(Hayden 1996, 92-93.)

*”Tämä onneton tapaus näytti pyyhkineen pois hänen tunneperäiset ongelmansa. Hän ei konstaillut juuri ollenkaan, mikä tuntui oudolta, kun otti huomioon miten häiriintynyt hän oli ollut. Hoitajat kehuivat kehumasta päästyään hänen mallikelpoista käytöstään. Se huolestutti minua. Vaikka tilanne oli näin kaikille osapuolille mitä miellyttävintä, sekä sairaalaan joutuminen että sen syynä oleva tapahtuma olivat molemmat hyvin traumaattisia asioita. Pelkäsin Sheilan sublimoineen kärsimyksensä – tavalla, joka oli sukua hänen omituiselle kyvyllään olla itkemättä – käyttäytymällä ikään kuin mitään hirveää ei olisi tapahtunutkaan. Tämä oli minusta selvempi häiriintyneisyyden merkki kuin*

*mikään muu.”*

(Hayden 1996, 181.)

Lapsi voi käyttäytyä myös väkivaltaisesti. Tällöin hänen toimintaansa liittyy Pihlajan & Viitalan (2004, 221) mukaan ulospäin – tai lapseen itseensä - suuntautuvia hallitsemattomia tunteenpurkauksia sekä toisia loukkaavaa toimintaa, kuten lyömistä, potkimista, puremista. Vihanpurkaukset voivat näyttäytyä myös henkisenä, sanallisena tai passiivisena aggressiona. Tällaiset vihanpurkaukset aiheuttavat muissa lapsissa pelon ja ahdistuksen, mutta jopa ihailun, tunteita. Aikuiset puolestaan eivät usein tiedä miten reagoida ja saada aggressiot hallintaan.

*”Minä tiedän kanssa miten. Minä suunnittelin jo. Minä otan pillereitä. Minulla on jo. Minun sijaisissa ottaa yksiä sinisiä pillereitä verenpainelääkkeeksi tai jotain. Minä olen vienyt siltä pillereitä jo kauan aikaa. Nyt alkaa olla tarpeeksi. Minä menen omaan huoneeseen ja syön ne ja sidon varmuuden vuoksi tyynyn naaman päälle. Minä haluan kuolla.”*

(Hayden 2007a, 108.)

*”Kun pääsin pystyyn, Tomaso piteli jo saksia muutaman sentin päässä vatsastani. Hiljaisuus. Äkillinen, korviasärkevä hiljaisuus. Lorikin lakkasi itkemästä. ”Sinä et määräile minua”, Tomaso sanoi. Hän äänensä oli hiljainen ja käheä. ”Vituttaa kuunnella tuollaista ämmää. Pidä turpa kiinni tai tungen tämän mahasta läpi.”*

(Hayden 2007a, 166.)

*”Sheila seisoi tuolilla akvaarion vieressä uhmakkaan näköisenä. Hän oli ilmeisesti ottanut kultakaloja yksitellen käteensä ja kaivanut lyijykynällä silmät niiden päästä. Lattialla sätki seitsemän kahdeksan silmätöntä kalaa. Sheila puristi yhtä kalaa tiukasti oikeassa kädessään ja uhkasi sitä vasemmassa kädessään olevalla lyijykynällä.”*

(Hayden 1996, 36.)

Nimenomaan toisten ihmisten reaktiot vihanpurkauksiin kohottavat väkivaltaisen lapsen itsetuntoa, jota hän yrittää kompensoida ilkeillä teoillaan. Huomatessaan muiden reagoivan väkivaltaan pelolla tai ihastuksella lapsen vallan tunne kasvaa, mutta vain



tilapäisesti. Todellisuudessa tällainen lapsi on epätoivoinen ja masentunut sekä pettynyt itseensä. (Pihlaja & Viitala 2004, s.222; Ahvenainen, Ikonen & Koro. 2001, 174.)

*”Äkkiä Tomaso käännähti ympäri ja tarttui tuoliin. Hän kieputti sitä hetken päänsä yllä, irrotti sitten otteensa ja lennätti sen huoneen poikki peippojen häkkiä päin. Linnut räpistelivät, ja häkki heilui hurjasti muttei kaatunut. Lori kiljahti yllättyneenä. Boo sukelsi pöydän alle. Reaktiot näyttivät olevan Tomasolle mieleen. Hän ryhtyi mellastamaan kunnolla. Ennen kuin ehdin liikahtaa ovelta, hän pinkaisi huoneen toiselle puolelle, heitteli kirjoja alas hyllyiltä, pyyhkäisi pöytäni tyhjäksi kädellään, repi Lorin tehtäväkansion neljään osaan ja nakkasi palaset ilmaan kuin paperisilpun paraatissa. Toinenkin tuoli lähti lentoon.”* (Hayden 2007a, 71-72.)

Pihlajan & Viitalan (2004, 222) mukaan aggressiivisilla lapsilla on usein häiriöitä minätoiminnoissaan. Myös aggressiivisella lapsella on vaikeuksia luoda ja ylläpitää suhteita muihin ihmisiin sekä asettua toisen asemaan. Lisäksi aggressiivisesti käyttäytyvällä lapsella on huono itsehallinta – impulssien, tunneilmaisujen ja toiminnan hallinta on heikkoa. Myös pettymysten sietokyky voi olla huono.

*”Sheila kurtisti kulmiaan ja katseli käsiään. Pitkän hiljaisuuden jälkeen hän kohotti katseensa ja sanoi syyttävästi: ”Mikset sinä koskaan sano minulle, että pitää olla kohtelias ja kiittää? En minä tiedä, että sinä haluat sitä. Miksi sinä sanot Tylerille, mutta ei minulle?” Tuijotin häntä hölmistyneenä. ”En minä ole sitä Tylerille sanonut, Sheila. Jotkut ihmiset vain ovat kohteliaita. Ja toiset ihmiset pitävät siitä.” ”En minä tiedä sitä. Ei kukaan ole koskaan sanonut sitä minulle”, hän sanoi moittivasti. ”En minä voi tietää, että sinä haluat sitä.” Mietittyäni asiaa hetken tajusin hänen olevan oikeassa. En varmaankaan ollut koskaan sanonut sitä hänelle. Se oli niitä asioita, jotka otaksuin lapsen ilman muuta käsittävän, varsinkin jos hän oli niin älykäs kuin Sheila. Olin luullut hänen tietävän sen. Mutta aloin ymmärtää, ettei ollut oikein olettaa näin. Sheila ei ollut kenties koskaan kuullut kohteliaita sanoja, tai ne eivät olleet merkinneet*

*hänelle mitään.”*

(Hayden 1996, 79.)

Laatikaisen (2011, 110) mukaan on olemassa paljon lapsia, joiden opettaminen ja auttaminen yleisopetuksen keinoin on mahdotonta. Aggressiivisille lapsille on hänen mukaansa tarjottava pienryhmäopetusta mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, jopa vastoin vanhempien suostumusta, jotta mahdollisimman harva lapsi joutuu kärsimään tällaisten lasten aiheuttamasta henkisestä ja fyysisestä väkivallasta. Pienryhmässä opettajat ja avustajat on koulutettu käsittelemään aggressiivisia lapsia ja heillä on keinoja tällaisten lasten hillitsemiseksi, jotteivät he vahingoita muita tai itseään.

*”Tuijotimme toisiamme. Seisoin hänen ja oven välissä. Hänen luisevat hartiansa olivat lyyssä mustan keinonahkatakkin alla. Hän oli ikäisekseen pitkä, mutta turhan laiha. Musta, pitkä ja rasvainen tukka roikkui vihaisten silmien päällä. Hyvin vihaisten. Hän oli selvästikin kiertelevien maatyöläisten lapsia. Kädet olivat karheat ja känsäiset, ja hän oli tutustunut peltotöihin viimeistään kymmenen ikäisenä. En ollut varautunut Tomasoon. Birk soitti minulle aamulla, ja Tomaso ilmestyi paikalle jo iltapäiväksi. Kun vilkaisin kerran hänen pelotonta ja uhmakasta olemustaan, arvasin heti, miksi hänet oli tuotu minulle. Tomaso ei ollut niitä poikia, jotka sopeutuvat normaaliin koulukuriin.”*

(Hayden 2007a, 70.)

### 5.3 Valikoiva puhumattomuus

*”Hän tuijotti minua suoraan kasvoihin. Ei nyökkäystä. Ei pään pudistusta. Ei mitään. Elonmerkkejä oli niin vähän, että tyttöä olisi melkein voinut pitää vahanukkena, joka oli sattumalta jäänyt luokkaan.”*

(Hayden 2007b, 20.)

Valikoiva puhumattomuus (selektiivinen mutismi, elektiivinen mutismi) on käyttäytymisen muoto, jossa emotionaalisesti häiriintynyt lapsi ei reagoi kieleen tai käytä sitä, vaikka osaakin kieltä hyvin (Kirk & Gallagher 1983, 305). Puhumisesta kieltäytyminen voi liittyä yhteen tai useampaan sosiaaliseen tilanteeseen. Valikoivasti

puhumaton lapsi ei halua näyttää osaamistaan vieraille ja kieltäytyykin puhumasta tietyille henkilöille joko tilapäisesti tai jatkuvasti. Mitään vikaa tällaisten lasten puheelimissä ei ole ja he voivatkin puhua esimerkiksi kotioloissa läheistensä kanssa hyvinkin vuolaasti. Tila liittyykin usein sosiaaliseen ahdistuneisuuteen. (Räsänen 2004, 212.)

Kuuden-seitsemän vuoden iässä vain kahdesta viiteen lasta kymmenestä tuhannesta kärsii valikoivasta puhumattomuudesta. Tällaisella lapsella voi olla vaikeuksia myös kommunikoinnissa omanikäistensä kanssa ja tästä johtuen he saattavat joutua muista täysin eristyksiin. (Sluckin 2006, 71.)

*”Jadie oli kuin haamu. Kukaan ei puhunut hänelle, katsonut häneen päin tai edes huomionnut hänen läsnäoloaan luokassa. Asenne oli molemminpuolinen. Jadie teki tehtäviään paneutuneesti, mutta ei osoittanut eleelläkään tietävänsä, että huoneessa oli muita kuin hän.”* (Hayden 2008, 23.)

Yhteistä heille on usein myös herkkyys äänille, kosketuksille ja väkijoukoille, eivätkä he voi sietää silmiin katsomista. (Sluckin 2006, 71.) Lisäksi he saattavat olla ennakkoluuloisia kaikkea uutta ja outoa kohtaan ja olla itsepäisiä sekä masentuvat ja ahdistuvat helposti, johtuen tunne-elämän kypsyttömyydestä. Myös passiivisuus ja vetäytyneisyys sekä kykenemättömyys ilmaista tunteitaan kuuluvat yhteisiin piirteisiin. (Räsänen 2004, 212-213.)

*”Mutta tässä ei ollut kaikki. Kiirehtiessämme alas portaita ennättääksemme vielä hetkeksi ulos Shane tökkäsi vahingossa Venusta. Se oli paha virhe. Tyttö koki muodonmuutoksen siinä paikassa. Hän tarrasi poikaa paidasta, tyrkkäsi tämän portaita tämän portaita alas ja heittäytyi nyrkit pystyssä itse perästä sulavasti kuin hurjistunut leopardi.”* (Hayden 2007b, 37.)

*”Tässä. Ota liitu käteesi.” Minun oli noustava, kierrettävä pöytä, tartuttava hänen käsivarteensa, nostettava käsi ylös, pistettävä liity siihen ja vietävä käsi sitten alas. Hän piti liitua kädessään, mutta käsi retkahti jälleen pöydälle kuin kuollut kala.”* (Hayden 2007b, 18.)

Kuitenkin kotioloissa muulloin ujut ja passiiviset lapset saattavat käyttäytyä normaalisti, toisinaan jopa hyvinkin vilkkaasti ja aggressiivisesti. Valikoivaan puhumattomuuteen liittyykin useita muitakin psyykkisiä oireita, kuten motorinen ylivilkkaus, pakonomaiset irvistelyt sekä nykiminen, jotka saattavat osaltaan selittää käytöstä kotona. Muita oireita ovat muun muassa tuhriminen ja kastelu (Räsänen 2004, 212-213.) tai kuten Jadien tapauksessa, psyykinen oirehtiminen aiheuttaa myös fyysisiä oireita:

*”Jadie kulki yleensä melkein kokonaan linkussa. Käsivarret olivat koukussa rintaa vasten ja kämmenet roikkuivat velttoina, ellei hän kantanut jotain. Päätään hän nosteli sen verran, että näki välillä eteensä, mutta silloin se piti vääntää niin hankalaan asentoon, että useimmiten hän tyytyi tähystelemään kulmakarvojensa ja otsaansa peittävien takkuhiusten välistä. Tästä seurasi se, että Jadieta oli lähestulkoon mahdotonta katsoa silmiin. Kyyry asento vaikeutti kävelyäkin, joten hän liikkui luokassa vaivalloisesti sipsuttaen. Tällainen fyysinen oireilu sai minut ymmälleni. Tutkiessani valikoivaa puhumattomuutta olin kohdannut monia muitakin lapsia, jotka kulkivat raajat koukussa ja viestivät muutenkin estoistaan vartalollaan, mutta kukaan ei ollut esiintynyt läheskään niin mahtipontisesti kuin Jadie. Vaikka Arkie oli kertonut, että Jadie oli tutkittu tarkasti ja että ongelman taustalla oli ilmeisesti vain psykologisia syitä, en ollut täysin vakuuttunut, sillä minusta Jadie näytti kerta kaikkiaan liikuntavammaisalta.”* (Hayden 2008, 36.)

Tuoreimmat tutkimukset osoittavat liiallisen pelokkuuden suuntaan todennäköisenä aiheuttajana. Sluckinin (2006, 72.) mukaan tällaisilla lapsilla onkin usein olemassa perinnöllis-familaarinen taipumus ujouteen, puheongelmia varhaislapsuudessa tai epäsuotuisat elinolosuhteet kuten eristyksissä eläminen, toistuvat muutot tai stressaava tilanne perheessä. Kun puhumattomuus liittyy johonkin fyysiseen tai psyykkiseen traumaan, puhutaan traumaattisesta mutismista. Jos puhumattomuuden alku liittyy tiettyyn elämänmuutokseen kuten koulun alkuun, lapsi yleensä alkaa puhua uudelleen piakkoin ja tällöin puhutaankin ohimenevästä mutismista. (Räsänen 2004, 212-213.)

*”Onko perheessä ollut aiemmin mitään lastensuojeluongelmia?” Arkie katsahti minua terävästi. ”Mitä tarkoitat? Pahoinpitelyjäkö? Onko ollut mitä?” ”Ajattelin lähinnä seksuaalista...” ”Ei ole ollut mitään”, Arkie sanoi silmät suurina. ”Miten niin? Epäiletkö sinä jotain?” ”En minä tiedä. Se vain kun...” Pidin tauon. ”Olen vain aiemmin huomannut, että valikoivaan puhumattomuuteen liittyy hyvin usein kaikenlaista pahoinpitelyä, myös seksuaalista hyväksikäyttöä, joten se vaihtoehto täytyy aina pitää mielessä. Ja Jaden tapauksessa... joissain hänen tekemisissään on seksuaalista sävyä. Ei kovin selkeää, mutta sellainen tuntu niistä tulee, jos ymmärrät. Vaikuttaa, että käytöksen takana on enemmän kuin päälle näyttää.” (Hayden 2008, 93-94.)*

Aivojen manteliumakkeessa sijaitsee tunnemuisti, jossa menneitä traumaattisia tapahtumia säilytetään. Tämä aivojen osa on vastuussa välittömistä ”taistele tai pakene”-reaktioista. Tällaisilla muistijäljillä on tapana vastustaa muutosta ja ne ovat erillisiä meidän tietoisesta, rationaalisesta muistista, joka sijaitsee etuotsalohkon kuoressa. Kuitenkin, asteittaisen lähestymistavan (josta enemmän hieman myöhemmin) avulla, on mahdollista ajan kanssa kumota tunnemuistissa sijaitsevat pelot. (Sluckin 2006, 72-73.)

