

TAMPEREEN YLIOPISTO

INKLUUSION VISIO – OPETTAJAN MISSIO

Milla Holma ja Hanna Kuoppala
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Inklusion visio – opettajan missio
pro gradu-tutkielma
Huhtikuu 2006

Tiivistelmä

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

MILLA HOLMA JA HANNA KUOPPALA: Inklusion visio – opettajan missio

Pro gradu–tutkielma, 90 s., 4 liitesivua

Huhtikuu 2006

Tarkastelemme pro gradu-tutkielmassamme luokanopettajien sekä kasvatus- ja opetusalan asiantuntijoiden käsityksiä ja kokemuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroinnista yleisopetukseen. Tutkimuksen tulosten johtopäätöksinä teimme tulkintoja siitä, mikä auttaa opettajaa toteuttamaan integraatiota. Inklusio ja integraatio ovat tällä hetkellä aiheita, jotka aiheuttavat keskustelua kentällä. Valtakunnallinen opetussuunnitelma tukee inklusiivista kehitystä, toisin sanoen Suomessa on valittu yleismaailmallinen inklusiolinja. Inklusion toteuttamista pidetään kuitenkin koulutuspoliittisena paradoksina, koska inklusiota tukevat toimenpiteet eivät saavuta kaikkia integraatiota koskettavia osapuolia.

Tässä laadullisessa, hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa selvitetään kuuden luokanopettajan ja kahden kuntatason asiantuntijan haastattelun sekä kahden valtiotason asiantuntijan verkkokyselyn avulla käsityksiä ja kokemuksia integraatiotilanteista. Tavoitteena on tutkia, miten integraatiotilanteet vaikuttavat käsityksiin ja kokemuksiin. Tämän tutkimuksen ensisijainen tehtävä on lisätä tietoa ja ymmärrystä tämän hetken integraatiotilanteista kentällä, erityisesti luokanopettajien näkökulmasta eri kunnissa. Tutkimuksemme tarjoaa myös ratkaisuja, joiden avulla opettajat voisivat mielekkäämmin toteuttaa integraatiota käytännössä. Näin myös opettajien toiminta kentällä vastaisi paremmin opetussuunnitelman ja koko inklusioajattelun tavoitteita ja arvoja.

Tutkimuksen tulokset ovat sekä avaintekijöitä luokanopettajien käsitysten muodostajina että ratkaisuja integraation mielekkäämpään toteuttamiseen. Seuraavat tekijät korostuvat tutkimuksemme tulkintoina:

- opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja arvovalinnat ovat avaintekijöitä integraation toteuttamisessa
- koulutus on tärkeä tekijä integraation onnistumisessa
- hyvä koulu yhteisö tukee integraation toteuttamista, yksin tekemisestä yhteistyön kulttuuriin
- tarkoituksenmukainen ja hyvin suunniteltu resursointi tukee opettajaa.

Avainsanat: integraatio, inklusio, arvot, opettajien koulutus, koulu yhteisö, resurssit

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 INKLUUSIOSTA JA INTEGRAATIOSTA	3
2.1 KÄSITYKSET TUTKIMUKSEN KOHTEENA	3
2.2 INTEGRAATIO JA INKLUUSIO KÄSITTEINÄ	3
2.3 INKLUUSIO ERI TASOILLA	5
2.4 INKLUUSIO VALTION TASOLLA	6
2.5 INKLUUSIO KUNTATASOLLA	8
2.6 INKLUUSIO KOULUTASOLLA	10
3 OPETTAJA, ARVOT JA INKLUUSIO	13
3.1 EETTINEN ULOTTUVUUS INKLUSIIVISESSA KASVATUKSESSA	13
3.2 ARVOKESKUSTELU ON NÄKYVÄKSI TEKEMISTÄ.....	15
4 KUKA ON ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA OPPILAS?	17
5 MENETELMÄLLISET RATKAISUT	19
5.1 HERMENEUTTIS-FENOMENOLOGINEN, LAADULLINEN TUTKIMUS	19
5.2 TUTKIJOIDEN TAUSTASITOUKSET	20
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
6.1 TEORIAAN TUTUSTUMISTA JA HAASTATELTAVIEN HAKEMISTA	23
6.2 TUTKIMUSMENETELMÄT	24
6.2.1 Teemahaastattelu.....	24
6.2.2 Avoin verkkokysely.....	26
6.3 HAASTATELTAVIEN HENKILÖKUVAT	27
6.4 AINEISTON ANALYYSI	31
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET	33
7.1 INKLUUSION JA INTEGRAATION KÄSITTEET JA TAVOITTEET	33
7.2 OPETTAJA AVAINTEKIJÄNÄ INKLUUSION TOTEUTTAMISESSA	37
7.2.1 Osa-aikaista vai kokoaikaista integraatiota?	39
7.2.2 Suhtautuminen integraatioon kokemusten jälkeen.....	39
7.2.3 Yksilöllisen opetuksen haaste	42
7.2.4 Millainen erityisoppilas ja millä ehdoilla?.....	45
7.3 OPETTAJIEN KOULUTUS INTEGRAATION NÄKÖKULMASTA	48
7.3.1 Millaista opettajankoulutusta?	48
7.3.2 Erityispedagogiikan opinnot luokanopettajakoulutuksessa.....	50
7.3.3 Täydennyskoulutusta heti valmistumisen jälkeen?.....	52
7.4 KOULUYHTEISÖ	54
7.4.1 Koulun integraatioilmapiiri.....	54

7.4.2 Ajatuksia integraation vaikutuksesta luokkatilanteisiin	60
7.4.3 Rajoittaako erityisoppilas opetusmenetelmien käyttöä?.....	62
7.5 RESURSSIT JA TUKITOIMET	65
7.5.1 Tarkoituksenmukainen resursointi.....	65
7.5.2 Millaisia resursseja tarvitaan?.....	66
7.5.3 Valmistautuminen integraatioon.....	68
7.5.4 Avustajako ratkaisu?.....	70
7.5.5 Palkkaus - asenteellinen resurssi?.....	72
7.5.6 Moniammatillinen yhteistyö	73
7.5.7 Onnistunutta moniammatillista yhteistyötä	75
8 JOHTOPÄÄTÖKSET	76
9 LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	79
10 YMMÄRTÄMISEN KAUTTA OSAA TOIMIA	82
LÄHTEET	84
LIITTEET	91

1 Johdanto

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroinnista yleisopetukseen. Haluamme ymmärtää myös, mitkä asiat ovat käsitysten ja kokemusten taustalla. Inklusiolla tarkoitetaan pyrkimystä saavuttaa kaikille erilaisille oppilaille yhteinen koulu, jossa ei ole erillistä erityis- ja yleisopetusta, vaan oppilaat ovat alusta asti samassa ryhmässä. Integraatio taas on toimenpide, jolla yksilö siirretään tai otetaan erityisopetuksesta yleisopetukseen.