Sluckinin (2006, 72-73) ja Shipon-Blumin (2007, 1-2) mukaan selitys valikoivaan puhumattomuuteen voi olla siinä, että lapsilla, joilla on estoinen temperamentti, on alentunut ärsytyskynnys manteliumakkeessaan. Tutkimusten mukaan manteliumake vastaanottaa pelottavassa tilanteessa sympaattiselta hermostolta signaalin mahdollisesta vaarasta ja aloittaa näin sarjan reaktioita, joiden avulla yksilö voi suojella itseään. Valikoivassa puhumattomuudessa ei siis aina ole kyse traumaattisesta tapahtumasta vaan syy voi olla fysiologinen.

Lähestymistavan, joka tunnetaan nimellä “systemaattinen siedätyshoito” ja jota käytetään aikuisten fobioiden ja irrationaalisten pelkojen hoidossa, on todettu olevan toimiva selektiivisen mutismin hoidossa. Valikoivasti puhumattomat lapset vastaavat asteittaiseen lähestymistapaan, joka tunnetaan nimellä ”häivyttäminen” ja ”muokkaaminen” ja jota psykologit käyttävät käyttäytymisterapiassa. Häivyttäminen on sitä, että otetaan kontaktia lapseen siellä missä hän puhuu, yleensä lapsen vanhemman

kanssa, kotona tai tyhjässä luokkahuoneessa. Toinen ihminen, joka voi olla esimerkiksi opettaja, tulee vähitellen mukaan, pysytellen aluksi kauempana, mutta siirtyen joka päivä hieman lähemmäs. Ajan kanssa, lapsi alkaa ennemmin tai myöhemmin puhua tämän uuden ihmisen kanssa; lapsen vanhempi voidaan tällöin ”häivyttää pois”. Kun lapsi on reagoinut positiivisesti ”häivytettyyn” ihmiseen, seuraava askel suunnataan ”tilanteen häivyttämiseen” eli autetaan lasta sietämään aikaisemmin vierasta ympäristöä. ”Muokkaaminen” tarkoittaa sitä, että palkitaan lasta mistä tahansa äänestä, minkä hän päästää, sillä odotusarvolla, että ennemmin tai myöhemmin ääntelyt johtavat puheeseen. (Sluckin 2006, 73-74.)

Useita eri terapiamuotoja, kuten esimerkiksi leikkiterapiaa, puheterapiaa, ryhmäterapiaa sekä psykodynaamista ja kognitiivis-behavioraalista psykoterapiaa käytetään valikoivan puhumattomuuden hoidossa, usein yhdistettynä perheterapiaan. Myös yhteistyö päiväkodin tai koulun kanssa on tärkeää. Vakiintunutta hoitoa valikoivaan puhumattomuuteen ei kuitenkaan ole ja paranemisennuste on pitkä, keskimäärin kahdeksan vuotta. (Räsänen 2004, 213-214.)

Julkaisemattomassa artikkelissaan *Elektiivisen mutismin interventioita* Hayden (1980) arvioi joidenkin yllä olevien terapiamuotojen toimivuutta aikaisemmin julkaistujen tutkimusten perusteella. Hän toteaa erilaisilla metodeilla olleen kirjavia tuloksia. Yksilöterapia tai siihen yhdistetty perheterapia perustuvat asiakkaan ja terapeutin väliseen keskusteluun, minkä takia tämä lähestymistapa voi olla erittäin turhauttava kokemus terapeutille, jos lapsi ei sano sanaakaan. Tästä johtuen myös tulokset olivat huonoja. Lapsen ympäristön muuttamisella, kuten sijoittamisella sairaalaan tai sisäoppilaitokseen, sai aikaan hiukan parempia tuloksia. Ehkä kaikista tunnetuin metodi on ollut käyttäytymisterapia, josta joko yksinään tai yhdistettynä perhekeskeisiin lähestymistapoihin on ollut jonkin verran positiivisia tuloksia. (Hayden 1980, 2.) Vaikka monet näistä metodeista ovat olleet toimivia, niissä jokaisessa on yksi tai useampi ongelma. Kaikissa tapauksissa interventioajat olivat pitkiä. Yksilöllisissä psykoterapiamuodoissa jopa vuosia ja ensimmäisten 12 kuukauden ollessa tuloksettomia on vaikea päätellä muutoksen käytöksessä olevan terapian ansioita. Toiseksi, etenkin käyttäytymisterapian muodoissa on tarpeen muokata lapsen

ympäristöä intervention onnistumiseksi. Tämän vuoksi tarvitaan pitkäjänteistä yhteistyötä monien eri toimijoiden kanssa, minkä vuoksi interventio usein kaatuu omaan mahdottomuuteensa. (Hayden 1980, 2-3.)

Itse tekemässään tutkimuksessa Hayden (1980, 3-9) käytti kolmea eri interventiometodia: a) käytöksen muuttaminen käyttäen joko positiivista tai negatiivista vahvistamista (toimi viidessä tapauksessa kahdestakymmenestäneljästä); b) siedätyshoito (toimi kahdeksassa tapauksessa viidessätoista); c) kahdenkeskinen metodi, varta vasten suunniteltu lähestymistapa, joko toimi kaikissa paitsi yhdessä tapauksessa (yhteensä 109 tapausta). Interventioiden toimivuuden ratkaisivat niiden vaikutus, tehokkuus ja yksinkertaisuus.

Kun lapsen käytöstä lähdettiin muuttamaan positiivisen vahvistamisen avulla, hänelle luvattiin jotain kivaa vastineeksi tietysti määrystä puhetta. Metodi vaati kuitenkin jatkuvaa rukkaamista, eikä tuloksia tullut vahvistamalla vain puhumattoman lapsen käytöstä vaan tuli vahvistaa koko luokan käytöstä, mikä taas johti useisiin mahdollisiin muuttujiin. Lisäksi metodi vaati paljon muutoksia luokkahuoneen käytänteisiin, kärsivällisyyttä opettajilta ja luokkakavereilta sekä paljon vaikeaa kirjanpitoa. Metodista luovuttiin seitsemäntoista tapauksen jälkeen. (Hayden 1980, 5-7.) Alla olevassa aineistonosassa on malliesimerkit sekä positiivisesta että negatiivisesta vahvistamisesta sekä muita hieman kyseenalaisia keinoja, joista yksikään ei toiminut Jaden tapauksessa, mutta joskus opettaja on niin epätoivoinen, että hän on valmis kokeilemaan mitä tahansa keinoja saadakseen lapsen puhumaan.

*”Uskon kyllä. June rukka. Hän oli se sinun edeltäjäsi. Hän kävi Jaden kanssa jatkuvaa valtataistelua. June yritti ihan kaikkea. Alussa hän oli oikein mukava ja ystävällinen, sillä hän luuli, että Jadie kaipaisi vain itseluottamusta ja puhuisi varmasti sitten, kun tuntisi olonsa turvalliseksi. Eihän siitä mitään tullut. Joten sitten June lupaili hänelle kaiken maailman papukaijamerkkejä ja etuoikeuksia, jos hän vain vastaisi kysymyksiin. Sitten hän pani Jaden vanhemmat nauhoittamaan tämän puhetta kotona ja todisteli nauhan avulla, että hän tiesi Jadie osaavan puhua. Hän koetti kaikenlaisia kepulikonsteja, esimerkiksi*

*juoksutti Jadien hengästyksiin, jotta tämä päästäisi edes jotain ääntä. Ja sitten kerran...” Lucy vaikenä hetkeksi. ”June oli silloin jo aivan nälkänsissä. Yhtenä iltapäivänä hän vain sanoi, ettei Jadie pääse kotiin ennen kuin sanoo näkemiin, ja sillä hyvä. Joten siinä he sitten istuivat. Kauheaa kärsimystä. Jadie ei sanonut mitään. Istui vain. Korkeintaan kaivoi nenäänsä. June rukka oli selkä seinää vasten eikä voinut kuin odottaa, mutta pieleen meni. Puoli kuudelta hänen oli yksinkertaisesti pakko päästää Jadie kotiin. Hänen täytyi antaa periksi.” Nyökkäsin. ”Tällaisten lasten kanssa ei auta ajautua valtataisteluun, koska heillä on yleensä sellaisista paljon enemmän kokemusta kuin opettajalla. Siksi ulkopuolisuudesta kai onkin hyötyä. Valtataistelun asetelmia ei ole vielä luotu, ja jos on ovela ja osaa vähän näytellä, lapsen voi saada uskomaan että peli on pelattu...”* (Hayden 2008, 28-29.)

Negatiivisessa vahvistamisessa lapsi asetetaan hieman negatiiviseen tilanteeseen, josta hän pääsee pois puhumalla. Klassinen esimerkki on hyvästeleminen luokasta poistuttaessa. Poistua ei saa ennen kuin on sanonut näkemiin. Tämä metodi osoittautuikin edeltäjäänsä toimivammaksi, mutta sen käytössä on useita ongelmia, joista osa eettisiäkin. Ensinnäkin, tilanne muuttuu helposti valtataisteluksi, jonka tällaiseen tottunut lapsi helposti voittaa, kuten yllä olevassa esimerkissäkin. Ja voidaan kysyä, onko tällainen metodi sen parempi kuin saada lapsi puhumaan hakkaamalla? Ja ottaen huomioon sen, että valikoiva puhumattomuus on yleensä oire jostakin suuremmasta, ei ongelma itsessään, niin onko käytöksen muuttaminen lasta dominoimalla enemmän haitaksi kuin hyväksi? Tulokset eivät myöskään olleet johdonmukaisia, sillä jos lapsi puhui, hän puhui ainoastaan päästäkseen pois tilanteesta. Myös tämä metodi hylättiin. (Hayden 1980, 5-7.)

Siedätyshoidossa lapsi asetetaan ei-uhkaavaan ympäristöön, johon vähitellen tutustutetaan uusia ihmisiä. Toinen variaatio on puheen opettelua kuiskaamisen ja sanojen huulilla muodostamisen avulla. Myös tämä metodi vaati huomattavaa uudelleen järjestelyä sekä useiden henkilöiden yhteistyötä ja olisi toiminut ehkä paremmin klinikkamuotoisessa hoidossa. (Hayden 1980, 5-8.)



*”Olen huomannut, että yksi hyvä keino suhtautua puhumattomuuteen on se, että totutellaan sietämään pitkittyntä hiljaisuutta. Huomio on pidettävä ”keskustelussa” toistamalla kysymys, jos ajatukset tuntuvat harhailevan muualle, mutta ei pidä hätiköidä tarpeettomasti eikä ryhtyä täyttämään hiljaisuutta”.* (Hayden 2007b, 296.)

*”Jatkoin näin usean minuutin ajan. Esitin kysymystä nopeaan tahtiin eri muunnelmina, mutta hellittämättä, koettaen pitää tauot niin lyhyinä ettei syntyisi mielikuvaa hiljaisuudesta. Rytmitin puhettani niin että se kuulosti keskustelulta, vaikka puhuin yksin ja toistin yhtä ainoaa kysymystä: Mikä eläin se on?”* (Hayden 2007b, 19.)

*”Pam! Lämäytin äkkiä kämmeneni pöytälevyä vasten niin, että syntyi kova paukahdus. Se oli karkea menetelmä, mutta usein hyvin tehokas. Toivoin, että hätkähdyttävä ääni sysäisi hänet ensimmäisen kynnyksen yli, kuten monien lasten kanssa kävi, mutta Venuksen tapauksessa minua kiinnosti jo sekin, saisisinko hänessä aikaan edes jonkinlaisen reaktion. Toivoin näkeväni hänen hypähtävän, tai ainakin räpäyttävän silmiään.”* (Hayden 2007b, 19.)

Kahdenkeskinen metodi perustuu Haydenin kokemukseen emotionaalisesti häiriintyneiden lasten parissa ja aineistossa olikin hyvin esimerkkejä kyseisestä metodista, joskin pienin variaatioin. Käytän tässä toisesta osapuolesta nimitystä *terapeutti* paremman termin puutteessa, vaikka terapeutista tässä ei olekaan kysymys. Terapeutti ja lapsi tapaavat koulussa päivittäin 30 minuutin ajan, mielellään eristetyssä tilassa kuten esimerkiksi toimistossa. Terapeutti pitää ensin alustuksen, jossa kertoo odotuksistaan, työstään ja siitä, mitä yhdessä lapsen kanssa tullaan tekemään. Tämän jälkeen lapselta kysytään helppo, persoonaton kysymys, joka vaatii sanallisen vastauksen. Esimerkiksi värien tai kuvan osien nimeäminen ovat hyviä kysymyksiä. Mikäli lapsi ei vastaa kysymykseen, kysymys toistetaan. Tiheät välihuomiot kuten ”Mikä tuo on?” ja kuvan naputtaminen sormella tai kynällä vastausta odotellessa auttavat asiaa. Ilmeisesti tällaiset tiheät keskeytykset eivät salli lapsen keskittyä

mykkänä olemiseen. Päämääränä on kiinnittää lapsen huomio vain ja ainoastaan kysymykseen.

*”Osoitin maalauksessa olevaa hahmoa ja kysyin taas: ”Kuka tuo on? ”Hiljaisuus. ”Kuka hän on?” Yhä hiljaista. Tiesin, että oli toimittava nopeasti ennen kuin hiljaisuus venähtäisi merkittäväksi. Tutkimuksissani olin kehittänyt yksinkertaisen ja tehokkaan tavan hoitaa valikoivan puhumattomuuden kaikkein näkyvintä oiretta eli itse mykkyyttä. Tarvittiin vain joku lapselle vieras ihminen, joka suhtautui lapsen puhumiseen itsestään selvänä asiana ja tarjosi tälle sitten ohittamattoman tilaisuuden avata suunsa. Koska olin Jadien uusi opettaja, olin paras mahdollinen henkilö saamaan hänet puhumaan, mutta minun oli pidettävä kiirettä ennen kuin hän tottuisi olemaan seurassani hiljaa. Tiesin myös, että ”ohittamatonta tilaisuutta” tarjotessa oli oltava sitkeä; minun täytyi pitää kiinni kysymyksestäni kuin terrieri, enkä saanut lannistua vaikka hän ei luultavasti heti vastaisikaan. ”Kuka tässä kuvassa on?” Hiljaisuus. ”Kerro, mikä hahmo tuossa on.” Hiljaisuus. ”Kuka ihminen tässä on?” Edelleen hiljaista. Näin, miten hänen lihaksensa jännittyivät. Hänen kätensä alkoivat täristä. ”Kuka tämä on?” minä kysyin äkkiä kiihkeämmällä äänellä. En vihaisemmalla tai kovemmalla, vain kiihkeämmällä. Ja pakottavalla. Naputin kuvaa terävästi lyijykynän pyyhekumipäällä. ”Tyttö”, hän kuiskasi. ”Mitä?” ”Tyttö”, hän mutisi käheästi, puoliksi kuiskaten. ”Ahaa. Mikä hänen nimensä on?” Hiljaisuus. ”Millä nimellä sinä häntä kutsut?” ”Tashee.” Yhä käheästi kuiskaten. ”Tashee? Sepä on jännä nimi. Onko hän sinun ystäväsi?” Jadie nyökkäsi. ”Mitä Tashee tekee tässä kuvassa?” ”Se seisoo sen mummin talon edessä.” ”Ai, tämä on hänen mumminsa talo. Sehän on sievä talo, kun siinä on tuolla lailla sinistä ja valkoista. Varsinkin tuo ovi. Maalasin kauniin oven. Entä miten vanha Tashee on?” ”Kuusi.” ”Siis samanikäinen kuin sinä?” ”Ei kun minä olen kahdeksan. Minä olin seitsemän, mutta minulla oli synttärit joululomalla.” ”Vai niin. Leikitkö sinä joskus Tasheen kanssa?” ”En.” ”Oletko sinä käynyt hänen mumminsa luona?” Tauko. Jadie katseli kuvaa. ”En minä tunne sen mummoa. Se vaan puhui siitä joskus.”*

(Hayden 2008, 24-25.)

Mikäli lapsi ei kolmen tai neljän kysymyksen toiston jälkeen vastaa, annetaan kysymyksen olla ja siirrytään seuraavaan, yhtä matalan vaatimustason tehtävään. Terapeutti pitää yllä yksinkertaista, mutta suhteellisen jatkuvaa juttelua tehtävää koskien. Lapsen käytöstä vahvistaviin toimiin, kuten sylissä pitämiseen tai lohduttamiseen, ei lähdetä, vaan terapeutin tulee olla immuuni lapsen tunteille. (Hayden 1980, 5-6.)