Inklusio ja integraatio ovat tällä hetkellä aiheita, jotka aiheuttavat kuumaa keskustelua kentällä. Osaa inklusioon liittyvät toimenpiteet ihastuttavat, toisia taas vihastuttavat. Valtakunnallinen opetussuunnitelma kannattaa inklusiivista kehitystä, toisin sanoen Suomessa on valittu yleismaailmallinen inklusiolinja. Inklusion toteutumista pidetään kuitenkin koulutuspoliittisena paradoksina. Kritiikkiä on ilmassa, koska koulutuspoliittiset lupaukset eivät ole toteutuneet tasa-arvoa edistävän ideologian edistämiseksi: luokkakoot eivät ole pienentyneet, erityisopettajien määrä ei ole lisääntynyt, opettajat eivät pääse koulutukseen eikä heille tarjota tarvittavia tukitoimia. Tämän hetkessä opettajankoulutuksessa ei opettajaopiskelijan näkökulmasta puhuta inklusiosta juuri ollenkaan, eikä pakollista harjoittelua erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa kuulu koulutukseen. Voidaan myös kysyä, miten vahvan kaksoisjärjestelmän, yleisopetuksen ja erillisen erityisopetuksen alasajo onnistuu hetkessä? Minkälaista työtä oikeasti täytyisi tehdä inklusion hyväksi, jotta kaikkien oppilaiden oikeudet toteutuisivat ja syrjäytymistä tai leimautumista ei tapahtuisi?

Haastattelimme tähän tutkimukseen monen tason opetuksen asiantuntijoita, jotta pystyisimme paremmin ymmärtämään laajan kontekstin, jossa opettaja toimii nykypäivänä ja sitä kautta löytämään syitä, jotka ovat opettajien integraatiokäsitysten taustalla. Historialliset yhteydet, nykyhetki ja tulevaisuuden tarpeet liittyvät toisiinsa puhuttaessa inklusiosta ja integraatiosta vaikuttavat merkittävästi myös opettajien käsityksiin aiheesta. Halusimme säilyttää kosketuksen todellisuuteen useiden luokanopettaja-haastatteluiden avulla. Kuitenkin havaitsimme opettajien haastattelujen jälkeen, että tarvitsemme myös syvällisempää tietoa siitä, miksi käsitykset ovat sellaisia kuin ovat.

Siksi otimme tutkimukseemme mukaan myös asiantuntijoita, jotka tuntevat inklusioon liittyvää keskustelua eri näkökulmista.

Opettajien innokas osallistumishalukkuus tutkimukseemme osoittaa jo sinänsä tarpeen tutkia integraatiotilanteita kentällä. Tutkimalla opettajia ja tämän aiheen asiantuntijoita, voidaan löytää ratkaisuja mielekkäämmän integraation toteuttamiseen. Lisätutkimusta tarvitaan koko ajan, koska kentällä ei olla nykyiseen tilanteeseen tyytyväisiä. Löysimme tutkimuksemme avulla mahdollisia ratkaisuja siihen, miten käsityksiä ja käytänteitä voitaisiin kehittää opettajan ja oppilaan kannalta parempaan suuntaan.

2 Inklusiosta ja integraatiosta

2.1 Käsitteet tutkimuksen kohteena

Opettajan ammattikäytäntöjä ohjataan nykyään lailla, asetuksilla ja muilla virallisilla määräyksillä. Ammattietiikka perustuu kuitenkin vapaaehtoisuuteen ja sitoutumiseen oikeiksi koettuihin periaatteisiin. Opettajan eettisessä toiminnassa on kysymys persoonallisesta, luovasta panoksesta, joka on tilannekohtainen, tässä ja nyt syntyvä – joka kerta ainutlaatuinen. (Lindqvist 1998, 5.) Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari (1994, 117) määrittelevät käsitteet kokemuksen ja ajattelun avulla muodostetuksi kuvaksi jostain ilmiöstä. Käsitteet ovat helpommin muuttuvia kuin esimerkiksi arvot ja asenteet. Jokaisella opettajalla on itse rakentamansa kuva inklusiosta ja integraatiosta, joka perustuu tiettyihin taustatekijöihin esimerkiksi henkilökohtaiseen työkokemukseen, koulutukseen, ikään ja sukupuoleen (Syrjälä ym.1994, 114–116; Härkönen 1999, 154; Metsämuuronen 2000, 22). Erilaiset kokemukset kuten onnistumiset ja epäonnistumiset inklusiiviseen kasvatukseen liittyen, muuttavat käsitteitä suuntaan tai toiseen. Opettajan on hyvä pohtia työssään omia käsitteitään inklusioon liittyen tullakseen tietoiseksi niistä ja voidakseen siten reflektoida omaa toimintaansa.

2.2 Integraatio ja inklusio käsitteinä

Puhumme tutkimuksemme teoreettisessa osiossa inklusiosta ja tulososiossa pääasiassa integraatiosta, koska integraatio tunnetaan kentällä ja se on myös käytännön toimenpide, jota tapahtuu koulumaailmassa tällä hetkellä. Inklusio-käsitettä käytämme erityisesti viitatessamme kirjallisuuteen sekä silloin, kun tekstissä on tarkoitus korostaa inklusiota ideologiana. Käsitteiden ymmärtäminen ja avaaminen tukevat inklusion ja siihen liittyvien ilmiöiden ymmärtämistä. Käsitteenmuodostusprosessi koostuu kahdesta eri osasta, käsitteiden oppimisesta ja niiden avulla oppimisesta. (Pihlaja 2004, 35–36.) Tarkoituksena on, että sekä tutkijat että tämän tutkimuksen lukijat voisivat sisäistää käsitteet osana inklusiota ja hyödyntää niitä käytännön työssä.

Uusimmassa suomalaisessa kirjallisuudessa käytetään käsitettä inklusio, puhuttaessa pyrkimyksestä saavuttaa kaikille yhteinen koulu. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käsitteestä on puhuttu paljon kauemmin, mikä kuvaa vain sitä, että Suomessa inklusiokeskustelu on jäljessä verrattuna esimerkiksi Yhdysvaltoihin tai Isoon-Britanniaan.

Kun halutaan saada tietoa inklusiivisesta ajattelusta ja kasvatuksesta on perehdyttävä 2000-luvun kirjallisuuteen, koska aikaisempi kotimainen kirjallisuus ei käytä tätä käsitettä. Uusin teoriakirjallisuus nousee käytännön yläpuolelle ja siksi inklusio onkin siellä varsin yleisesti käytetty käsite.