*”Ei siinä ole sen kummempaa salaisuutta kuin että pitää olla ulkopuolinen – aivan vieras lapselle. Eikä häntä saa paapoa. Tällaisille lapsille tekee vaistomaisesti mieli olla lempeä ja kannustava, ja lapsi käyttää sitten sitä hyväkseen ja pääsee niskan päälle. Valikoivasti puhumattomat ovat yleensä manipuloinnin mestareita.”* (Hayden 2008, 28.)

Terapeutin tulee pysyä rauhallisena ja jämäkkänä, mutta silti positiivisena ja luottavaisena sen suhteen, että lapsi tulee puhumaan. Alustuksessaan terapeutti on asettanut odotukset, että lapsi puhuu ja hänen tulee osoittaa uskonsa tähän olemalla itsevarma sekä olemalla turhautumatta lapsen metkujen edessä. (Hayden 1980, 5-6.)

Tutkimuksessa metodi osoittautuikin erittäin toimivaksi, sillä 47% lapsista vastasi ensimmäiseen kysymykseen. Heti kun lapsi vastasi terapeutin kysymyksiin luotettavalla tavalla, usein ensimmäisen session aikana, alettiin tilannetta yleistää: vaihdettiin paikkaa, otettiin keskusteluun muita ihmisiä, käskettiin luokanopettajan kertoa muille luokan oppilaille lapsen puhumisesta ja pyydettiin heitä olemaan reagoimatta tavallisesta poiketen sekä ehdottamalla lapselle suoraan, että on aika alkaa puhua luokassa.

*”Nostin pääni ja vilkuilin muita opettajainhuoneessa olijoita. Siellä olivat kaikki rehtori Tinbergenistä talonmies O’Banyoniin, ja kaikki katsoivat minuun. Hymyilin hämilläni ja aloin taas tuijotella käsiäni. Selitin etupäässä omille kynsilleni, että nyt olisi parasta kohdella Jadieta niin kuin hän olisi puhunut koko ajan. Ei mitään suurta hössötystä. Ei ylenpalttista kehumista. Kerroin, että monet tällaisista lapsista pysyvät vaiti enimmäkseen siksi, että he pelkäävät*

*puhumaan alkamisesta nousevaa hälyä, joten suun avaaminen vaatii heiltä suurta rohkeutta. Toisille taas puhumaan taipuminen tuntuu merkitsevän jonkinlaista tappiota ja kasvojen menetystä. Oli siis tärkeää, että Jadieen kiinnitettiin mahdollisimman vähän huomiota.”* (Hayden 2008, 25.)

Vain neljä lasta 109:n valikoivasti puhumattoman lapsen joukosta tarvitsi terapeutin aktiivista apua muissa ympäristöissä puhumiseen, muut alkoivat puhua itsestään kymmenen päivän sisällä. Metodin hyviä puolia ovat minimaalinen määrä välineitä, ympäristön muokkausta ei tarvita ja metodologia voidaan käyttää kaikissa ympäristöissä, missä mutismia ilmenee. Lisäksi se on tehokas. Ainoa huono puoli on, että terapeutin täytyy olemuksellaan herättää varmuutta ja luottamusta onnistumiseen, jota tämä metodi tarvitsee. Lisäksi jos terapeutin ja lapsen välille oli jo kerennyt muodostua mykkä suhde, vaikeutti se puheeseen perustuvan suhteen muodostamista. Siksi lapsen oma opettaja ei välttämättä ole paras valinta metodin toteuttajaksi. (Hayden 1980, 8-9.)

*”Halusin heti tutkia Venuksen mykkyyttä. En ollut vielä varma, oliko kyseessä tahallinen käytös, jota hän siis kykeni itse kontrolloimaan, vai vakava fyysinen ongelma, joka esti häntä puhumasta. Tiesin kuitenkin kokemuksesta, että jos syy oli psyykinen, asiaan oli puututtava heti, ennen kuin välillemme syntyisi vaikenemiseen perustuva suhde.”* (Hayden 2007b, 16.)

Haydenin (1980, 10) mukaan valikoiva puhumattomuus on aina merkki lapsen yrityksestä hallita ympäristöään. Tästä johtuen mikä tahansa interventio johtaa helposti valtataisteluun, jossa lapsi on yleensä muita kokeneempi ja vahvempi ja jonka terapeutti häviää lähes varmasti. Lisäksi on otettava huomioon, että kaikki interventiomethodit toimivat parhaimmillaankin vain ”laastareina”, jotka poistavat näkyvän oireen, mutta eivät puutu siihen, miksi nämä lapset eivät puhu. Pelkkää oiretta ei kannata hoitaa. Psykiatrian keinot kuitenkin nojaavat sanalliseen suhteeseen lapsen ja terapeutin välillä ja näillä interventiomethodilla lapsi saadaan puhumaan, jotta on mahdollista selvittää syyt oireiden taustalla. (Hayden 1980, 10.)

*”Itse asiassa Jadie oli sijoitettu erityisluokalle juuri siksi, että Archie oli kyllästynyt tilanteeseen. ”En ole vieläkään varma, oliko se oikea päätös”, hän sanoi. ”Koska onhan hän aina kouluaineissa pärjännyt. Ihan fiksu lapsi. Älykkyydosamäärä on aina ollut testeissä sadankahdentoista tai sadankuudentoista luokkaa, ja koulutehtävät ovat sen näköisiä. Eli oliko tämä viisas siirto? Jos puhumattomuus ei kerran häiritse oppimista, kannattaako häntä pitää erityisluokalla?” Kohautin varovasti olkapäitäni. ”Hyvä kysymys. Ja siihen on vaikea vastata. Ainakin hänen tilanteensa vaatii jonkinlaista väliintuloa, ja moni lapsi ei saa sellaista yksinkertaisesti siksi, ettei hänestä ole aikuisille vaivaa. Mutta jos vapaaehtoinen puhumattomuus kestää missä tahansa muodossa kuukausia tai vuosia, se on huolestuttava merkki hallinnan tarpeesta.” Vilkaisin Arkieta. ”Tuhannen taalan kysymys on tietysti se, että mitä hän haluaa hallita.”*

(Hayden 2008, 34-35.)

*”Näyttipä tilanne miltä tahansa, vaistosin että kyseessä oli valtataistelu. Venus näytti olevan suunniltaan, ja tietoisella tasolla hän todennäköisesti olikin. Tuskinpa hän tietoisesti ajatteli: ”Minä taivutan tuon naisen tahtooni ja otan tämän tilanteen hallintaani.” Sisimmässäni minä kuitenkin vaistosin, että Venuksen reagoimattomuus ja väkivaltaisuus olivat hänen keinojaan hallita ympäristöään. Olipa hänen toimintansa syy mikä tahansa, oli tosiasia että hänen selviytymiskeinonsa olivat epätarkoituksenmukaisia ja tehottomia. Minun velvollisuuteni oli auttaa häntä vaihtamaan ne parempiin. Valitettavasti en voinut tehdä sitä, ellen ensin taivuttanut häntä omaan tahtooni.”*

(Hayden 2007b, 52.)

Sekä Jadien että Venuksen tapauksissa oli molemmissa kysymys tapahtumista, joita ei saisi tapahtua kenellekään ja joiden käsittelyyn etenkin pienillä lapsilla ei ole työkaluja Jadien oireilun taustalla oli seksuaalista hyväksikäyttöä ja Venuksen oireilun aiheutti heitteille jättö sekä jatkuva pahoinpitely ja kaltoin kohtelu. Koska he eivät voineet hallita sitä, mitä heille kotioloissa tapahtui, oman käytöksen säätelystä tuli heille hallinnan keino.

## 6. ERITYISOPETTAJAN TYÖN KOKONAISVALTAISUUS

Erityisopettajan työ on paljon muutakin kuin opettamista. Siksi kaikki Torey Haydenin teokset ovat ihmissuhdekirjoja. Haydenin mielestä erityisopettajan työn kannalta on erittäin tärkeää muodostaa henkilökohtainen suhde lapseen. Läheisen suhteen muodostaminen tarkoittaa väijäämättä ennemmin tai myöhemmin menetystä, kun yhteiset kouluvuodet tulevat päätökseensä. Se, että Hayden muodostaa oppilaisiinsa kiintymyssuhteita joiden tietää päättyvän, tarkoittaa, että hän kykenee säilyttämään objektiivisen suhtautumistavan. Hän tietää menetyksen olevan väistämätöntä ja hän tietää sen sattuvan molempiin osapuoliin, mutta pysyy valitsemallaan tiellä siitä huolimatta. (Marlowe 2006, 94.)

*”Olen aina ollut outo lintu kollegojeni joukossa. Kuulun koulukuntaan, jonka mielestä on parempi rakastaa ja kärsiä kuin olla koskaan rakastamatta. Opetusalalla tämä ei ole ollut yleinen asenne. Kaikilla kursseilla ja luennoilla on saarnattu liiallista sitoutumista vastaan. Siihen minusta ei ole. Minä en voisi opettaa tehokkaasti sitoutumatta. Ja sydämessäni tiedän – koska kuulun tuohon rakasta ja kärsi -koulukuntaan – että pystyn eroamaan, kun se hetki tulee. Se koskee aina, sitä enemmän mitä enemmän olen lasta rakastanut. Mutta kun se hetki on tullut, jolloin lapsesta on pitänyt erota tai jolloin olen joutunut luovuttamaan, koska olen tehnyt kaiken voitavani, minä olen pystynyt lähtemään. Olen pystynyt siihen, koska olen joka kerta lähtiessäni ottanut mukaan yhteisten hetkiemme kalliit muistot ja koska uskon, ettemme me ihmiset loppujen lopuksi voi antaa toisillemme muuta kuin hyviä muistoja.”*

(Hayden 1996, 202.)

Koulu on oppimista varten. Yhä enenevässä määrin kuitenkin opetuksen rinnalla kulkee kasvatusvastuu. Ja kasvattamiseen liittyy välittäminen. Haydenin opetusfilosofia perustuu välittämiseen ja henkilökohtaisen suhteen luomiseen oppilaisiin, mikä on

Kiviniemenkin (2000, 76) mukaan usein opettamisen ja oppimisen kannalta hedelmällistä molemminpuolisen luottamuksen rakentumiseksi. Luottamus auttaa myöhemmin selviytymään myös eteen tulevista hankalista tilanteista. (Kiviniemi 2000, 76.) Haydenille välittäminen tarkoittaa läsnäoloa sekä tuen antamista vaikeina aikoina, halua ja kykyä kuunnella, mukana elämistä ja ymmärtämistä. Hän on herkistynyt oppilaidensa tarpeille ja tunteille, usein omien tarpeidensa ja tunteidensa kustannuksella. Hän uhraa vapaa-aikaansa saadakseen selville, mitä oppilaiden perheissä on meneillään ja on läsnä oppilaidensa niin hienovaraisissa kuin avoimissakin muutoksissa. Hän myös avoimesti rakastaa oppilaitaan ja on tarvittaessa kuin vanhemman korvike. (Marlowe 2006, 95-96.)

*”Kumma kyllä, marraskuun edetessä aloin tosiaan olla hänestä iloinen. Opin rakastamaan häntä. Tunsin häntä kohtaan sitä väkevää, järjenvastaista rakkautta, jota jotkut oppilaat minussa herättivät ja jolle ei ollut mitään selkeää syytä.”*  
(Hayden 2007a, 88.)

*”Mietin, olinko todella kiintynyt liikaa. Hän oli minusta niin kaunis lapsi. Varmasti hän olisi jonkun satunnaisen ohikulkijan mielestä näyttänyt samanlaiselta kuin satatuhatta muuta lasta, mutta hän yksin oli minulle tärkeämpi kuin kaikki muut yhteensä. Minä rakastin häntä, aivan tahtomattani. Ja sen takia hänestä oli tullut minulle niin tärkeä. Nyt minä olin hänestä ”vastuussa”. Tunsin kyyneleiden nousevan silmiini.”*  
(Hayden 1996, 151.)

*”Seuraavana aamuna Venus ei tullut kouluun. Tällä kertaa en jäänyt odottelemaan, että voisin puhua asiasta Bobin tai jonkun muun kanssa. Kun ruokatunti tuli, hyppäsin autooni ja lähdin käymään tytön kotona.”*

(Hayden 2007b, 240.)

Tällainen asennoituminen työhön voi käydä joskus myös todella raskaaksi. Toisaalta erityisopettajan on mahdotonta piiloutua opettajanroolin taakse ja pysyä etäällä, vaan oppilaat on pystyttävä kohtaamaan kaikkine tunteineen. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa työvälineenä on opettajan oma persoona. Kaikki työn sisältämä

tunneperäinen rasite sekä työstä ajoittain kumpuavat turhautuneisuuden, epäonnistumisen ja syyllisyyden tunteet aiheuttavat sisäistä myllerrystä, joka vaatii toisinaan omien tunteiden tukahduttamista, jotta töitä pystyisi jatkamaan. Joskus motivaatio työhön on hukassa. (Määttä 2005, 215-216.)

*”Elämä luokassani oli jatkuvaa taistelua, myönsin sen sitten tai en. Enkä joutunut kamppailemaan vain lasten, vaan myös itseni kanssa. Tullakseni toimeen näiden lasten kanssa minun oli pakko tukahduttaa monin tavoin omat tunteeni, sillä ellen olisi niin tehnyt, olisin kauhistunut, lannistunut, menettänyt siinä määrin illuusioni, etten olisi enää pystynyt työskentelemään tehokkaasti. Jouduin jatkuvasti häättämään omia pelkojani, painamaan ne syvälle mieleni sopukoihin. Menetelmä toimi, mutta aina silloin tällöin joku lapsi onnistui todella järkyttämään suojavarustustani. Silloin kaikki visusti torjumani epävarmuuden, pelon ja turhautumisen tunteet purkautuivat, ja olin joutua täydellisen tappiomielialan valtaan.”* (Hayden 1996, 43.)

*”Olin tehnyt tämän lapsen eteen niin paljon työtä, todella paljon. Yleensä yritin olla ajattelematta, miten paljon minä itsestäni näille lapsille annoin. Aivan samoin kuin minä arkielämässä hätyyttelin mielestäni pieniä pelkoja ja pettymyksiä, minä myös karkotin tietoisuudestani sen, miten paljon nämä lapset minulle merkitsivät. Jos olisin sen täysin tiedostanut, lapsen – tai itseni – tuottama pettymys olisi ollut vielä vaikeampi kestää. Juuri tästä syystä niin monet palavat tällaisessa työssä loppuun: he tietävät välittävänsä liikaa. Minä yritin olla sitä tietämättä. Olin uneksija.”* (Hayden 1996, 89-90.)

Ruohotien (1998, 36) mukaan motiivi virittää ja ylläpitää yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa ja on siis päämääräsuuntautunut, tiedostettu tai tiedostamaton. Motivaatio puolestaan on motiivien aikaansaama tila, joka ohjaa yksilön käyttäytymistä haluamaansa suuntaan. Ulkoisen motivaation kannusteet tulevat ulkoapäin ja ovat lyhytkestoisia, sisäisen motivaation syyt käyttäytymiseen ovat puolestaan pitkäaikaisia, pysyviä; sisäinen motivaatio on yhteydessä ylimmän asteen tarpeiden (itsensä toteuttaminen ja kehittäminen) tyydyttämiseen. (Ruohotie 1998, 37-38.) Sisäiseen



motivaatioon liittyy läheisesti myös itseohjautuvuusteoria, jonka ydin on ihminen toiminnallisena olentona, joka hakeutuu aktiivisesti tekemään itseään kiinnostavia ja merkittäviä asioita (Martela & Jarenko 2014, 13). Itseohjautunutta ja sisäisesti motivoitunutta ihmistä vetää tehtävä puoleensa ja hän nauttii siitä, ulkoisista palkkioista välittämättä (Martela & Jarenko 2014, 14.)

Erityisopettajan, tai mihin tahansa, työhön yhdistettynä voitaisiin puhua jopa kutsumusammattista, kuten Torey Haydenin kohdalla. Ihminen hakeutuu alalle, johon suhtautuu intohimoisesti ja työhön, josta nauttii. Toki sisäinen motivaatio voi syttyä vasta alalle hakeutumisen jälkeenkin tai sen olemassa olon voi huomata poissaolojakson aikana. Myöskään Hayden ei alun perin lähtenyt opiskelemaan erityisopetusta, vaan opiskeli biologiaa. Opiskeluaikanaan hän työskenteli erityislasten kanssa ja työ vei mennessään ja siitä tuli hänelle koko elämä, mikään muu ei tunnu miltään.