Koko inklusion käsite on suomenkielessä epäinformatiivinen, eikä sille ole löydetty sopivaa vastinetta, joka kuvaisi inklusion todellista luonnetta. Inklusiosta käytetään mm. osallistava kasvatusta, osallistaminen, osallisuus tai kaikille yhteinen koulu -termejä. (Viitala 2004, 132–133.) Väyrynen (2001, 20) ehdottaa, että inklusio voitaisiin suomentaa mukaan kuulumisena. Mielestämme osallistamiseen ja osallistavaan kasvatukseen liittyy erityistä tukea tarvitsevan oppilaan asettaminen objektiksi, jolloin hän ei ole alusta asti luonnollinen osa yhteisöään ja siksi ne eivät kuvaa täydellisesti inklusion ideaa. Toisaalta termien spekulointi ei edistä inklusiivista kehitystä. Termejä täytyy joka tapauksessa käyttää, jotta ideologiaa voitaisiin toteuttaa käytännössä. Käytännön toimenpiteet vaativat yhteisen kielen.

2.3 Inkluisio eri tasoilla

Inkluisio on tietysti ideologia ja tietyllä tavalla se on idealismia. Varmaan se voi olla semmoinen visio, jota kohti pitäisi pyrkiä. Visiothan on aina etäisiä ja niihin pääseminen voi viedä kauankin aikaa. (Markku Aunola, asiantuntija 1.)

Tässä kappaleessa käytämme inkluisio-käsitettä ajattelutavasta, joka yhdessä ekskluisio-käsitteen kanssa muodostaa monikerroksisen yhteiskunnallisen ilmiökokonaisuuden. Inkluisio sanana vie ajatukset usein koulumaailmaan, mutta se on kuitenkin koko yhteiskuntaa koskeva osallistumisoikeuden filosofia, osa kasvatuksen arvomaailmaa ja vastakohta ekskluisiolle. Inkluisio ideologiana ei voi koskaan täydellisenä toteutua, vastaavana esimerkkinä myöskään demokratia ei voi toteutua kaikkien yksilöiden näkökulmasta. (Teittinen 2005, 9.)

Tarkastelemme inkluisio-käsitettä suomalaisen peruskoulun kontekstista. Perusopetuslaissa todetun inkluisiokäsitteen taustalla ovat muun muassa normalisaatioperiaatteen syntyminen Pohjoismaissa 1960-luvulla, Yhdysvalloissa 1975 koululakiin kirjattu vähiten rajoittavan ympäristön (Least restrictive environment, LRE) periaate sekä Unescon ja YK:n julkilausumat 1990-luvulla, joista puhumme lisää kappaleessa Integraatio valtiotasolla. (Rönty 2002,42.)

Integraatio-käsitteen lähtökohtana on ajatus, että on ryhmiä, jotka kuuluvat valtaväestön ulkopuolelle. Heidät täytyy siis integroida, koska ulkopuolella olevilla on oikeus kuulua yhteisöön. Integrointi tarkoittaa ulkopuolella olevien osallistamista jonkun muun toimesta. (Viitala 2004, 132–133). Inkluisiossa taas kenellekään ei tehdä mitään toimenpiteitä vaan koulussa ollaan alusta asti yhdessä. Inkluisio on paremminkin ajattelutapa, ei konkreettinen toimenpide. Integraatio on keino, jolla pyritään inklusiivisempaan koulu-kulttuuriin, mutta näitä kahta käsitettä ei voida pitää täysin samaa tarkoittavina.

Inkluisio-ajattelussa päähuomio kiinnitetään oppimisympäristön muuttamiseen, ei oppilaan muuttamiseen. Oppimisympäristön tulee olla sellainen, että kaikki oppilaat saavat yleisopetuksen opetusta, jossa opitaan sosiaalisuuteen ikätovereiden kanssa, mutta samalla otetaan huomioon kaikkien oppilaiden yksilölliset tiedolliset sekä taidolliset tarpeet huomioon. (Naukarinen 2005, 11.) Inkluisio-ideologian taustalla on ajatus yksilöllisyyden huomioonottamisesta ja yksilöiden välisestä tasa-arvosta, mikä on 1960-

luvulta lähtien ollut koulutusjärjestelmämme perustavaa laatua olevana tavoitteena. Oikeus yksilöllisyyteen ja tasa-arvoon nähdään ihmisen perusoikeutena ainakin länsimaisessa, mutta tähän oikeuteen liittyy ristiriitaisia tulkintoja. Toiset argumentoivat oikeutta yleisopetukseen kaikille kansalaisille kuuluvana perusoikeutena ja toiset käyttävät samoja perusteluja oikeuteen saada erityispalveluja, esimerkiksi erityisopetusta siihen perehtyneissä erityiskouluissa tai -luokissa. (Naukkarinen 2005, 10; Matikka, Koponen & Reiterä-Paajanen 2005, 6.) Keskeisin kysymys onkin seuraava, ”...minkälaisilla käytännöillä voidaan taata lasten oikeudet korkeatasoiseen ja yksilölliseen tukeen kaikissa erityisvaikeuksissa samalla vahvistaen heidän sosiaalisia kontaktejaan kaikkiin lähiyhteisön lapsiin” (Matikka ym. 2005, 6). ”Oppiminen tapahtuu yksilöllisesti samoin liittyminen muuhun ympäristöön (Teittinen 2005, 29)”, vaikkakin itse oppimisprosessi olisi yhteydessä sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Käytännössä inklusiolla tarkoitetaan ideologiaa, joka edustaa arvoja kuten erilaisuuden kunnioittaminen, yhteisöllisyyden kehittäminen, oikeudenmukaisuus, oikeus osallistua, kestävä kehitys, ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja myötätunto sekä empatia. Inklusio-ideologialla on myös selkeästi poliittisia ja eettisiä piirteitä, koska se sisältää ajatuksen, että yhteiskunnassa on olemassa eristämistä, eristäytymistä ja syrjintää tiettyjä ihmisryhmiä kohtaan. (Teittinen 2005, 9; Tirkkonen & Vierros 2005, 46.) Ideologian taustalla olevien arvojen tiedostamisen lisäksi tarvitaan myös tietoja ja taitoja, joiden kautta halutut arvot voidaan saada mukaan käytännön koulutyöhön. (Tirkkonen & Vierros, 46.) Myös oppilaat, joita inklusio koulumaailmassa koskettaa, tulisi ottaa mukaan keskusteluun ja pyrkiä huomioimaan heidän toiveensa ja ideansa (Teittinen 2005, 29).