*”Mikään valvetajuntaan asti noussut yllyke ei ollut vihjannut minulle, että haluaisin hylätä ison, ilmavan ja täynnä leluja olevan terapiahuoneen, mukavat työtoverit ja virikkeellisen tutkimustyön ja sonnustautua sen sijaan taas farkkuihin ja ryömiskellä pitkin pölyistä luokkahuoneen lattiaa sellaisella palkalla, jonka olisin saanut klinikalla jo matkakuluina. Mutta kun seireeni kutsui, minä seurasin sitä taakseni vilkaisematta.”* (Hayden 2008, 8.)

*”Kun katselin työn päätteeksi aikaansaannoksiani, mielihyvä kuohahti sisälläni. En ollut saanut tukiopettajan olostu juuri tyydytystä. Minulla oli ikävä erityisluokkaa. Halusin saada taas ikiomia oppilaita. Mutta ennen kaikkea minulla oli ikävä sitä selittämätöntä iloa, jota tunne-elämältään häiriintyneiden lasten parissa työskentely minulle tuotti.”* (Hayden 2007a, 10.)

*”Sinulle se työ on enemmän kuin työ. Se on rakkaussuhde. Minulla ei ole mitään sitä vastaan, että sinä käyt töissä tai saat tyydytystä työelämästä, mutta minä en ikinä suostu olemaan pelkkä syrjähyppy.”* (Hayden 2007a, 117.)

Kun työ on intohimo ja kaikkein tärkein ilon lähde, silloin ei työtunteja lasketa ja työt kantautuvat kotiin asti eikä työn ja vapaa-ajan erottaminen ole helppoa tai edes mielekästä. Siitonen, Repola & Robinson (2002, 48) painottavat, että ihminen tarvitsee kuitenkin myös omaa aikaa jaksakseen ja saadakseen tuloksia työelämässä ja että mitä luovemmasta työstä on kysymys, sitä tärkeämpiä ovat vireyden palauttavat tauot sekä emotionaalinen irrottautuminen työstä.

*”Eikä käynyt kiistäminen, että työurani edetessä kaikkein vaikeinta minulle oli työn ja muun elämän tasapainottaminen. Tehtävä ei tuntunut helpottuvan vuosien myötä. Tiedän, etten itsekään juuri auttanut asiaa. Rakastin työtäni syvästi. Se pakotti minut venymään aivan kykyjeni ääri rajoille. Luokkani seinien sisällä viettämäni aika oli vaikuttanut perustavasti näkemyksiini elämästä ja kuolemasta, vihasta ja rakkaudesta, oikeudenmukaisuudesta, todellisuudesta sekä ihmisluonnon brutaalista kauneudesta. Työ oli antanut minulle olemassaolon tarkoituksen ja opettanut minut hyväksymään itseni. Minusta oli tullut sellainen ihminen, joka pääsee perjantaina töistä ja alkaa odottaa levottomana maanantaita. Olin tullut oppilaistani riippuvaiseksi, ja opetustilanteet olivat minulle kuin henkisiä orgasmeja.”* (Hayden 2007a, 47.)

*”Et välitä. Sinä et ikinä ota mitään muuta täysin tosissasi. Osa sinusta tulee kotiin, mutta sydän jää aina koululle. Ja sinusta se on hyvä asia.”*

(Hayden 2007a, 52.)

*”Minä lukisin Venukselle. Minulla ei ollut tietenkään aikaa keskittyä kokonaan häneen kuten Maryyn, ei ainakaan kouluaikana. Niinpä minun olisi tehtävä se kouluajan ulkopuolella. Mutta olin siihen valmis. Olin usein ennenkin tehnyt ylitöitä oppilaitteni kanssa.”*

(Hayden 2007b, 84.)

Tällöin voi kuitenkin käydä niin, että yksityiselämän ihmissuhteet kärsivät ja pahimmassa tapauksessa elämässä ei lopulta ole enää mitään muuta kuin työ – vaikka lopulta toivoisikin muuta elämää olevan. Lisäksi ihminen, jonka elämässä ei ole muuta kuin työ, uupuu helpommin kuin ihminen, jonka elämä on sisältörikasta ja jos työ on

tekijälleen ensisijaisen tärkeää, myös siihen liittyvät vaikeudet ja pettymykset ovat ihmiselle raskaita (Heiske 1997, 193). Siksi on välillä syytä Siitosen, Repolan & Robinsonin (2002, 21) termein *havahtua* eli pysähtyä miettimään ja arvioida asioita uudelleen, levätä. Tämä voi johtaa parhaimmillaan uusien asioiden näkemiseen työyhteisössä, työtilanteessa sekä omassa itsessä.

*”Konferenssi pidettiin länsirannikolla, missä helmikuun sää oli huomattavan leuto. Chad lähti mukaan, ja vietimme suurimman osan ajasta kävellen tyrskyjen huuhtomalla rannalla. Se oli ihanaa vaihtelua. Vasta päästyäni irtautumaan arjesta tajusin, miten tiukasti yleensä olin kiinni oppilassani. Intensiivinen vuorovaikutus heidän kanssaan imi kaikki voimani. Työaikana en aina huomannut, miten jännittynyt olin. Mutta siellä aurinkoisella rannalla oikein tunsin, miten uupumus sulii jäsenistäni.”* (Hayden 1996, 122.)

*”Konferenssi oli hyvä ja loma vielä parempi. Lapset eivät tulleet lainkaan mieleeni, paitsi illalla vuoteessa, ja silloinkin vain epämääräisenä muistikuvana. Tiesin, että he pystyisivät huolehtimaan itsestään minun poissa ollessani. Chadin ja minun välinen suhde elpyi. Sheila oli ollut minulle suuri haaste. Hänen takiaan olin joutunut usein viemään iltaisin töitä kotiin, ja Chad oli tuntenut itsensä syrjäytetyksi. Hän ymmärsi viehtymykseni näihin lapsiin, mutta kärsi kuitenkin siitä, että he vievät kaiken aikani.”* (Hayden 1996, 122.)

Sisäiseen motivaatioon liittyy myös itsensä kehittämisen tarve. Kun suhtautuu johonkin intohimoisesti, halu kehittää itseään on vahva. Onkin tärkeää tuntea itsensä sekä aika-ajoin tarkastella itseään ja omia ominaisuuksiaan itsensä kehittämisen kannalta. Kiviniemen (2000, 76) mukaan itsetuntemus on osa opettajan ammattimaista suhtautumista työhönsä. Itsetuntemus auttaa vaikeiden ihmissuhdetilanteiden kohtaamisessa, kun tietää ja tuntee omat reaktionsa. Myös nyky-yhteiskunta tukee ja korostaa itsensä kehittämistä ja elinikäistä oppimista, jota opettajankoulutuksen tulisi myös tukea (Kiviniemi 2000, 30.) Opettajalla halu kehittyä ja puuttua omiin vikoihin tai puutteisiin sekä auttaa oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla, on merkki halusta olla parempi opettaja.

Sisäinen pohdiskelu ja reflektointi ovat opettajan ammatillisen kehittymisen välineitä. Oman toiminnan tuloksellisuuden tarkkailu sekä aiempien toimintatapojen ja niiden taustalla olevien uskomusten kyseenalaistaminen on opettajan itsearvioinnin perusta. (Leino & Leino 1997, 79.) Jos puhutaan käytännön tasolla opetustaidostatoiminnan pohtimisesta jälkikäteen sekä siitä oppimisesta, voi itsereflektion apuna käyttää esimerkiksi videointia. Koska itseään on vaikea nähdä toisen silmin, opetusharjoitteluissakin käytetään videointia osana opettajankoulutusta, jotta on mahdollista nähdä itsensä tositoimissa. Esimerkiksi erilaisia maneeereja ei välttämättä itse tiedosta lainkaan. Samaa metodia voi tietenkin käyttää myös oppilaiden auttamiseen; opetustilanteessa kaikkia asioita ei huomaa, ja videotaltioinnin avulla tilanteeseen on helppo palata jälkikäteen.

*”Jätän katsos kameran pyörimään enkä kiinnitä siihen mitään huomiota. Sitten voin päivän päätteeksi istua katsomaan, mitä kaikkea me oikein teemme. Voin katsoa jokaista oppilasta tarkkaan ja miettiä, autanko minä häntä oikealla tavalla. Siten minusta tulee parempi opettaja.”* (Hayden 2008, 43-44.)

*”Nojasin eteenpäin ja tutkin kuvaa huolellisesti. Kuuntelin tarkkaan omaa äänensävyäni. Kuulostinko yhtä työlääntyneeltä kuin minusta oli silloin tuntunut? Ärsytinkö häntä huomaamattani? Yllytinkö häntä niskoitlemaan?”* (Hayden 2008, 45.)

## 7. VERTAISTUKI JA MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Yhteistyö määritellään yleisesti toiminnaksi, jossa kaksi tai useampi henkilö (tai taho) toimii yhdessä yhteisen päämäärän hyväksi (Nurmi 1998, 1311.) Erityisopettajan työhön kuuluu yhteistyö monen eri tahon ja toimijan kanssa ja yhteistyökyvyn voidaankin katsoa kuuluvan olennaisena osana (erityis)opettajan ammattitaitoa, sillä onhan (erityis)opettajan työ ihmissuhdepainotteista (Kiviniemi 2000, 75). Myös yhteistyö muiden opettajien, rehtorin ja oman luokan avustajan kanssa ovat jokapäiväistä. Yhteistyön lisäksi työyhteisön jäseniltä saatavalla vertaistuellalla on suuri painoarvo raskaan ja monitahoisen työn jaksamisen edesauttamiseksi.

Laatikaisen (2011, 155; 158) mukaan luokanopettaja on erityisopettajan tärkein yhteistyökumppani ja että erityisopettaja on tavallaan riippuvainen luokanopettajista. Totuus on kuitenkin se, että opettajien suhtautuminen erityisopetukseen ja erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön vaihtelee, mikä puolestaan vaikuttaa erityisopettajan työhön. Opettaja, jolla on negatiivinen asenne erityisopetukseen ja jonka käsitykset erityisopetuksesta ovat jämähtäneet viime vuosituhannen alkuun, ei valitettavasti ole mitenkään outo lintu opettajainhuoneessa tänäkään päivänä, varsinkin vanhempien opettajien keskuudessa.

*”Torey, ei millään pahalla sinun tavoitteitasi kohtaan, mutta minusta sinä teet turhaa työtä. Annat hänelle niin paljon ylimääräistä apua, vaikka kukaan muu oppilas ei saa. Tiettyjen lasten kohdalla sellaisen on ajanhukkaa. Minä olen ollut alalla pitkään, ja usko pois, että tässä oppii näkemään, kuka pärjää ja kuka ei. Minä en käsitä, miksi pitäisi käyttää noin paljon ylimääräistä aikaa pikku hitureihin, joista ei tule ikinä mitään. Olisi niin monta lasta, joille avusta olisi enemmän hyötyä.”*

(Hayden 2007a, 33.)

*”Minäpä kerron sinulle yhden asian, ja sinun on viisainta kuunnella”, Edna sanoi. ”Tämä on koulu eikä mikään päivähoitola, jossa sinä voit holhota niitä pikku imbesillejäsi. Meidän tehtävämme on opettaa. Ei mitään muuta.”*

(Hayden 2007a, 245.)

Toki kaikilla työpaikoilla aika ajoin esiintyy ongelmia ihmissuhteissa, eikä kaikkien työkavereiden kanssa tarvitsekaan olla ystäviä. Tästä huolimatta kaikkien kanssa on pystyttävä tekemään luottamuksellista yhteistyötä., sillä nimenomaan yhdessä luokanopettajan kanssa erityisopettaja miettii ja suunnittelee miten ottaa erityislapsen tarpeet paremmin huomioon luokassa. Laatikaisen (2011, 137; 157-158) mukaan tämä keventää erityisopetuksen tarvetta lapsen saadessa enemmän tukea omalta opettajaltaan. Molemminpuolinen tietojenvaihto on tärkeää sekä erityisopettajalle että luokanopettajalle.

*”Uusi luokkani oli toisessa kerroksessa, viimeinen ovi vasemmalla. En ollut nähnyt sitä aiemmin. Koulun väellä oli ollut vakanssin täyttämässä ymmärrettävä kiire, ja minä olin asunut niin kaukana, etten ollut ehtinyt kuin käväistä työhönottohaastatteluissa ja etsiä yhden iltapäivän ajan asuntoa. Olin varautunut pahimpaan, koska tiesin hyvin, että rehtoreilla oli taipumusta ängetä erityisluokkiaaan kirjastoihin, vanhoihin varastohuoneisiin ja muihin yhtä ankeisiin paikkoihin.”*

(Hayden 2008, 10.)

*”Meidät sijoitettiin heti siipirakennukseen, jossa oli meidän lisäksi vain voimistelusalit, ei muuta. Meidät oli eristetty kokonaan muusta koulusta.”*

(Hayden 1996, 14.)

Yllä olevat kaksi esimerkkiä aineistostani todistavat hyvin Laatikaisen (2011, 161) toteamusta siitä, että se miten rehtori näkee erityisopetuksen, heijastuu koko kouluyhteisöön. Jos jo lähtökohtaisesti erityisluokat halutaan piilottaa muiden katseilta tai niille varatut tilat ovat sen toiminnalle soveltumattomat, niin miten voi olettaa koulun muiden oppilaiden ja opettajien suhtautuvan erityisluokkaan ja sen oppilaisiin

samalla tavalla kuin kaikkiin muihinkin? Millä tavalla poissa silmistä, poissa mielestä - ajattelu tukee erityisoppilaiden integroitumista koulu yhteisöön? Yleis- ja erityisopetuksen tulisi muodostaa kokonaisjärjestelmä ja olla toistensa avuksi, ei olla kaksi erillistä yksikköä. Lisäksi muun muassa erityisluokan jättäminen koulun yhteisten juhlien järjestämisvastuun ulkopuolelle vahvistaa ulkopuolisuuden tuntua ja antaa koko koulu yhteisölle käsityksen, ettei erityisoppilaiden tuottama sisältö ole tarpeeksi arvokasta päästäkseen koulun juhliin.

*”Olin päättänyt valita kouluvuoden viimeiseksi suureksi tehtäväksi äitienpäivöohjelman valmistamisen luokkani voimin. On hyvin surullista, etteivät erityisluokkien oppilaat saa nauttia läheskään kaikista hauskoista asioista, jotka normaalisti kuuluvat koululaisten elämään. Ajatellaan kai, että erityisluokkien oppilaille riittää, kun he jotenkuten selviytyvät päivästä toiseen. Minusta tällainen ajattelutapa on aina ollut vastenmielinen. Pelkkä selviytyminen päivästä päivään on tuskin elämisen arvoista elämää.”* (Hayden 1996, 186.)

Sen sijaan rehtorin tulee olla erityisopetuksen tukena ja olla positiivisena esimerkkinä koko työyhteisölle. Hyvä rehtori on kiinnostunut erityisopettajan näkemyksistä ja toimii tarvittaessa kuuntelevana korvana, sillä erityisopettaja ei usein ole koulussa toista kollegaa jonka kanssa puhua oppilaita koskevista arkaluontoisista asioista. (Laatikainen 2011, 161.)

*”Tähän asiaan on saatava muutos”, sanoin Bobille. ”Tiedän”, Bob vastasi ja pyyhkäisi tuskastuneena kasvojaan. Ja hän todellakin tiesi. Ja hän yritti. Hän lähetti koulupiirin virkailijan Venuksen kotiin puhumaan vanhemmille siitä, että heidän velvollisuutensa oli toimittaa lapsi kouluun. Hän teki sosiaaliviranomaisille ilmoituksen asiasta, ties kuinka monennen kerran. Kerran hän jopa otti yhteyttä poliisiin, ja naispuolinen poliisi kävi Venuksen kotona.”* (Hayden 2007b, 204.)

*”Ruokatunnilla jauhoin taas Bobin kanssa samoja vanhoja asioita kerrottuaani hänelle, että Venus oli tullut kouluun puolitoista tuntia myöhässä, epäasiallisesti pukeutuneena. Mitä sosiaaliviranomaiset tekivät? Tutkiko poissaoloista vastaava virkailija Venuksen tapausta? Entä Venuksen vanhemmat sisaret ja veljet? Olivatko hekin yhtä usein poissa koulusta? Mitä voitaisiin tehdä Wandan hyväksi, joka näköjään vain kuljeskeli surkeana ympäriinsä?”*

(Hayden 2007b, 231.)

Rehtorin lisäksi yksi erityisopettajan tärkeimmistä työkavereista on koulu- tai aluepsykologi, johon erityisopettaja on yhteydessä tapauskohtaisesti. Hänen pääasiallinen tehtävänsä on tehdä oppilaille yksilötutkimuksia, mutta koulupsykologi toimii myös erityisopettajan luottohenkilönä, sillä kollegoiden puuttuessa erityisopettajan uskottu on usein koulupsykologi, sillä häntä koskee tiukka vaitiolovelvollisuus. (Laatinen 2011, 168.)

*”Viikko ennen pyhäinpäivää koulussamme vieraili koulupsykologi Ben Avery. Koulupiirissä tehtiin oppilaiden kykyjä ja sijoitusta koskevaa tutkimusta, jonka osana Ben teki koulusuoritus- ja älykkyystestejä kaikille erityisopetusta saaville oppilaille, joihin minunkin oppilaani kuuluivat. Ben olisi meidän kanssamme neljä päivää.”*

*”Sinä päivänä kun Venuksen masennus valkeni minulle poikkesin päivän päätyttyä koulun toimistoon soittamaan Ben Aaverylle, koulupsykologille. Useimpien koulupsykologien tapaan hänellä oli liian paljon kiireitä, jotta hän olisi voinut heti paikalla tulla katsomaan Venusta. Hänellä oli vastuullaan lähes kaksi tuhatta koululaista. Lisäksi hänen oli johdettava koko koulupiirin oppilastestauksia, jotka olivat aina toukokuussa. Niinpä ei voinut odottaa, että hän olisi kesken kaiken tullut tekemään psykologista arviota jostakin yksittäisestä lapsesta. Hän lupasi kuitenkin ensimmäisen sopivan tilaisuuden tullen käydä katsomassa Venusta. Puhelimme vielä hetken niitä näitä. Ben sanoi, että depressio saattoi hyvinkin seurata tuollaisia mullistavia tapahtumia ihmisen elämässä.”*

(Hayden 2007, 300.)



Se tosiasia, että monissa kouluissa erityisopettajalla ei ole varsinaista kollegaa eikä useimmissa kouluissa ole omaa psykologiakaan ja rehtorikin on kiireinen, aiheuttaa tilanteen, jossa erityisopettaja on usein yksin huoliensa kanssa. Vaitiolovelvollisuus estää puhumasta asioista ja tapauksista ulkopuolisten henkilöiden kanssa, ainakaan niiden oikeilla nimillä ja yleistä tasoa syvemmin. Vertaistuki on monille opettajille jaksamisen elinehto ja sen puuttuessa voi uupumus, epätoivo tai neuvottomuus iskeä salakavalasti. Kollegan kanssa ideoiden pallottelu ja neuvon kysyminen sekä yhdessä suunnittelu ovat arkipäivää luokanopettajalle, mutta erityisopettajan tapauksessa näin ei valitettavasti välttämättä ole. Vertaistuki on yleensä paras tuen muoto, sillä toiset erityisopettajat yleensä ymmärtävät oppilaiden tilanteita paremmin. Myös ystäviltä tai perheenjäseniltä voi saada tukea. Joskus pelkkä kuunteleva korva ja henkinen tuki riittävät, kun saa purkaa omia ajatuksiaan. Toisinaan apua saa toisten samanlaisista kokemuksista tai toisilta saattaa löytyä uutta tietoa, joka auttaa tilanteessa.

*”Vaikeinta opettajaksi palaamisessa kolmen Sandry-klinikalla vietetyn vuoden jälkeen oli se, että yhtäkkiä minulla ei ollut lainkaan varsinaisia kollegoja. Opettaminen oli minulla verissä, ja huomasin tottuvani koulun arkeen melkein saman tien. En myöskään arastellut sanoa, että rakastin työtäni. Tulin hyvin toimeen rehtori Tinbergenin ja muiden opettajien kanssa, nautin opettajainhuoneen yhteishengestä, heittäydyin mukaan juoruiluun ja solahdin omalle paikalleni nokkimisjärjestyksessä. Pian kuitenkin käsitin, että vaikka minulla oli aina ymmärtäviäsiä kuulijoita, kukaan heistä ei välttämättä osannut antaa hyviä neuvoja. Erityisopetuksen suhteen olin Peckingin koulupiirin ylin asiantuntija.”* (Hayden 2008, 89.)

*”Tilanne koululla oli vienyt minut niin täysin mennessään, että söin, nukuin ja hengitin Lori Sjukheimia. Koska en kyennyt purkamaan ajatuksiani kotona kenellekään, kävelin vain ympäri taloa kuin riivattuna. Mikään ei hillinnyt kalvavaa levottomuuttani.”* (Hayden 2007a, 216.)

*”Jadiesta on kyse. Olen hänen kanssaan melko pahassa jamassa.” Aloin kertoa edelliskuukausien tapahtumia. Lucy tiesi jo seksuaalisesta häiriökäyttäytymisestä, ja monesta muustakin seikasta, koska seinänaapurinani hän oli usein tullut hätätilanteissa apuun, mutta nyt puhuin myös Jadien vierailuista tuntien jälkeen, niistä hetkistä jolloin hän seiso suorassa ja huusi ja elämöi. Kerroin Tasheesta, Jennystä, Miss Elliestä ja muista. Mainitsin aaveet ja hämähäkit. Vauhtiin päästyäni kaikki vain tulvahti ulos.”*

(Hayden 2008, 161-162.)

Erityis(luokan)opettajilla on usein apunaan luokassa joko koulunkäyntiavustajia tai kouluavustajia. Koulunkäyntiavustaja on koulutettu ammattiinsa ja toimii usein oppilaan henkilökohtaisena avustajana tai yleisavustajana erityisluokassa. Kouluavustaja puolestaan on yleensä välivuoden opinnoissaan pitävä nuori, joka on tutustumassa työelämään ja on palkattu työmarkkinatuen harjoittelurahalla. Käytännöt vaihtelevat paikkakunnittain ja maittain. (Laatikainen 2011, 162.) Yleensä opettaja ei siis voi vaikuttaa siihen, kuka hänen apunaan luokassa työskentelee. Usein kuitenkin ainakaan erityisluokanopettaja ei selviä työstään ilman (vähintään) toista aikuista, sillä työ on raskasta ja oppilaiden tarpeet moninaisia.

*”Lain mukaan minulla oli oikeus kokopäiväapulaiseen, koska tein erityisen raskasta työtä vaikeasti häiriintyneiden lasten opettajana. Olin toivonut saavani apulaisekseni jommankumman niistä kahdesta hyvin pätevästä naisesta, joiden kanssa olin työskennellyt edellisenä vuonna, mutta ei. Sain aivan uuden. Toimin alueella, joka sijaitsee valtion sairaalan, vankilan ja valtavan siirtotyöläisten asuinalueen tuntumassa, ja missä sen vuoksi on paljon sosiaaliturvan varassa eläviä ihmisiä. Työt, jotka eivät vaadi erityistä ammattikoulutusta, annettiin siellä sosiaaliturvan varassa eläville työttömille. Minä en pitänyt apulaiseni työtä sellaisena, joka ei vaadi ammattitaitoa, mutta sosiaalivirkailijat pitivät.”*

(Hayden 1996, 15.)

Kouluavustajan tehtäviä on monia. Opettajan käyttöön vapautuu enemmän aikaa opetuksen suunnitteluun ja itse opetukseen, kun avustaja hoitaa paljon aikaa vievät työt, kuten huolehtii opetusvälineistä sekä opetusmateriaalien tekemisestä (esimerkiksi askartelu ja monistus), huolehtii oppilaiden hauista ja vienneistä sekä kirjaa ylös tunnin tapahtumat ja oppilaat. Kokeneelle avustajalle voi sisällyttää myös ohjaus- ja opetusvastuuta erityisopettajan valvonnassa. (Laatikainen 2011, 163.)

*”Hetimitun Julie saapui, annoin hänen tehtäväkseen toimia poikien erotuomarina ja menin itse sivummalle Venuksen kanssa.”* (Hayden 2007b, 16.)

*”Tulimme luokkani ovelle ja kurkistin siinä olevasta ikkunasta sisään. Anton oli aloittanut iltapäivätunnin pidon ja Whitneykin oli paikalla. Tilanne näytti varsin rauhalliselta, joten katsahdin Sheilaan ja sanoin: ”Meidän pitäisi vähän keskustella.” Koputin oveen. Anton avasi sen ja minä sanoin haluavani keskustella hetken kahden kesken Sheilan kanssa, koska oli tapahtunut asioita, jotka oli selvitettävä. Kysyin, tulisiko hän jonkin aikaa toimeen Whitneyyn kanssa. Hän nyökkäsi hymyillen. Niin minä lähdin jättäen kahdeksan hullua lasta yhden kouluttamattoman siirtotyöläisen ja neljätoistavuotiaan tyttösen hoiviin.”*

(Hayden 1996, 90.)

Aina eivät kuitenkaan henkilökemiat opettajan ja avustajan välillä kohtaa. Eroa voi olla myös työskentelytavoissa. Tämä on ongelma, sillä työ on tiivistä yhteistyötä, jossa vuorovaikutuksella on suuri osuus ja erityisopettajan ja avustajan tulisi muodostaa yhdessä tiimi yhteisine tavoitteineen ja sovittuine työskentelytapoineen. Yhteistyö voi olla ahdistavaa, mikäli toisen osapuolen kanssa on skismaa. Jos ongelmia ilmenee, on asioista hyvä keskustella, sillä toimimattomalla yhteistyöllä on hankala saavuttaa positiivisia tuloksia. Pahimmassa tapauksessa, elleivät erimielisyydet ratkeaa, on parempi kaikkien kannalta, että yhteistyö ei jatku, sillä tällaiset ongelmat vaikuttavat väistämättä opetukseen ja sitä kautta oppilaisiin.

*”En pitänyt epämääräisestä jännityksestä, joka vallitsi aina luokassa kun me molemmat olimme paikalla. En pitänyt tunteesta, etten voinut luottaa Julien tukeen vaikeuksien sattuessa. Ja kaikkein vähiten pidin siitä, että hän piti ristiriitojamme tahallisesti aiheutettuina, koska sitä ne eivät koskaan olleet”.*

(Hayden 2007b, 133.)

Toisaalta kun kemiat kohtaavat ja työpari tuntuu täydentävän toisiaan ja työt sujuvat kuin unelma, ei suurempia ongelmia oikeastaan koskaan ole. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen toimiessa yhteisesti asetetut tavoitteet toteutuvat helpommin ja yhteistyö antaa voimaa ja auttaa jaksamaan.

*”Anton tuli huoneeseen minun selaillessani Sheilan papereita. Hän veti tuolin viereeni ja ryhtyi tutkimaan papereita, jotka olin jo lukenut. Antonista ja minusta oli alkukankeuksien jälkeen tullut tehokas parivaljakko. Hän on taitava lasten käsittelijä. Koska hän oli viettänyt koko elämänsä pelloilla ja asui vieläkin vaimonsa ja kahden poikansa kanssa siirtotyöläisten leirissä, hän tunsu oppilaideni maailman paljon paremmin kuin minä. Minulla oli koulutusta, kokemusta ja tietoa, Antonilla vaistoa ja viisautta. En kykene koskaan täysin käsittämään noiden lasten maailmaa, koska minulle elämä lämpimässä kodissa ilman väkivaltaa, nälkää ja torakoita on aina ollut itsestänselvyyys. Minulla ei ole koskaan ollut syytä odottaa, että elämä olisi toisenlaista. Vasta aikuisena olen käsittänyt, että jotkut ihmiset elävät toisin ja että heidän elämäntapansa on heistä itsestään normaali. Pystyn toteamaan tämän tosiasian, mutta en ymmärtämään sitä. Tuskin kukaan, joka ei ole itse elänyt sellaista elämää, siihen pystyy; ja se, joka väittää olevansa näin ymmärtäväinen, joko valehtelee itselleen tai kerskuu. Mutta Anton korvasi minun puutteeni. Me täydensimme mainiosti toisiamme. Hän huomasi sanomattakin, miten ja milloin kutakin lasta piti auttaa. Antonilla oli vielä sekin etu, että hän puhui espanjaa. Hän pelasti minut lukemattomia kertoja, kun jouduin vaikeuksiin Guillermon puutteellisen englanninkielen vuoksi.”*

(Hayden 1996, 33-34.)

Koulun ja kodin välisen yhteistyön tarpeellisuus kiteytyy Torey Haydenin seuraaviin sanoihin:

*”Tarvitsin oppilaideni vanhempia. Tarvitsin aina vanhempia. He antoivat minulle aina puuttuvat palaset. He kertoivat, mitä tapahtui päivän muina kahdeksanatoista tuntina. He todistivat, että muutkin kuin minä olivat aivan yhtä ihmeissään jonkun pienen ihmisen edessä.”* (Hayden 2007a, 59.)

Ilman vanhempien panosta opettajan on mahdotonta saada kaikkia lasta koskevia palapelin palasia kokoon, sillä lapsi voi käyttäytyä kotona aivan eri tavalla kuin koulussa. Ilman toimivaa yhteistyötä vanhempien (huoltajien) kanssa voi lapsen opetuskin jäädä puutteelliseksi oleellisten tietojen mahdollisesti jäädessä puuttumaan, sillä säännölliset keskustelut vanhempien kanssa auttavat ymmärtämään oppilaita paremmin. Opettaja myös usein huomaa lapsen käyttäytymisen muuttumisesta, jos kotona on ongelmia. Esimerkiksi lapsen levottomuus, väsyneisyys tai itkuisuus tai läksyjen tekemättä jättäminen voivat olla merkkejä vaikeuksista kotona. Jotta opettaja voisi ymmärtää lapsen käyttäytymistä koulussa paremmin, Laatikaisen (2011, 111; 175) mukaan onkin erityisen tärkeää, että lapsen opettajia informoidaan kodin muuttuneista olosuhteista, olkoon se sitten vakava sairaus tai kuolemantapaus, työttömyys, avioero tai mikä tahansa muu lapseen mahdollisesti vaikuttava tapahtuma. Opettajan tulee myös olla herkistynyt lapsessa tapahtuville muutoksille, jotta hän voisi huomata avun tarpeen siinäkin tapauksessa, että negatiivisista tapahtumista ei häntä ole informoitu. Usein opettaja on myös tällaisissa tapauksissa se henkilö, jolle lapsi saattaa tilanteesta avautua, mikäli lapsi kokee heidän välisen suhteensa luottamukselliseksi. Tällöin jo pelkkä kuunteleminen ja sydämen avaaminen sekä muutama lohdutuksen sana opettajalta saattavat saada lapsen olon paremmaksi. (Laatikainen 2011, 175.) Usein tarvitaan vain yhden välittävän aikuisen tuki, jotta lapsen olo muuttuu paremmaksi:

*”Tule tänne, Sheila, niin minä otan sinut syliin.” Hän tuli kädet yhä kasvojen peittona, ja minä nostin hänet syliini. ”Minä tiedän, että sinulla on hyvin paha olla. Minä tunnen sen, kun istut siinä. Tämä asia on sinulle hyvin vaikea.”*  
*”Minulla on ikävä Jimmietä.” Hänen äänensä sortui kuivaan nyyhkytykseen.*

*Hän tarttui puserooni ja painoi kasvonsa sitä vasten. ”Minä niin tahtoisin, että Jimmie olisi täällä!” ”Niin varmasti, kultaseni.” ”Miksi äiti teki niin, Torey? Miksi hän otti Jimmien ja jätti minut? Minkä takia minä olla niin paha tyttö?” Hetken kyyneleet kimmelsivät hänen silmissään, mutteivät taaskaan vierineet poskille. ”Voi, kulta, ei se sinusta johtunut. Usko minua. Ei se ollut sinun syysi. Ei hän sinua sen takia jättänyt, että sinä olit paha. Hänellä oli vain liikaa omia ongelmia. Ei se ollut sinun syysi.”* (Hayden 1996, 135-136.)