2.4 Inklusio valtion tasolla

Koulutuspolitiikassa ja muilla yhteiskuntapolitiikan osa-alueilla pyritään kehittämään hyvinvointivaltiota. Tutkimuksien avulla selvitetään, mikä merkitys inklusiivisella politiikalla ja inklusiopolitiikkaan perustuvalla päätöksenteolla on kansalaisten hyvinvointiin. Koulutus on valtion keskeisimpiä välineitä inklusion toteuttamiseen ensinnäkin siksi, että koulutus tavoittaa pitkäaikaisesti jokaisen suomalaisen ja toiseksi koulutus pyrkii ohjaamaan yksilöä yhteiskunnallisesti hyödylliseen suuntaan. (Teittinen 2005, 11.)

Valtiosotalla Suomi on sitoutunut kouluinklusion toteuttamiseen hyväksymällä Eri-tyisopetuksen maailman kongressissa vuonna 1994 laaditun Salamancan julistuksen (Unesco 1994) ja YK:n (1994) vammaisten oikeuksien tasavertaistamista koskevat ohjeet. Kansainväliset julistukset osoittavat, että kouluinklusiota pidetään maailmanlaajuisesti hyvänä asiana. Koulumaailman inklusion taustalla on hyvä ajatus jokaisen yksilön yhteisöön mukaan kuulumisesta riippumatta kyvyistä, vammoista, sosioekonomisesta taustasta tai kulttuurisesta alkuperästä. (Naukkarinen 2005, 10, Teittinen 2005, 12; Karagiannis, Stainback & Stainback, 2000, 3.) Myös Suomen koululait ovat inklusiomyönteisiä. Lainsäädäntö tukee inklusion ensisijaisuutta. Vaikka erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen määrä on kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa, ei erityiskouluissa opiskelevien määrä ole noussut. (Tilastokeskus 2005.) Peruskoulun opetus suunnitelman perusteissa vuonna 1994 ja 2004 tuodaan voimakkaasti integraatiota esille ja kehoitetaan toteuttamaan sitä aina mahdollisuuksien mukaan.

Perustuslaissa (628/98,17§) säädetään integraatoratkaisuista: ”Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa.” Lainsäädännössä nousevat voimakkaasti esille tukitoimien tarpeellisuus integraation toteuttamisessa ja lainsäädännössä varataan oikeus erilliseen erityisopetukseen tarpeen vaatiessa. (Naukkarinen 2005, 10 ja Teittinen 2005, 12.) Peruskouluuudistuksen myötä 1960–1970 lukujen taitteessa tapahtui myös erityisopetuksessa rakenteellisia muutoksia. Rinnakkaiskoulujärjestelmän poistuttua perusopetukseen lisättiin erityisopettajien virkoja ja pyrittiin siirtämään oppilaita kokoaikaisesta erityisopetuksesta osa-aikaiseen. (Ala-Koskela & Pietiläinen 2005, 21.) Oletamme kirjallisuuden pohjalta, että tämä oli jo ensimmäisiä koulutuspoliittisia merkkejä mahdollisuudesta saada opetus toimimaan kaikille yhteisesti, vaikka tuolloin integraatio tai inklusio olivat käsitteinä vieraita. Toisaalta Suomeen on juurtunut vahva kaksoisjärjestelmä, jossa yleis- ja erityisopetus nähdään toisistaan erillisinä kokonaisuuksina. Vaikkakin kaksoisjärjestelmä on täysin vastakkainen näkemys kouluinklusiolle, on erillisessä erityisopetuksessa saatu paljon hyviä tuloksia aikaan.

2.5 Inklusio kuntatasolla

Kuten jo edelläkin totesimme, että inklusion onnistumiseen eivät pelkästään vaikuta yksittäisten ihmisten sitoutuminen ja toimet, vaan enemmänkin koko yhteisön panos. Integraation onnistuminen ja inklusiivisen ajattelun hyväksyminen osana suomalaista koulujärjestelmää vaatii kaikkien hallinnollisten tasojen ajattelutavan muuttumista. Eri hallinnon tasojen, sosiaali-, terveys- ja opetustoimen rooli on johtaa ja toimia edelläkävijöinä inklusion toteuttamisessa, mutta myös säilyttää tasapaino kunnan sisällä. Tämä on suuri ja usein pelottavakin haaste kunnille. (Sage 2000, 105.) Integraation onnistumisen edellytykset ovat kouluviranomaisten positiivinen suhtautuminen ja ehdoton sitoutuminen inklusiiviseen ajatteluun. (Praisner 2003, 136.) Integraation toteuttamista kuntatasolla tuetaan lainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa. Pelkät kansainväliset sitoumukset ja lainsäädännölliset suositukset eivät kuitenkaan automaattisesti siirry käytännön tasolle (Teittinen 2005,12).

Kunnassa tapahtuvan inklusion tulisi olla hyvin harkittua ja suunniteltua. Kehitysvammaliiton toteuttamassa Yhdessä kasvamaan -projektissa on toteutettu Raha-automaattiyhdistyksen tuella inklusiota edistävää projektia vuosina 2002–2004 neljässä eri kunnassa. Projektissa on tavoiteltu erilaisia yhteistyömalleja ja -käytäntöjä, joilla pystyttäisiin lisäämään kaikkien lasten mahdollisuuksia liittyä lähiyhteisöön ja kouluun. (Alakoskela & Pietiläinen 2005, 3.) Tämän kuntatason projektin lähtökohtana oli kuntien paikallinen tilanne: siellä olemassa olevat resurssit, vahvuuksineen ja heikkouksineen. ”Kukin kunta on erilainen ja samalla myös inklusiivinen kehittämistyö on kussakin paikassa erilaista (Pietiläinen & Alakoskela 2005, 43).” Tämän kaltaiseen projektiin osallistuminen haastaa kunnat poikkihallinnolliseen yhteistyöhön.

Kuntien inklusioratkaisut ovat hyvin erilaisia johtuen esimerkiksi kuntien järjestämän erityisopetuksen erilaisuudesta (Peltonen 2005). Erilaistumiskehitys on lähtenyt tutkimusten mukaan jo 1980-luvun loppupuolella. Esimerkiksi Joel Kivirauman klassinen tutkimus Tampereen ja Turun erityisopetuksen kehittymisestä osoitti, että kehitys näissä samankokoisissa kaupungeissa oli hyvin erilaista. Kuntien erityisopetuksen järjestelyjen erilaisuus lisääntyi 1990-luvulla, kun kuntien itsemääräämisoikeus näissä asioissa kasvoi. Lisäksi kunnat ovat taloudellisesti hyvin erilaisissa tilanteissa. Haastattelussamme erityisopetuksen asiantuntija Markku Aunola (2005) totesi, että kaikki ratkaisut eivät

toimi samalla tavalla joka kunnassa johtuen jo kuntien rakenteellisista eroista. Aunolan mukaan pitäisi käydä enemmän keskustelua yleisellä tasolla onnistuneista integraatiotratkaisuista ja –kokemuksista, sen sijaan, että spekuloidisiin kuntien eroja. Uusi perusopetuslaki vuonna 1999 lisäsi entisestään kuntien vapautta päättää pedagogisesti poikkeavien oppilaiden perusopetuksesta. Lain avainsanoja olivatkin yksilöllisyys, joustavuus, yhteistyö ja elinikäinen oppiminen. (Perusopetuslaki 1999.)