Se, kuinka paljon yhteistyötä koulun ja kodin välillä loppujen lopuksi on, riippuu sekä opettajasta että vanhemmista. Osa opettajista kokee vanhempien kanssa tekemisissä olemisen jopa pelottavana ja vanhempainillat stressaavat, toisille se on yhtä luontevaa kuin lasten kanssa työskentelykin. Toki nykyään tietokoneiden välityksellä hoidettava yhteydenpito on yleisempää kuin kasvotusten tapahtuva vaikka vanhempainvartteja ja vanhempainiltojakin edelleen järjestetään. Myös vanhemmilla saattaa olla monenlaisia tuntemuksia opettajaa kohtaan. Toiset ottavat yhteyttä pienimpienkin asioiden tiimoilta, osasta ei kuulu mitään koko lukuvuoden aikana. (Laatinen 2011, 174.)

*”Lokakuun viimeisellä viikolla, juuri ennen halloweeniä, kaikkien lasten vanhemmat kutsuttiin vuorollaan keskustelemaan opettajien kanssa. Lapset saivat koulusta lomaa viimeisten kahden tapaamispäivän ajaksi. Koska minulle oli niin paljon tukiopetettavia, tapaamisia oli valtava määrä. Sitä minun ei tarvinnut murehtia, miten saisin Lorin isän asiat mahdutettua viidentoista minuutin tapaamiseen, koska pidimme yhteyttä säännöllisesti. Rouva Franklinin tilanne oli kuitenkin toinen. Jos saisin hänet suostuteltua tulemaan, en aikoisi pelottaa häntä pois antamalla hänelle vain viisitoista minuuttia aikaa puhua seitsemästä ja puolesta vuodesta. Niinpä varasin hänelle toisen tapaamispäivän viimeisen ajan, kolmesta eteenpäin.”* (Hayden 2007a, 59 – 60.)

Kaikki vanhemmat eivät valitettavasti ole kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä ja/tai hyvinvoinnista. Tälle asialle ei Laatikaisen (2011, 175-176) mukaan ole juurikaan mitään tehtävissä eikä opettajan tulisi menettää yöuniaa tai palaa loppuun yrittäessään korjata tilannetta. Ainoa tehtävissä oleva asia on olla yhteydessä perhetyöntekijään tai

kuraattoriin tai lapsen asioista vastaavaan viranomaiseen kuten sosiaalityöntekijään.

*”Sheilan isä oli ratkaisematon ongelma. Olin sitkeästi yrittänyt järjestää tapaamista hänen kanssaan. Koska hänellä ei ollut puhelinta, lähetin Sheilan mukana kotiin viestin, jossa pyysin isää käymään koulussa. Ei vastausta. Lähetin toisen viestin. Ei taaskaan vastausta. Kolmannessa viestissä ilmoitin tulevani käymään hänen luonaan. Kun saavuin Antonin kanssa mainitsemani ajankohtana paikalle, ketään ei ollut kotona. Minulle alkoi valjeta, ettei hän halunnut tavata minua. Lopulta otin yhteyttä Sheilasta vastaavaan sosiaalityöntekijään.”* (Hayden 1996, 76.)

Jotkut vanhemmat puolestaan ovat kyllä kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä, mutta ovat muulla tavoin haastavia. He voivat olla esimerkiksi aggressiivisella tavalla kärkkäitä arvostelemaan opettajan työtä ja olla vannoutuneita siitä, että kaikki lapsen ongelmat ovat koulun aiheuttamia ja että kotona heidän läsnä ollessaan näitä ongelmia ei esiinny. Vanhemmat voivat myös puuttua lapsensa koulunkäyntiin tavalla, joka vaarantaa muiden lasten oppimisen, esimerkiksi vaatimalla opettajalta mahdollisuuksia oman lapsensa suhteen. Mikäli asiat eivät ratkea keskustelemalla, ei tällöinkään opettajalle jää juuri muuta mahdollisuutta kuin keskittyä lapsen hyvinvointiin ja jättää vanhempien mielipiteet omaan arvoonsa. (Laatikainen 2011, 175.)

*”Tapaaminen päättyi lievästi vihamielisissä tunnelmissa. Olin sen verran pahalla tuulella, etten pystynyt sovitteluun näkemuserojamme kokonaan. Isä puolestaan piti minua virkaintoisena valtion koulun opettajana, joka tunkee nenänsä asioihin jotka eivät hänelle kuulu. Sen hän ilmaisi minulle varsin selkeästi. Häntä oli viisainta varoa. Vaikkei hän ottaisikaan Claudiasta pois luokastani, tiesin, että jos ärsyttäisin häntä kylliksi, hän keksisi jonkin keinon vetää minut raastupaan.”* (Hayden 2007a, 143.)

Organisaation sisäiseen moniammatilliseen oppilashuoltoryhmään kuuluu yleensä rehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja sekä psykologi tai kuraattori (Laatikainen 2011,

166), mutta oppilashuoltotyö voi olla myös eri organisaatioiden välillä tapahtuvaa toimintaa, jolloin opetustoimi toimii yhteistyössä esimerkiksi sosiaalitoimen, terveystoimen, nuorisotoimen tai tarvittaessa esimerkiksi poliisin kanssa (Laitinen & Hallantie 2011, 36). Yhteistyö voi olla tapauskohtaista tai vakiintunutta ja sen päämääränä on lasten ja nuorten hyvinvointi ja sen edistäminen (Laitinen & Hallantie 2011, 36.) Moniammatillisessa yhteistyössä kaikki osapuolet ovat keskenään tasa-arvoisia ja heillä kaikilla on annettavaa yhteisen tavoitteen hyväksi (Isoherranen 2005, 13-14), tässä tapauksessa lapsen etua silmällä pitäen. Isoherranen (2005, 15) korostaa viittä moniammatillisen yhteistyön käytännön näkökulmaa: asiakaslähtöisyys, tiedon kokoaminen yhteen, vuorovaikutteinen yhteistyö, rajojen ylitykset sekä verkostojen huomioiminen.

*”Toukokuun kolmannella viikolla järjestettiin suuri Venusta koskeva kokous, jossa pohdittiin joukolla hänen kokonaisvaltaista hoitoaan. Kaikki hänen kanssaan tekemisissä olleet henkilöt olivat nyt ensi kertaa koolla. Mukana oli sosiaalityöntekijöitä, Venuksen kasvattiäiti, sairaalan lapsipsykologi, Sam Patterson, joka yhä tutki pahoinpitelytapausta poliisia varten, kaksi fysioterapeuttia ja tietenkin Bob, Rosa ja minä. Yhdessä keskustelimme Venuksen edistymisestä ja tulevista toimenpiteistä.”* (Hayden 2007b, 307.)

Erillistä yhteistyötä sosiaaliviranomaisten ja poliisin kanssa on tapauskohtaisesti lapsen edun niin vaatiessa, esimerkiksi huostaanotto-, hyväksikäyttö- ja pahoinpitelytapauksissa. Kun epäily lapsen kaltoinkoittelusta herää, on koulu velvoitettu ilmoittamaan epäilyksistään viranomaisille, jotka ottavat asian hoitoonsa. Yleensä yhteydenotto tehdään lastensuojeluun sekä tarvittaessa myös poliisille.

*”Ensimmäiseksi Tinbergen soitti Arkielle Falls Riveriin. Hän pyysi tätä tulemaan heti. Puhelun päätyttyä hän jähmettyi hetkeksi paikoilleen luurinpäätä leukaansa vasten nojaten. Sitten hän soitti sosiaalitoimistoon. Hän selitti lyhyesti epäilevänsä lapsen seksuaalista hyväksikäyttöä ja pyysi toimistolta jotakuta koululle.”* (Hayden 2008, 244.)



*”Minusta kyseessä voi hyvinkin olla rikostapaus”, hän lausui ensi sanoikseen. ”Kuulemastani päättelin, että se tyttö – ja luultavammin kaikki sen perheen lapset – täytyy ottaa toistaiseksi huostaan. Näin lyhyellä varoitusaajalla huostaanottopäätöstä ei voi tehdä kuin yhdessä poliisin kanssa, joten soitin jo asemalle. Sieltä pitäisi tulla konstaapeli aivan näillä hetkillä.*

(Hayden 2008, 245.)

Yllättävin erityisopettajan yhteistyötaho on kuitenkin ehkä toiset lapset luokassa. Erityisluokka koostuu usein eri tasoisista ongelmista kärsivistä oppilaista ja oppilaat, joiden ongelmat ovat pienempiä kuin toisten, voivat olla isokin apu opettajalle – toisinaan ihan huomaamattaan.

*”Parhaaksi liittolaisekseni osoittautui, yllättävää kyllä, Alice. Alicea Venuksen poissaoleva käyttäytyminen ei lannistanut. Ehkä on niin, että jos joku on tottunut puhumaan omalle kädelleen, niin silloin elävälle ihmiselle puhuminen on aina entistä tilannetta parempi vaihtoehto, silloinkin kun kyseinen henkilö ei reagoi juuri millään lailla. Ja niin Alice lörpötteli huolettomasti Venukselle ja oli olevinaan kuin Venus olisi osallistunut kaikkeen normaalisti.”*

(Hayden 2007b, 301.)

*”Suhde Loriin oli tärkeä tekijä hänen kehityksessään. Kun nimitin hänet Lorin apulukijaksi, siitä oli odottamatonta hyötyä heille kummallakin. Hän suhtautui tehtäväänsä äärimmäisen vakavasti, enkä osannut sanoa, johtuiko hänen muutoksensa itsetuntoa pönkittävästä tehtävästä vai siitä, että joku näin ilmiselvästi tarvitsi häntä. Ehkä hänellä vain oli niin paljon tekemistä, ettei hän ehtinyt suuttua. Joka tapauksessa hän oli paljon aiempaa rauhallisempi ja tasaisempi sen jälkeen, kun nimitin hänet toimeensa maaliskuun puolivälissä.”*

(Hayden 2007a, 237–238.)

Parhaimmassa tapauksessa toisen oppilaan antamasta avusta on hyötyä molemmille osapuolille – autettava osapuoli oppii ja auttavan oppilaan itsetunto kasvaa hänen huomattavasti olemansa hyödyksi. Ja opettaja voi keskittyä sillä välin muihin oppilasiin.

## 8. POHDINTA

### Yhteenveto

Tutkielmani ollessa nyt loppusuoralla, palaan mielessäni aikaan ennen tutkielman aloittamista ja muistan, kuinka halusin nimenomaan tutkielmani koskevan erityisopetusta. Syy tähän on se, että ennen kuin minulla oli hajuakaan mistään muusta, tiesin haluavani hyödyntää Torey Haydenin teoksia tutkielmassani. Rakastuin Haydenin teokseen *Tiikerilapsi* jo teini-iässä ja sen jälkeen olen lukenut lähes koko hänen tuotantonsa, josta osan näin myöhemmin ammatillisessa ja itseni kehittämismielessä. Minusta ei varmaankaan koskaan tule erityisopettajaa, mutta mielenkiinto erityisopetusta kohtaan on suuri. Lisäksi koen luokanopettajan ominaisuudessa olevan tärkeää, että omaan keinoja ja kiinnostusta kaikenlaisten oppilaiden opetukseen.

Tutkimukseni tarkoituksena oli siis kuvailla sitä, millaisena erityisopettajan työ näyttäytyy Torey Haydenin teoksissa. Tätä tutkimuskysymystä ei ollut olemassa ennen aineiston perinpohjaista läpikäymistä, sillä vasta aineistosta esiin nousseet teemat ratkaisivat tutkimuskysymyksen lopullisen muodon. Nämä teemat olivat oppilaiden kirjo, erityisopettajan työn kokonaisvaltaisuus sekä vertaistuki ja moniammatillisuus.

Oppilaiden kirjo erityisopetuksessa on moninainen. Tutkielmassani kuitenkin käsitellään vain kaltoin kohtelun johdosta erityisopetuksessa olevia lapsia. Vallitsevia ongelmatyyppejä ovat valikoiva puhumattomuus sekä erilaiset käytöshäiriöt, jotka koostuvat sosioemotionaalisisista ongelmista ja joiden syntyyn kasvuympäristön riskitekijöillä on vaikutusta. Sosioemotionaaliset ongelmat ilmenevät monin eri tavoin lapsesta riippuen, esimerkiksi aggressiivisuutena tai arkuutena.

Valikoiva puhumattomuus oli aineistossani isossa roolissa, sillä erityisopettaja Hayden on erikoistunut hoitamaan nimenomaan valikoivasti puhumattomia lapsia ja hänen uransa varrelle on osunut useita tällaisia oppilaita. Valikoivasti puhumaton lapsi

kieltäytyy syystä tai toisesta puhumasta muiden läsnä ollessa, vaikka hänen kielellisessä osaamisessaan ei mitään vikaa olekaan. Heillä on usein myös tunne-elämän kysymättömyydestä johtuvia muita ongelmia. Syitä puhumattomuuden takana voivat olla muun muassa traumaattiset kokemukset (esimerkiksi seksuaalinen hyväksikäyttö), liiallinen pelokkuus tai epäsuotuisat elinolosuhteet. Usein puhumattomuus on merkki ympäristön hallinnan tarpeesta. Eri hoitomuodot puhumattomuuden hoitamiseksi toimivat vaihtelevalla menestyksellä. Tutkielmani mukaan paras hoitomuoto on kahdenkeskinen metodi, joka perustuu erityisopettaja Haydenin omaan kokemukseen valikoivasti puhumattomien lasten parissa. Metodi perustuu matalan vaatimustason kysymyksiin, jotka vaativat sanallisen vastauksen, kysymyksen toistamiseen sekä tiheisiin välihuomautuksiin, jotta lapsi ei voisi keskittyä mykkänä olemiseen. Metodi ei vaadi juurikaan välineitä tai ympäristön muokkausta, siksi sitä voidaankin käyttää kaikissa ympäristöissä. Metodi osoittautui erittäin tulokselliseksi, mikäli lapsen kanssa työskentelevä henkilö on varma onnistumisestaan eikä hänen ja lapsen välille ole kerennyt syntyä hiljaisuuteen perustuvaa suhdetta. Tällainen interventiometodi kuitenkin hoitaa vain oiretta eli puhumattomuutta, mutta ei puutu siihen, miksi lapsi ei puhu. Tämän vuoksi lapsen alettua puhumaan on tärkeää selvittää psykiatrian keinoin syyt oireiden taustalla.

Tutkimukseni tukee sitä tosiasiaa, että erityisopettajan työ on paljon muutakin kuin vain opettamista. Läheisen, henkilökohtaisen suhteen luominen lapseen on kaiken perusta. Välittäminen on iso osa työtä, vain välittämisen kautta syntyy luottamus, joka kantaa läpi vaikeuksien. Läheistä suhdetta muodostaessa opettajan tulee olla tietoinen ja valmis myös siihen, että ennemmin tai myöhemmin lapsesta on pystyttävä luopumaan opetussuhteen päättyessä. Erityisopettajan työtä ei kuitenkaan pysty tekemään, ellei anna myös itsestään, sillä tehokas opettaminen vaatii sitoutumista. Erityisopettajan(kin) tärkein työväline on hänen persoonansa eikä opettajan roolin taakse ole mahdollista piiloutua, lasten aitous estää sen. Oppilaat täytyy kohdata kaikkine tunteineen, olivat ne sitten hyviä tai pahoja.

Erityisopettaja näyttäytyy tutkimuksessani oppilaiden tunteille herkistyneenä ja heitä avoimesti rakastavana, välittävänä aikuisena, jonka syliin saa aina tulla. Välittäminen on

kuitenkin raskasta. Kun välittää paljon, epäonnistumiset ottaa usein henkilökohtaisesti ja työhön liittyvät vaikeudet ovat erityisen raskaita. Joskus tilanne vaatii omien tunteiden tukahduttamista, jotta töiden jatkaminen olisi ylipäätään mahdollista. Itkut itketään vasta kotona.