Kuntien vapaus päättää erityistä tukea tarvitsevien opetuksesta syntyy siitä, ettei kunnille tuleva valtionapu ole korvamerkittyä, vaikkakin erityisopetus on otettu huomioon kuntien valtionosuuksissa. Erityistä tukea tarvitseva oppilas tuo kunnalle korkeamman valtionavun. Tämä apu ei kuitenkaan välttämättä kohdistu siihen kouluun, jossa erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee. (Peltonen 2005.) Helsingissä ja Vantaalla erityisopetuksen järjestäminen on ratkaistu valtakunnallisesta linjauksesta poikkeavalla tavalla. Näissä kunnissa erityistä tukea tarvitseva oppilas tuo ”repussaan” rahaa koululle. Tämä ratkaisu osoittaa selkeästi, että integroitujen, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden läsnäolo huomioidaan koulukohtaisesti. Vantaan erityisopetuksen selvitysmies ja projektipäällikkö Eero Väätäinen on huolestunut Vantaan perusopetuksen tilanteesta koulusäästöjen vuoksi. Vantaalla erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut rajusti, kymmenessä vuodessa 4 prosentista 12,5 prosenttiin. Erityisoppilaiden ongelmat ovat Väätäisen mukaan vaikea-asteisempia ja niitä ei voida enää ratkaista joustavilla muodoilla, kuten integraatiolla tavallisiin luokkiin. ”Nyt tuki on kohdennettava vain niihin, jotka ovat todella pahoissa vaikeuksissa. Siitä seuraa, että välimaastossa olevat, vain vähän tukea tarvitsevat keskitason oppilaat jäävät ilman apua, Väätäinen arvioi.” (Huhta 2005.)

Tällä hetkellä lasten erityistarpeista tiedetään enemmän kuin koskaan aiemmin, toteaa opetushallituksen pääjohtaja Kirsi Lindroos (Hämeen Sanomat 11.9.2005). Lindroosin mukaan erityistuen tarve on lisääntynyt samanaikaisesti yhteiskunnan huonovointisuuden lisääntyessä. Holopainen, Ikonen, Miettinen, Ojala ja Virtanen. (2002, 230, 234–235) sekä Lindroos (Hämeen Sanomat 11.9.2005) toteavat, että Suomessa erityisopetusta järjestetään alueellisesti ja paikallisesti epätasaisesti. Kaikilla alueilla tukea tarvitsevat eivät saa perusopetuslain mukaisia opetuksellisia palveluja. Lindroos lisää vielä, että kaikki kunnat eivät edes tunne oppilaidensa tarpeita. Tilanne ei sinänsä ole mikään ihme, koska neljäsosa kunnista ei opetushallituksen teettämän selvityksen mukaan nouda-

ta lakiin kirjattua erityisopetuksen seurantavelvoitetta. Holopainen ym. (2002, 230, 234–235) ehdottaa inklusion periaatteiden toteuttamiselle käytännössä kuntatasolle rakennettavaa toiminnanohjauskehikkoa, jonka sisäistäminen toimisi edellytyksenä käytännön työn organisoinnille. Holopaisen ym. (2002) mukaan inklusion kehittämiseksi tarvitaan koulun ja sen sidosryhmien toimintakulttuureihin rakenteellisten muutosten ohella *asenteellisia* ja *toiminnallisia* muutoksia.

2.6 Inklusio koulutasolla

Integraation onnistumisen lähtökohtana myös koulutasolla on kouluyhteisön kaikkien jäsenien mahdollisuus osallistua yhteisönsä toimintaan ja kehittää sitä (Tirkkonen & Vierros 2005, 46.) Kehitysvammaliiton Yhdessä kasvamaan-projektissa, jota toteutettiin neljässä kunnassa 2002–2004 välisenä aikana, lähdettiin liikkeelle Index for Inclusion -ohjelman periaatteiden mukaan. Tämä inklusio-ohjelma on kehitetty Isossa-Britanniassa koulujen työväliseksi kohti inklusiivisempaa työyhteisöä. Ohjelman lähtökohtana ovat jo koulussa valmiina olevat resurssit ja tieto-taito, joita pyritään koulutuksen, moniammatillisen yhteistyön, keskustelun ja suunnittelun kautta kehittämään. Tärkeimmäksi asiaksi prosessin onnistumisessa katsotaan olevan koko kouluyhteisön sitoutuminen ja yhteistyö kuntatason kanssa. (Tirkkonen & Vierros 2005, 46.)

Koulun inklusiivisuudessa on kyse siitä, miten kokonaisuus: valtio, kunta, koulu, luokka ja yksilö toimivat yhdessä. Koulumaailmassa inklusiolla tarkoitetaan laaja-alaista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integrointia yleisopetukseen. (Poussu-Olli 2000, 9–11) Inklusiivisuuden kehittymiseen eivät vaikuta tutkijoiden mukaan pelkästään yksittäiset opettajat tai oppimisympäristön puutteet. (Reiterä-Paajanen 2005, 85.) Tutkijoina pidämmekin tärkeänä seikkana huomioida opettajan työhön liittyvä laaja konteksti, joka vaikuttaa hänen integraatio-käsityksiinsä.

Suhtautuminen integraatioon on hyvin koulu- ja työyhteisökohtaista. Tutkimusten (ks. esim. Pietiläinen & Alakoskela 2005) ja haastatteluidemme perusteella suhtautuminen on riippuvaista siitä, onko koululla integraatiohistoriaa takana. Myös eräässä amerikkalaisessa tutkimuksessa löytyi merkittävä positiivinen yhteys kokemuksen ja koulun inklusiivisuuden väliltä. Mitä positiivisempia integraatiokokemukset koulussa olivat, sitä herkemmin koulun rehtorit tekivät integraatiota tukevia ratkaisuja. Tutkimuksen mu-

kaan erityisesti rehtorin asenne integraatiota, inklusiota ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan määrittää merkittävästi koko koulun integraatiokulttuuria. Jos koulussa halutaan toteuttaa integraatiota, rehtorin täytyy toimia linkkinä opettajien ja kuntatason kouluviranomaisten välillä. (Praisner 2003, 135 ja 139–140.)

Koulun, kuten muidenkin yhteisöjen sisältä löytyy erilaisia rooleja. Integraatiota edistetäessä ja suunniteltaessa tarvitaan sekä kehittäjiä ja tulisieluja että kyseenalaistajia, mutta myös rauhoittajia. Kaikilla on oma funktionsa yhteisössä. (Pietiläinen & Alakoskela 2005, 29.) Kehitysvammaliiton Yhdessä kasvamaan -projektin yhteydessä on tehty kouluille suunnattu työkirja osallistavan opetuksen järjestämisestä. Oppaasta löytyy konkreettisia malleja ja välineitä koulun integraatiokehittämistyöhön. Kirjan avulla voidaan kehittää arkikäytäntöjä siten, että kaikki oppilaat huomioidaan aikaisempaa paremmin kouluyhteisössä. (Kokko & Pietiläinen 2005, 9.)

Suomessa on paljon kokeneita erityisopettajia, jotka ovat tehneet erityisopetuksen parissa vuosia hyvää työtä, mutta asiantuntemus on jäänyt erityiskoulujen, -luokkien ja os aikaisen erityisopetuksen seinien sisälle. Erityisopettajien osaaminen täytyisi saada laajempaan käyttöön, koska esimerkiksi luokanopettajan lähin erityisopetuksen asiantuntija on juuri koulun erityisopettaja. Osaamista voitaisiin jakaa muun muassa konsultoimalla ja tukemalla muita opettajia samanaikaisopetuksen avulla. Konsultointityön onnistumisen ehtoina pidetään integraation osallistuvan opettajan ja erityisopettajan yhteisiä tavoitteita ja riittävää aikaa yhteistyön toteuttamiseen. (Naukkarinen 2005, 29.)

Koulun muuttuminen

Yleisessä keskustelussa puhutaan useista yhteiskunnallisista muutoksista, jotka suoraan heijastuvat myös koulumaailmaan. Inklusioajattelu on yksi näistä muutoksista. Myös suomalainen kulttuuri ja yhteiskunnallinen elämä ovat lähiaikoina monimuotoistuneet monella tavalla, joten koulu ei voi olla enää monokulttuurinen yksikkö, joissa yhtenäistä opetusryhmää voitaisiin opettaa samoilla menetelmillä ja yhtenäisillä tavoitteilla. (Rautiainen 2005, 10.) Koulun muuttuminen on vahvasti sidoksissa opettajuuden muuttumiseen. Jotta koulussa pystyttäisiin kohtaamaan oppilaiden yksilölliset tarpeet nykyistä paremmin, opettajien täytyy siirtyä yksintekemisen kulttuurista yhteistyön kulttuuriin. Erilliset erityisopetuspalvelut Suomessa johtuvat osittain juuri opettajakeskeisestä

opetuskulttuurista (Naukkarinen 2000, Ahvenaisen, Ikosen & Koron 2002, 217 mukaan).

Kouluinstituutio on aina ollut hitaasti muuttuva, mikä on osaltaan lisännyt koulukulttuurin pysyvyyden eetosta. (Rautiainen 2005, 10). Myös yleisen käsityksen mukaan muutokset koulumaailmassa ovat todella hitaita. Esimerkiksi noin kolmekymmentä vuotta sitten erityisopetuksen ryhmät ja koulut olivat aikalailla erillään ja vasta nyt lähivuosina on alettu tekemään läheistä yhteistyötä, vaikka yhteistyöstä puhuttiinkin jo kolmekymmentä vuotta sitten (ks. esim. Tuunainen & Ihatsu 1996).

3 Opettaja, arvot ja inklusio

3.1 Eettinen ulottuvuus inklusiivisessa kasvatuksessa

Haluamme korostaa inklusio -ajatteluun liittyvää eettistä näkökulmaa, koska eettinen ulottuvuus on siinä vahvasti läsnä. Räsänen (1998, 33) mukaan opettajan ammattia voidaan pitää eettisenä erityisesti seuraavista syistä: I) Opetus ja kasvatustilanteet ovat arvoihin sidoksissa olevaa toimintaa, jossa perusajatuksena on muuttaa asioita paremmaksi sekä tukea kasvua, kehitystä ja sivistystä. II) Opetus- ja kasvatustilanteet ovat eettisesti herkkiä, koska toisena osapuolena on vaikutuksille altis lapsi. III) Opettaja tekee työtä useiden eri tahojen kanssa, joilla on oikeutta määrittellä kehityksen suuntaa. IV) Suomessa opettajalla on harvinaisen pitkäaikainen vaikutus oppilaisiin. Opettajan työn eettiset ulottuvuudet eivät rajoitu esimerkiksi tiettyihin oppiaineisiin tai opettajan työskentelyyn oppilaan kanssa, vaan ne ovat koko koululaitosta ja sen historiallis-yhteiskunnallista kontekstia ja tulevaisuutta koskettavia kysymyksiä (Räsänen 1998, 33).

Arvojen määrittäminen ja niistä keskusteleminen on vaativaa, koska kulttuurin ja kasvatuksen kenttä sisältää paljon erilaisia arvoja. Launonen & Pulkkinen (2004, 14) lainaavat Suhosen (1988) määritelmää arvoista: ”Arvot ovat kulttuurissa ja ihmisten ajattelussa ilmeneviä käsityksiä yksilöiden, yhteiskunnan ja ihmiskunnan tärkeistä päämääristä ja toiminnan kriteereistä.” Monet kouluun liittyvät arvot ovat luonteeltaan *arvostuksia*, jotka kohdistuvat konkreettisiin asioihin, kuten esimerkiksi tietoihin ja taitoihin, terveyteen, teknologiaan tai tiettyihin toimintatapoihin. Arvostuksien sisältä voidaan löytää erilaisia arvoalueita. Tämänhetkisen koulutuspolitiikan arvostuksia ovat esimerkiksi inklusio ja tietotekniikan hyödyntäminen. Arvostukset muuttuvat yhteiskunnallisten tilanteiden mukana. (Launonen & Pulkkinen 2004, 16.) Arvostuksissa, kuten inklusiossa, on kyse arvojen järjestykseen asettamisesta (Moberg 2001b, 94). Toisenlainen arvojen laji ovat *eettiset ja sosiaaliset ihanteet*. Nämä ovat luonteeltaan abstraktiivisempia kuin arvostukset. Esimerkiksi ihanteet rehellisyydestä ja suvaitsevaisuudesta suuntaavat ihmisen asenteita ja käyttäytymistä sisältä päin. Kun ihminen sisäistää eettiset ihanteet ja toimii niiden mukaisesti, ne muuttuvat hyveiksi. (Launonen & Pulkkinen 2004, 16.) Hyve-eettisen näkemyksen mukaan opettaja ratkaisee eettisiä kysymyksiä omasta persoonastaan ja omista hyveistään lähtien. (Tirri 1999, 32.) ”Hyvä ja oikeu-

denmukainen opettaja päätyy hyviin ja oikeudenmukaisiin ratkaisuihin (Tirri 1999, 32).”