Erityisopettajan työ näyttäytyy kutsumusammattina, jolloin hakeudutaan alalle, johon suhtaudutaan intohimoisesti ja työhön, josta nauttii. Palo ja rakkaus työtä kohtaan voivat syttyä myös alalle hakeutumisen jälkeen tai sen olemassa olon voi huomata vasta poissaolojakson aikana. Työstä saadulle ilolle ja täyttymyksen tunteille ei löydy vertaisiaan muilta elämän alueilta. Tämä voi johtaa hankaluksiin tasapainottaa työtä ja muuta elämää. Kun työ valtaa ajatukset vapaa-ajallakin, voi se johtaa ihmissuhteiden laiminlyöntiin sekä jaksamisen vähenemiseen. On tutkittu, että ihminen, jonka elämässä ei ole muuta kuin työ, uupuu helpommin kuin ihminen, jolla on elämässään muutakin sisältöä. Pahimmassa tapauksessa edessä on loppuun palaminen. Irtiotto arjesta silloin tällöin auttaa lataamaan akkuja. Myös päivittäinen lepo ja työstä irralliset vapaa-ajan aktiviteetit auttavat jaksamaan.

Motivoituneella ja työhönsä intohimoisesti suhtautuvalla opettajalla on vahva tarve ja halu kehittää itseään. Sisäisen ja ulkoisenkin tarkastelun tärkeys näyttäytyy tutkimuksessani tärkeänä elementtinä erityisopettajan työssä. Itsensä tunteva ja itseään kehittävä erityisopettaja haluaa auttaa oppilaitaan parhaalla mahdollisella tavalla puuttumalla omiin kehityskohtiinsa. Tämä on merkki ammattimaisesti suhtautumisesta sekä halusta olla aina vain parempi työssään.

Erityisopettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa oppilaiden lisäksi ollaan tekemisissä monien eri toimijoiden kanssa sekä koulun sisällä, että sen ulkopuolella. Tutkielmassani erityisopettajan tärkeimmiksi yhteistyökumppaneiksi osoittautuivat rehtori ja koulupsykologi, sillä aineistossani erityisopettaja oli aina koulunsa ainut erityisopettaja, jolloin rehtorista ja koulupsykologista tuli erityisopettajan uskottuja neuvonantajia. Myös luokanopettajien rooli yhteistyökumppanina on tärkeä, mutta tässä yhteistyössä ratkaisevassa roolissa on luokanopettajien asenne erityisopetusta kohtaan. Myös rehtorin suhtautuminen erityisopetukseen on tärkeässä roolissa, sillä hänen asenteensa

heijastuu koko kouluyhteisöön ja sen käytäntöihin.

Tutkielmassani tuli selvästi ilmi, että vertaistuen tärkeyttä ei tule aliarvioida. Erityisopettaja on usein – varsinkin pienillä kouluilla – oman alansa paras asiantuntija eikä vertaistuen antajaa varsinaisen kollegan, toisen erityisopettajan, muodossa ole saatavilla. Vertaistuki on opettajan ammatin elinehto ja sen puuttuessa uupumus ja epätoivo voivat iskeä salakavalasti. Tarve puhua luokassa tapahtuvista asioista on suuri.

Tutkielmassani kouluavustajan rooli näyttäytyy tärkeänä. Erityisluokassa oppilaiden tarpeet vaihtelevat ja työ on sekä henkisesti että fyysisesti raskasta, usein ilman (vähintään) toisen aikuisen apua erityisopettajan olisi mahdotonta keskittyä opettamiseen. Kaikki aika menisi opetusjärjestelyistä huolehtimiseen sekä erotuomarina toimimiseen oppilaiden välillä. Myös henkilökemioiden rooli vaikutti tutkielmassani olevan suuri, sillä erityisopettajan ja avustajan on puhallettava yhteen hiileen, jotta yhteiset tavoitteet olisivat saavutettavissa. Avustavassa roolissa toimivat usein myös luokan toiset oppilaat. Parhaimmassa tapauksessa molemmat osapuolet hyötyvät tästä avustussuhteesta.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on erityisopettajan näkökulmasta yksi opetuksen kulmakivistä. Mikäli yhteistyötä ei ole, tai se on puutteellista, myös opetuskin jää usein puutteelliseksi oppilasta koskevien oleellisten tietojen jäädessä saamatta. Yhteistyön määrä ja laatu vaihtelevat opettajasta ja vanhemmista riippuen. Kaikkia vanhempia lastensa koulunkäynti ei edes kiinnosta. Äärimmäisissä tapauksissa (hyväksikäyttö, pahoinpitely) on otettava yhteyttä sosiaaliviranomaisiin tai poliisiin, kun syy lapsen ongelmiin on lähtöisin vanhemmista.

### **Tulosten tarkastelua**

Tarkasteltaessa tutkimuksen kokonaisuutta voidaan tehdä muutamia johtopäätöksiä, joita tarkastelen seuraavassa hieman lähemmin. Tutkielmani tukee muun muassa Määttä (2005, 215-216) siinä, että erityisopettajan tärkein työväline on hänen oma

persoonansa sekä hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa. Monessa muussa ammatissa omalla persoonalla ei ole juurikaan väliä, työtä voi tehdä kasvottomasti ja pistämättä omaa itseään likoon henkilökohtaisella tasolla. Erityisopettajan työssä se ei onnistu. Erityislapsia on mahdotonta kohdata olemalla epäaito. Tässä ammatissa opettajan pöydän taakse ei voi eikä saa piiloutua. Tutkielmani tukee Marlowen (2006, 94-96) tuloksia siitä, että välittäminen sekä henkilökohtaisen ja luottamuksellisen suhteen luominen oppilaaseen ovat erityisopetuksen perusta. Tämä vaatii sitoutumista ja antamista, itsestä ammentamista silloinkin, kun takki on jo tyhjä. Välittäminen tarkoittaa läsnäoloa sekä herkistymistä lapsen tunteille ja tarpeille, kuuntelemista, mukana elämistä sekä sylissä pitoa ja rakastamista (Marlowe 2006, 94-96). Ilman näitä ominaisuuksia ja ilman tällaista heittäytymistä lapsen luottamuksen saaminen ei ole mahdollista. Ja luottamus kantaa yli ongelmien. Tässä yhteydessä voitaneen puhua pedagogisesta rakkaudesta tai ehkä kyseessä on opettajasta riippuen jopa enemmän kuin vain pedagogisesta rakkaudesta. Tutkielmani todistaa, että yhdenkin turvallisen aikuisen läsnäololla lapsen elämässä voi olla kauaskantoisia positiivisia seurauksia ja auttaa lasta selviämään vaikeuksistaan sekä toipumaan karmean lapsuuden traumaistaan.

Tällainen tunnetyö on kuitenkin ajoittain henkisesti raskasta tekijälleen. Useinkaan ei ole mahdollista unohtaa koulupäivän päätteeksi kaikkea elettyä ja koettua, vaan tunnetila on päällä koko ajan, varsinkin jos tapahtuu jotain negatiivista. Epäonnistumiset koetaan usein raskaasti ja henkilökohtaisesti, sillä erityisopettaja usein liittää epäonnistumiset itsestään johtuviksi, tekeehän hän työtä koko olemuksellaan. Epäonnistumiset voidaan kokea jopa persoonallisuuden kriisinä (Julkunen 2008, 124) ja tunnetyön raskaus voi johtaa helposti uupumiseen, mikäli apua ei ole saatavilla. Usein päteviä sijaisia erityisopettajille on huonosti saatavilla, joten töistä poissaoleminen uupumisen vuoksi ei ole välttämättä vaihtoehto erityisopettajalle, joka ajattelee oppilaidensa parasta. Tästä syystä jaksamista tulisi edistää niin vapaa-ajalla kuin työpaikallakin. Siitonen, Repola & Robinsonin (2002, 48) mukaan vapaa-ajalla olisi kyettävä irtautumaan töihin liittyvistä ajatuksista esimerkiksi harrastusten ja muiden vapaa-ajan aktiviteettien muodossa sekä sosiaalisia suhteita vaalimalla ja tämä tulee ilmi myös tutkielmassani. Työpaikalla työhyvinvointiin panostaminen ja sen parantaminen

ovat avainasemassa.

Tutkielmassani nousi arvoon arvaamattomaan tähän liittyen myös vertaistuki ja sen saatavuus. Varsinkin pienemmissä kouluissa ja pienillä paikkakunnilla erityisopettajalla ei ole varsinaisia kollegoita, vaan hän on erityisopetuksen ylin asiantuntija alueellaan. Tällöin varsinaista vertaistuen mahdollisuutta ei ole, sillä vaitiolovelvollisuus estää keskustelemasta oppilaiden asioista niihin kuulumattomien kanssa. Kuitenkin tarve puhua päivän tapahtumista sekä pallorella ideoita kollegan kanssa on tutkielmani mukaan erittäin suuri. Työyhteisön, työtovereiden ja esimiehen tarjoama sosiaalinen tuki on tärkeä yksilön voimavara ja keskeistä opettajan hyvinvoinnin kannalta (Mäkinen 1998, 34). Jos varsinaista kollegaa ei ole saatavilla eikä luokanopettaja tehtävään sovellu, korostuu tutkimuksessani rehtorin rooli vertaistuen antajana sekä koko koulun asenteisiin vaikuttavana auktoriteettina. Osoittamalla kiinnostusta erityisopettajan työtä kohtaan, kuuntelemalla ja antamalla tunnustusta rehtori voi vaikuttaa erityisopettajan jaksamiseen. Rehtorin asenne erityisopetusta kohtaan määrittää koko koulun suhtautumisen. Mikäli rehtorin asenne erityisopetukseen on myönteinen ja hän tuo tämän esille niin sanomisillaan kuin tekemisilläänkin, vaikuttaa se erityisopetuksen arvostukseen sekä helpottaa erityisopettajan urakkaa, sillä hänen on helpompi saada apua muilta opettajilta ja oppilailta heidänkin suhtautumisensa ollessa vähintäänkin suvaitsevainen.

Tutkielmassani esiin nousi myös avustajan roolin tärkeys. Sen lisäksi, että avustaja helpottaa erityisopettajan työtä hoitamalla muun muassa opetusjärjestelyihin ja -materiaaleihin liittyviä asioita, on avustaja myös parhaimmillaan erityisopettajan lähin työtoveri ja henkilö, jonka kanssa jakaa ajatuksiaan ja ideoitaan. Kouluavustajalta (ei siis koulunkäyntiavustaja) ei kuitenkaan vaadita minkäänlaista koulutusta alalle tai edes mitään kokemusta erityislapsista, vaikka hänen työtehtävänsä ovat moninaiset. Kuitenkin tutkimuksestani käy ilmi, että erityisopettaja kokee kouluavustajan roolin olevan niin tärkeä, että tehtävään olisi syytä palkata koulutettu ihminen, ei kuka tahansa. Erityisopettaja ei myöskään voi vaikuttaa kouluavustajansa valintaan millään lailla, vaikka hän on se henkilö, joka kyseisen ihmisen kanssa tekee päivittäin tiiviisti töitä. Ikosen, Kunnaksen ja Leväniemen (1999, 355) mukaan opettajan ja

koulu(nkäynti)avustajan välisen yhteistyön sujuminen on erityisen tärkeää sekä oppilaiden että koko työyhteisön toimivuuden ja hyvinvoinnin kannalta ja että sujuva yhteistyö edellyttää hyviä yhteistyötaitoja sekä joustavuutta molemmilta osapuolilta. Tutkimuksessani henkilökemiat määräävät pitkälti yhteistyön onnistumisen ja tästä syystä erityisopettajan tulisi saada itse vaikuttaa avustajansa valintaan eikä niin, että se hänelle määrätään ylhäältä käsin. Erityisopettaja ja kouluavustaja joutuvat muun muassa yhdessä sopimaan, miten toimia aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kanssa. Nämä asiat olisi hyvä käydä läpi jo ennen kouluavustajan valitsemista, jotta yhteisiin tavoitteisiin voitaisiin sitoutua ja ettei käy niin, että tosipaikan tullen avustaja ei kykenekään toimimaan erityisopettajan haluamalla tavalla.

Opettajien keinot hillitä aggressiivista lasta ovat vähissä ja usein pelko ja väkivalta ovat läsnä työpäivässä. Tutkimuksessani käytetyt keinot väkivaltaisen lapsen rauhoittamiseksi ovat usein äärimmäiset, mutta välttämättömät kaikkien turvallisuuden takaamiseksi:

*”Yrityksen ja erehdyksen kautta olin kuitenkin päätenyt siihen tulokseen, että Tomason rauhoittaminen vaati tarttumista ja kiinnipitelyä. Jos hänet pakotti istumaan tuolissaan, se vain lietsoi hänen raivoaan. Jos taas hänet jätti kokonaan huomiotta, hän käyttäytyi aina vain huonommin. Mutta jos toimin nopeasti ja sain hänestä tiukan otteen rinnan ympäriltä, sain hänet rauhoitettua. Tarttumista seurasi aina lyhyt kamppailutuokio, jota pelkäsin etukäteen, koska hän ei ollut vielä oppinut tappelamaan rehdisti, ja jos en pitänyt varaani, hän puri minua, talloi varpailleni tai iski kyynärpäällä rintoihini. Hetken päästä pyristely kuitenkin poikkeuksetta lakkasi; aistin, että jännitys herpaantui hänessä hiljalleen, ja saatoin päästää hänestä irti.”* (Hayden 2007a, 84.)

Opettajilla ei kuitenkaan tänä päivänä ole juurikaan valtuuksia väkivaltaisten oppilaiden taltuttamiseksi, mikä on mielestäni väärin. Ei ole kenenkään etu, että oppilaan annetaan riehua koulussa kenenkään saamatta koskea häneen. Hän on tällöin vaaraksi sekä itselleen että toisille. Ja tällaisten lasten määrä on koko ajan kasvussa. Siinä missä



sosioemotionaalisten ongelmien syntyyn vaikuttavat muun muassa kasvuympäristön ulkoiset riskitekijät (työttömyys, päihteidenkäyttö, sairaudet), joille ei usein voida koulussa mitään, mutta nykylasten sosioemotionaalisiin ongelmiin löydän kyllä yhden syyn lisää, johon voidaan vaikuttaa, nimittäin hukassa oleva vanhemmuus, jonka vuoksi lapset ja nuoret voivat huonosti. Nykylapsilta puuttuvat käytöstavat sekä vanhempien kunnioitus kokonaan ja missä muualla niitä opitaan, jos ei kotona, jossa sielläkin monelta tällaiset taidot ovat täysin hukassa. Tällaisten lasten vanhempien kanssa yhteistyö voi olla haastavaa, sillä usein heidän mielestään lapsessa tai heidän kasvatustavoissaan ei ole mitään vikaa. Tai heitä ei kiinnosta. Näkisin kuitenkin, että yhteistyö juuri tällaisten perheiden kanssa on erityisen tärkeässä asemassa, oli se sitten kuinka vaikeaa tahansa.

Äänekkäät ja väkivaltaiset lapset saavat kaiken huomion, mutta taas toisaalta, kuinka moni lapsi ei saa tarvitsemaansa apua vain siksi, ettei hänestä ole mitään harmia aikuisille? Sisäisesti lapsi voi huutaa täyttä kurkkua, vaikka ei puhua pukahtaisi sanaakaan. Luokkakokojen ollessa suuria luokanopettajilla ei ole aikaa eikä resursseja tällaisten lasten auttamiseksi. He saattavat kulkea läpi koko elämänsä ilman, että kukaan huomaa minkään olevan vinossa. Ja se jos mikä, on surullista.

### **Eteenpäin**

Koska tutkielmassani rajaan ulkopuolelle kaikki muut erityisopetuksen oppilaat kaltoin kohdeltujen ja siksi erilaisista sosioemotionaalisisista ongelmista kärsiviä lapsia lukuun ottamatta, ei tutkielmani anna koko kuvaa erityisopettajan työstä ja arjesta. Todellisuudessa erityisopetuksen oppilaiden kirjo on hyvin laaja ja moninainen. Lisäksi tarkastelun alla ovat vain yhden erityisopettajan näkemykset ja kuvaukset kokemuksistaan. Yleispätevää tietoa näin suppealla otannalla on mahdotonta tuottaa, varsinkin koska erityisopettajan tärkein työväline on hänen persoonansa ja erityisopettajia on monenlaisia niin luonteeltaan kuin tyyliltäänkin. Siinä missä erityisopettaja Hayden on hyvin herkistynyt oppilaidensa tunteille ja tarpeille ja toimii silkasta rakkaudesta, voi toinen erityisopettaja pitää ohjenuoranaan järkeä, jolloin osassa tuloksista on heti vääristymä. Tarkoitukseni ei alun perinkään ollut tuottaa yleispätevää

tietoa vaan mielenkiintoni kohdistui nimenomaan Torey Haydenin tuotantoon ja niiden kuvauksiin erityisoppilaista ja -opettajasta sekä erityisopetuksesta yleisesti ottaen sosioemotionaalisesti häiriintyneiden lasten parissa. Käsittääkseni aineistolähtöisen analyysin tarkoituksena on muutenkin löytää jokin uusi näkökulma vanhan ja tutun sijasta. Lisäksi voidaan todeta, että minun subjektiiviset kokemukseni ja tietoni alasta ovat varmasti vaikuttaneet tapaan, jolla aineistoa luin ja tulkitsin. Mikäli tämän tutkielman olisi toteuttanut henkilö, jolla ei ole mitään kosketuspintaa erityisopetukseen, olisivat tulokset varmasti olleet minun tuloksistani poikkeavia. Minä nostin esille ne asiat, jotka erityisopetuksesta kiinnostuneen värityneillä silmälaseilla näin ja koin tärkeiksi. Tällöin kaikki tieto on subjektiivista ja aineistolähtöisen analyysin kriteerit toteutuvat.

Olisin tietenkin voinut tehdä tämän tutkielman esimerkiksi yhteistyössä sellaisen henkilön kanssa, jonka tiedot erityisopetuksesta ja kiinnostus sitä kohtaan ovat olemattomat. Tällöin olisi ollut mielenkiintoista vertailla aineiston lukuvaiheessa millaisia asioita kukin esille nostaa, mikä vaikutus on värityneillä silmälaseilla vai onko vaikutusta laisinkaan. Tai olisin voinut vaihtoehtoisesti testimielessä vain luetuttaa aineistoni myös jollakulla toisella ja vertailla sitten tutkielmassani näitä eri esiin nousseita teemoja. Olen kuitenkin oman tieni kulkija, joten paras ratkaisu minulle oli tehdä koko tutkielma itse. Näin en joutunut sovittelemaan aikataulujani ja ajatuksiani jonkun toisen vastaaviin.

Tutkielmaani olisi voinut laajentaa koskemaan myös inklusiota. Aihe nousee aineistossani esiin aika ajoin, mutta valitettavasti tämän tutkielman puitteissa ei ollut mahdollista ottaa sitä laaja-alaisesti käsittelyyn. Seuraavassa kuitenkin muutama huomautus koskien inklusiota ja sen vaikutuksia. Yhdysvalloista tuli jo vuonna 1975 voimaan laki, joka tunnetaan nimellä *inklusiolaki*. Sen mukaan erityisoppilaat tulee sijoittaa heitä vähiten rajoittavaan ympäristöön ja joka sallii mahdollisimman paljon kontaktia ns. normaalien lasten kanssa. Erityisluokkamääräys tulee kyseeseen vain, mikäli oppilaan vamma tai haitta on senlaatuinen, että opetuksellisiin tavoitteisiin ei ole mahdollista päästä tavallisessa luokassa. (Public Law 94-142.)

*”Olin ollut koulupiirissäni töissä kuusi vuotta. Neljä näistä vuosista oli kulunut opettajana paikassa, jota kutsuttiin erityisluokaksi. Se tarkoitti sitä, että opettamani lapset pysyttelivät omassa luokassaan eivätkä olleet tekemisissä koulun muiden lasten kanssa. Luokassani oli ollut lapsia, joilla oli vakavia tunne-elämän häiriöitä. Sitten oli astunut voimaan laki 94-142, joka tunnettiin ”inkluusiolakina”. Sen tarkoituksena oli normalisoida erityisopetuksen alaisia oppilaita sijoittamalla heidät mahdollisimman avoimeen ympäristöön ja auttamalla heitä selviämään oppimisvaikeuksistaan koulunkäyntiavustajan turvin. Tarkoitus oli, ettei poikkeuslapsia enää suljettaisi pois normaalien ihmisten silmistä omiin luokkiinsa, missä he sitten joko pärjäisivät tai sitten eivät. Ei enää karsinointia. Ei enää kaatopaikkaluokkia. Yhtäällä oli tämä kaunis ja idealistinen laki. Ja toisaalla oli todellisuus, jonka vankeja oppilaani ja minä olimme. Kun laki hyväksyttiin, erityisluokkani lakkautettiin. Kaikki yksitoista oppilastani sulautettiin kouluopetuksen valtavirtaan neljäkymmenen muun koulupiirissä olevan kehityshäiriöisen lapsen kanssa. Jäljelle jäi vain yksi kokopäiväinen erityisluokka kaikkein vaikeavammaisimmille lapsille, jotka eivät osanneet kävellä, puhua tai käydä vessassa. Minut lähetettiin tukiopettajaksi toiseen kouluun kaupungin toiselle laidalle. Siitä oli nyt kaksi vuotta. Kai minun olisi pitänyt tajuta, että muodostumassa oli tyhjiö, joka täytyisi pian.”*

(Hayden 2007a, 7–8.)

Suomessakin on ollut samoilta ajoilta lähtien vallalla sama vähiten rajoittavan ympäristön periaate sekä normalisaatioperiaate, joissa molemmissa lähtökohtana on oppilaan sijoittaminen ympäristöön, jossa ei rajoiteta hänen osallistumistaan normaaliin koulunkäyntiin. Näin pyritään takaamaan lapselle mahdollisimman tavallisia koulukokemuksia sekä ehkäisemään syrjäytymistä. Tarkoituksena on, että lapset näkevät erilaisuutta jo pienestä pitäen, jotta valtaväestön suhtautuminen muuttuisi pitkällä juoksulla. Toisille erityisoppilaille nämä periaatteet ovat tuoneet elämään aivan uuden vaihteen, sillä kaikkia erityislapsia ei ole tarkoituksenmukaista opettaa yleisopetuksesta erillään. Pienten opetusväline ja -ympäristö muutosten avulla on täysin

mahdollista osan erityisoppilaista käydä koulua yleisopetuksen ryhmässä muiden ikäistensä kanssa. Kaikille yleisopetus ei kuitenkaan sovi, eikä sitä tulisi ylhäältä käsin lakimuutoksilla pakottaa.

*”Monille lapsille inkluusiolaki oli ollut taivaan lahja, etenkin fyysisesti vammaisille. He olivat ”normaaleja” lapsia. Heidän vammansa koski vain heidän fyysistä olemustaan. Siinä missä jotkut eivät pysty juoksemaan yhtä nopeasti tai hyppäämään yhtä korkealle kuin toiset, he eivät pystyneet näkemään tai kuulemaan tai kävelemään. Usein ei ollut kenenkään edun mukaista opettaa heitä erossa näkeivistä, kuulevista tai kävelevistä ikätovereistaan. Toisille ryhmille, etenkin henkisesti jälkeenjääneille ja häiriintyneille, laki toi kuitenkin enemmän kärsimystä kuin hyötyjä. Hidasoppisen lapsen tunne-elämälle oli tuhoisaa, jos hän yritti jatkuvasti parhaansa mutta oli silti aina luokkansa tyhmin. Lisäksi minulle päätyivät oppilaat, joiden todellisuuskäsitys oli vääristynyt tai jotka tarvitsivat äärimmäisen virikkeellistä vuorovaikutusta, eivät millään saaneet tarvitsemaansa huomiota ylityöllistetyltä opettajalta, jolla oli kolmekymmentä muuta oppilasta paimennettavanaan. Tällaisille lapsille laki saattoi merkitä hidasta kuolemaa.”* (Hayden 2007a, 248–249.)

On ikävää ja suorastaan lapsen kehitykselle haitallista olla aina luokan huonoin, hitain ja tyhmin. Tällaisessa tilanteessa myös riskit sosiaaliseen syrjäytymiseen kasvavat, varsinkin jos ”normaalit” ryhmässä toimimisen säännöt eivät välttämättä ole aivan hanskassa. Tällöin vaara tulla leimatuksi häiriköksi on suuri. Erityisoppilas saattaa myös vaikeuttaa koko luokan oppimista, mikäli opettaja joutuu keskittymään liikaa erityisoppilaan tarpeisiin. Tilanne voi olla myös päinvastainen, jolloin erityisoppilas jää ilman riittävää huomiota, jolloin hänen oppimisensa ja kehityksensä kärsii. Oma lukunsa ovat puolestaan luokanopettajien asenteet erityisoppilaiden integraatiota ja inkluusiota kohtaan sekä monien luokanopettajien kokemat puutteelliset valmiudet erityisoppilaiden opetukseen, mutta tässä kohtaa en syvenny enää niihin.

Tämän tutkielman tekeminen on ollut pitkä prosessi. Ensimmäiset tutkimussuunnitelman luonnokset laadittiin jo nelisen vuotta sitten ja suunnitelmat ovat sittemmin muuttuneet useampaan kertaan. Yksi on kuitenkin pysynyt: aineistoni. Se oli alun perin innoitukseni aloittaa gradu jo varhaisessa vaiheessa opintoja. Syystä tai toisesta, lähinnä toisesta, itse tutkielman kirjallinen toteutus on vienyt hyvin pitkän aikaa. Lopulta itse kirjoitusprosessi motivaation jälleen löydyttyä kesti alle puoli vuotta ja täytyy myöntää, että ihan itsestä kaikki on, ja on ollut, kiinni. Nyt voin kuitenkin olla tyytyväinen saavutukseeni ja suunnata katseen tulevaisuuden uusiin haasteisiin.

## LÄHTEET

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Ansaharju, H. & Tilus, P. 1994. Erityisopetus – kunnan yhteinen resurssi. Teoksessa P. Virtanen (toimi.), Viikeri – erityisopetus. Helsinki: Opetushallitus, 28-30.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9 -27.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Hayden, T. 1996. Tiikerin lapsi. Keuruu: Otava.

Hayden, T. 2007a. Toisten lapset. Keuruu: Otava.

Hayden, T. 2007b. Nukkelapsi. Keuruu: Otava.

Hayden, T. 2008. Aavetyttö. Keuruu: Otava.

Heiske, P. 1997. Hyvinvointia työyhteisöön. Helsinki: Painotalo Miktor.

Huhtanen, K. 2000. ”Maattomat kuninkaat”. Osa-aikainen erityisopetus oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1.-6. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 91 -109.

Ikonen, O. (toim.) 1998. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Ikonen, O., Kunnas, H. & Leväniemi, M. (1999). Ohjaus- ja opetustaidot. Teoksessa Ikonen, O. (toim.). Kehitysvammaisten opetus – Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, 335–362.

Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: Dark Oy.

Jahnukainen, M. (toim.) 2001. Lasten erityishuolto ja–opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Jahnukainen, M. (toim.) 2012. Lasten erityishuolto ja–opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Tampere: Vastapaino, 15 -54.

Julkunen, R. (2008). Uuden työn paradoksit. Tampere: Vastapaino.

Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. 1983. Educating exceptional children. 4<sup>th</sup> edition. Boston: Houghton Mifflin.

Kivirauma, J. 2015. Erikoispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg et al. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 11 -23.

Kivirauma, J. 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg et al. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 -45.

Koro, J. 1982. Käyttäytymishäiriöisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat: johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus, 178 -201.

Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. Jyväskylä: Gummerus, 453 -528.

Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Juva: PS-kustannus.

Lahtinen, U. 2015. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg et al. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 171 -200.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) 2005. Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. California, USA: Sage Publications.

Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.) 2004. Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2015. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg et al. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, s.75 -102.



Mäkinen, K. 1998. Opetustyön kuormittavuus ja sen seuraamuksia ammatillisessa koulutuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus, s. 205-218.

Nurmi, T. 1998. Uusi suomen kielen sanakirja. Jyväskylä: Gummerus.

Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.

Runsas, R. 1991. Erityisopetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa R. Runsa (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. Jyväskylä: Gummerus, s. 45-104.

Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 249 -265.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 333 -352.

Räsänen, E. 2004. Valikoiva puhumattomuus. Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus.

Siitonen, J., Repola, H. & Robinson, H. 2002. Havahtuminen työhyvinvoinnin mahdollistamiseen. Empowerment-kulttuuri työhyvinvoinnin edistämässä – tutkimushankkeen tulosten esittelyä. Oulu: Oulun Yliopistopaino.

Sipilä, J. 1982. Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia A 1.

Sluckin, A. 2006. Helping selectively mute children at school. Teoksessa M. Hunter-Carsch, Y. Tiknaz, P. Cooper & R. Sage (toim.) *The handbook of social, emotional and behavioural difficulties*. London: Continuum, 71 – 75.

Ström, K. 1996a. Lärare, försvarsadvokat, lindansare eller... Speciallärarens syn på sin verksamhet och roll på högstadiet. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 13. Åbo.

Ström, K. 1999. Specialpedagogik i högstadiet. Ett speciallärarperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter. Åbo: Åbo Akademi University Press.

Ström, K. 2001. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, s.127 - 137.

Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive Special Education: The role of Special Education Teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36:3, 162-173.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

**Elektroniset lähteet:**

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

Luettu 14.4.2016

CEC:n tieto- ja taitonormit.

<https://www.cec.sped.org/Standards>

Luettu 7.4.2016

Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf>

Luettu 8.4.2016

Hayden, T. 1980. Interventions in Elective Mutism, *julkaisematon*

<http://www.torey-hayden.com/research/interventions-in-EM-study.pdf>

Luettu 16.9.2016

Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

[http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/erityisopettajan\\_kelpoisuus.htm](http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/erityisopettajan_kelpoisuus.htm)

[http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/erityisluokanopettajan\\_kelpoisuus.htm](http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/erityisluokanopettajan_kelpoisuus.htm)

<https://www.helsinki.fi/fi/luokanopettaja-suomenkielinen-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-v/1.2.246.562.17.33290874305>

<https://www.helsinki.fi/fi/erityispedagogiikka-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-v/1.2.246.562.17.76650987662>

Luettu 7.10.2016

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.

<https://ohopop.files.wordpress.com/2008/10/opepro14.pdf>

Luettu 28.9.2016

Laitinen, K. & Hallantie, M. 2011. Huomisen hyvinvointia – Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Opetushallitus: oppaat ja käsikirjat 2011:19

[http://www.oph.fi/download/138894\\_Huomisen\\_hyvinvointia.pdf](http://www.oph.fi/download/138894_Huomisen_hyvinvointia.pdf)

Luettu 26.9.2016

Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Luettu 8.4.2016

Marlowe, M. 2006. Torey Hayden's teacher lore: a pedagogy of caring. *Journal of Education for Teaching*. Vol. 32, No. 1, February 2006, pp.93-103.

<http://www.torey-hayden.com/research/1-final-pedagogy-caring.pdf>

Luettu 26.9.2016

Martela, F. & Jarenko, K. 2014. Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014.

[https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/julkaisut/Documents/tuvj\\_3+2014.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/julkaisut/Documents/tuvj_3+2014.pdf)

Luettu 29.9.2016

Naukkarinen, A. 2005. Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997-2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/47287\\_laatuao.pdf](http://www.oph.fi/download/47287_laatuao.pdf)

Luettu 11.4.2016

Otava.fi/kirjailijat: Torey Hayden

[http://www.otava.fi/kirjailijat/torey\\_hayden/](http://www.otava.fi/kirjailijat/torey_hayden/)

Luettu 14.4.2016

Peruskoululaki 476/1983.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>

Luettu 12.4.2016

Perusopetuslaki 628/1998.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Luettu 14.4.2016

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Luettu 11.4.2016

Public Law 94-142 94<sup>th</sup> Congress An Act – US Government Publishing.

<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>

Luettu 7.10.2016

Shipon-Blum, E. 2007. When words Just Won't Come Out. Understanding Selective Mutism.

<http://www.selectivemutism.org/resources/library/SM%20General%20Information/When%20the%20Words%20Just%20Wont%20Come%20Out.pdf>

Luettu 15.9.2016

Suomen Psykologiliitto ry.

[http://www.psyli.fi/tietoa\\_psykologeista/mita\\_psykologi\\_tekee](http://www.psyli.fi/tietoa_psykologeista/mita_psykologi_tekee)

Luettu 7.10.2016

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus.  
[http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop\\_2014\\_2015-06-11\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html)  
Luettu 14.4.2016

The official Torey Hayden website.  
<http://www.torey-hayden.com/>  
Luettu 14.4.2016

Unesco 1994. Salamancan sopimus.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)  
Luettu 12.4.2016

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. 794/2004  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>  
Luettu 7.4.2016