Arvot eivät ole meissä synnynnäisesti vaan opimme ne mallista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Arvot ovat siis ihmisen toiminnan ja käsitysten taustalla. (Hämäläinen, Trygg-Jouttijärvi & Holma 2005, 16.) ”Arvot toimivat alitajuisina valintamekanismeina, joiden seurauksena teemme asioita, joihin todella uskomme” (Tilus 2004, 81). Ei ole yhdentekevää, millaisin arvoihin opettaja suhtautuu oppilaisiinsa ja toisaalta oppilas opettajiinsa. (Hämäläinen ym. 2005).

Koulun kasvatusta ja opetustyötä perustuu niiden taustalla oleviin arvoihin, siksi arvojen tietoinen jäsentäminen on tärkeää. Koulun yhteiskunnallinen rooli on myös parhaillaan muuttumassa, mikä lisää arvokeskustelun tarvetta kouluissa. Opettajan tekemien ratkaisujen taustalla on aina jokin arvo. Ihmisen toiminta edellyttääkin aina jonkinlaisen arvohierarkian tunnustamista. (Launonen & Pulkkinen 2004, 13.) Teittinen (2005), Launonen ja Pulkkinen (2004) sekä Tilus (2004) toteavat, että inklusion kehittämistyössä on hyvä olla tietoinen arvoista, joita kukin koulu tunnustaa.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa emme voi ottaa kantaa siihen, mikä on hyvää tai huonoa. Käsitykset hyvästä ja huonosta ovat subjektiivisia mieltymyksiä vailla järjellisiä perusteluja. (Puolimatka 1995, 94.) ”Pyrkimys tuoda arvot osaksi kasvatustieteellistä teoriaa merkitsee ennakkoluulojen ja subjektiivisten mieltymysten kelpuuttamista osaksi tieteellistä maailmankatsomusta (Puolimatka 1995, 94).” Usein eettiset päätökset tehdään tunteisiin sidotusti, ei niinkään järjellä. Tutkiessamme opettajien käsityksiä inklusiosta meidän on otettava huomioon, että käsitykset ovat arvojen ja tunteiden kautta suodattuneita. Toisaalta tutkimalla käsityksiä tutkimme samalla opettajien inhimillistä todellisuutta, jossa arvot ovat subjektiivisia mieltymyksiä ja yhteiskunnallisia sopimuksia, mutta myös objektiivinen osa inhimillistä todellisuutta. Inhimillisestä todellisuudesta voimme saada tietoa rationaalisin keinoin. Arvoihin liittyy samalla filosofinen kysymys niiden yleispätevyydestä eli mikä on arvojen tietämisen ja totuuden välinen suhde. (Puolimatka 1995, 95; Launonen & Pulkkinen 2004, 16–17.)

3.2 Arvokeskustelu on näkyväksi tekemistä

Arvojen ja arvostuksien tiedostaminen on merkityksellistä, koska juuri ne voivat toimia pahimmassa tapauksessa esteenä inklusion toteuttamiselle. Keskustelun avulla erilaiset näkökulmat, arvostukset ja tilannekohtaiset tekijät tulevat näkyviksi ja ymmärretyiksi. Opettajien erilaiset näkökulmat kouluissa tulisi nähdä voimavarana ja niitä pitäisi kunnioittaa ja hyödyntää. Todellinen arvokeskustelu ja aito vuoropuhelu ovat tarpeen koulun yhteisen arvopohjan luomiseksi. (Teittinen 2005, 27; Tilus 2004, 83.) ”Vain yhteiseksi koettu asia tuottaa yhteiseksi koettuja tavoitteita (Teittinen 2005, 27).” Pidämme opettajan työtä loppujen lopuksi yksinäisenä puurtamisena. Aikuiskontaktit ja keskustelut ovat koulupäivän aikana melko harvinaisina, joten järjestetyt keskustelutilaisuudet ovat paikallaan. Tilaisuus pitäisi alustaa hyvin, koska syvällistä keskustelua ei yleensä synny tyhjästä. Voidaan esimerkiksi sopia alustuspuheenvuoro, vieraileva keskustelunherättäjä, videonpätkä jne. Myös Rautiainen (2005, 10) toteaa, että opettajan työ on pitkään mielletty itsenäisenä ammattina, ja opettaja on perinteisesti tottunut tekemään työtään yksin oman oppilasryhmänsä kanssa. Lopuksi hän toteaa, että yksin tekeminen ei tämän päivän koulussa riitä, vaan tarvitaan yhteistoimintaa ja todellista yhteisöllisyyttä.

Arvokeskustelun rajaaminen pelkkään opetussuunnitelmatyöhön liittyvänä pakkona jättää merkittävän määrän mahdollisuuksia käyttämättä. Keskustelun koulun toimintatavoista tulisi tapahtua säännöllisesti. (Lindqvist 1998, 17.) ”Ihminen on pohjimmiltaan toisen ihmisen peili. Me näemme toisissamme oman kuvamme kuten myös toiset näkevät meissä itsensä (Lindqvist 1998, 17).” Arvokeskustelussa opettajat heijastavat omia arvojaan ja arvostuksiaan toisten kautta ja toiset voivat selventää itselle muodostuneita käsityksiä. Haastatellessamme opettajia he peilasivat samalla omia arvostuksiaan. Eettiin kysymyksiin, kuten esimerkiksi inklusioon liittyviin, ei löydy aina yhtä ratkaisua, josta kaikki olisivat yksimielisiä. Ratkaisuvaihtoehtojen pohdinnassa tulisikin huomioida kaikkien näkökulmat. (Tirri 1998, 28.)

Suomesta on pitkään puuttunut opettajien eettinen säännöstö. 1990-luvulla Opettajien ammattijärjestö (OAJ) teki opettajille eettisen ohjeiston. Varsinaisesti inklusioon liittyvää omaa eettistä säännöstöä ei tällä hetkellä ole olemassa. Tämä on hyvin paikallinen kysymys. Tällä hetkellä kuitenkin koulutuksen järjestäminen tapahtuu kuntatasolla ja paikallisella tasolla. Silloin siellä pitäisi myös pohtia eettisiä piirteitä. 1990-luvun ope-

tussuunnitelmauudistuksen yhteydessä pohdittiin ja määriteltiin koulu- ja kuntakohtaista arvomaailmaa. Opetussuunnitelman ohjeiden mukaan arvokeskustelun tulisi olla jatkuvaa ja prosessinomaista siten, että arvoja peilattaisiin käytännön työhön, eivätkä arvot jäisi pelkäksi sanahelinäksi.

Nykyinen tilanne ainakin eettisestä arvokeskustelun näkökulmasta näyttää olevan se, ettei erityistä tukea tarvitsevan oppilaan omalla kokemuksella ole riittävää painoarvoa. Poikkeavasta ihmisestä puhutaan useimmiten suhteessa yhteiskunnassamme määriteltyyn ”normaaliin”. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oma kokemus itsestään pyyhitään pois ja hänestä tehdään niin sanotusti ”toinen”. Eli erityistä tukea tarvitsevasta tehdään jossain määrin normaalien ihmisten kokemusten objekteja, ei heidän omien kokemuksensa subjekteja. Yhteiskunnan normeista poikkeavalla ei ole subjektiivista mahdollisuutta puolustaa identiteettiään leimautumiselta vaan hän on yhteiskuntansa objektiivisen todellisuuden vanki. Tämä tekeekin oppilaiden mukaan ottamisen arvokeskusteluun tärkeäksi, koska subjektiivisen tunnistaminen on yksi tekijä tasa-arvoisen, sosiaalisen ja moraalisen aseman saavuttamiseksi. (Vehmas 2005, 210.) Tutkijoina tämä herättää ajatuksen tarpeesta tutkia myös oppilaita, joita inkluusio juuri koskettaa. Miten he kokevat tilanteen subjekteina? Tarkoituksenamme ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa ole oppilaiden kokemusten peilaaminen opettajien käsitysten kautta, vaan lähinnä opettajien integraatiokäsitysten muodostumisen laajan kehän ymmärtäminen.

4 Kuka on erityistä tukea tarvitseva oppilas?

Käytämme teoriaosuudessa käsitettä erityistä tukea tarvitseva oppilas, koska käsitettä erityisoppilas ei enää käytetä virallisissa dokumenteissa, kuten Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa (2004). Erityisoppilas-käsite on korvattu erityistä tukea tarvitsevan oppilaan käsitteellä. ”Syksyllä 2004 erityisopetukseen oli otettu tai siirretty lähes 40 000 oppilasta eli seitsemän prosenttia peruskoulun oppilaista. Vaikka peruskoululais-ten määrä hieman vähenikin, erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvoi edellisvuodesta 8 prosentilla. (Tilastokeskus 2005).” Tilastokeskuksen selvityksen mukaan vuoteen 2003 verrattuna yhä useampi erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskeli vuonna 2004 yleisopetuksen ryhmässä (Tilastokeskus 2005).

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä vaihtelee kuitenkin kunnasta riippuen, koska kunnilla on viime kädessä valta arvioida, kuka on tukea tarvitseva oppilas (Peltonen 2005). Opetushallituksen Internet-sivuilla sanotaan, että kaikkien oppilaiden oppimista täytyy tukea yksilöllisten tarpeiden mukaan. Ensimmäinen tukikeino oppimisvaikeuksissa on tukiopeutus ja mikäli tämä ei riitä, oppilaalle annetaan osa-aikaista erityisopetusta. Jos oppilaalle ei voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Silloin oppimäärät ja opetusjärjestelyt sekä tukipalvelut määritellään henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS).

Osa oppilaista on jo kouluun tullessaan erityistä tukea tarvitsevia ja osa taas siirretään erityisopetukseen myöhemmin erityisopetuspäätöksen nojalla. Erityisopetuspäätös tehdään, jos oppilas vammautumisen, sairauden, kehityksen viivästymisen tai tunne-elämän häiriön tai muun niihin verrattavan syyn vuoksi ei suoriudu perusopetuksen yleisopetukselle asetetuista tavoitteista ja sisällöistä. Erilajuisiin oppimääriin perustuva opetusta voidaan antaa joko yleisopetuksen tai erityisopetuksen ryhmässä kokonaan tai jommassakummassa ryhmässä osa-aikaisesti.

Normaaliuden rajat ovat jatkuvasti kaventuneet länsimaissa, ja siksi poikkeavaksi tai vammaiseksi luokitellaan yhä useampi ihminen. Tilus kysyykin, kuinka usean erityistä tukea tarvitsevan oppilaan erityisopetuksen tarve johtuu ylimitoitetuista tavoitteista tai koulun toimintakulttuuriin liittyvistä seikoista? (Tilus 2005, 47). Taustalla voi tutkijoiden haastattelukokemusten mukaan olla myös kyse rahasta. Erityistä tukea tarvitseva

oppilas tuo lisää valtionapua kunnalle ja siksi erityisopetukseen ottaminen tai siirtäminen on taloudellisesti kannattavaa ja tuo mukanaan tarvittavat tukitoimet.

Euroopan komission toimeksiannosta Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (1998) on selvittänyt erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määriä 14:ssä Euroopan maassa. Raportin mukaan maiden välillä on valtavia eroja siinä, kuinka suuri osa oppilaista on kirjattu erityisopetusta tarvitseviksi. Joissain maissa heidän osuutensa kaikista oppilaista on alle yksi prosentti ja joissakin maissa erityistä tukea tarvitsevien osuus ylittää kymmenen prosentin rajan. Prosenttiosuuksien erot eivät voi johtua maiden välisen koulutuksellisten erityistarpeiden esiintymistiheyksistä, vaan erot liittyvät arviointimenettelyjen, rahoitusjärjestelyjen tai koulutustarjonnan vaihteluihin maakohtaisesti. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 1998.)

Corbetin (2001, 24–25) mukaan hyvä pedagogiikka on jo erityispedagogiikkaa. Myös Ikonen & Ojala (2002) toteavat, ”Erityisopetus on hyvää yleisopetusta, ja sen riittävyys tuleekin taata yleisopetuksen tavoin jokaiselle sitä tarvitsevalle oppilaalle riippumatta siitä, onko kyseessä pitkä- lyhytaikainen tarve ja onko oppilaalle tehty erityisopetussiirto vai ei...” Inklusio ei tarkoita, ettei erityistä tukea tarvitsevia oppilaita olisi, joten myöskään erityisopetuksen tarvetta ei ole tarkoitus kieltää. Inklusiivisessa koulukulttuurissa opetus järjestetään palveluperiaatteella, mikä edellyttää opetuksellisten ja muiden tukitoimien uudelleen koordinoitua. (Ikonen & Ojala 2002, 16.) Inklusiivisessa opetuksessa ”Oppilaan yksilölliset tarpeet ratkaisevat, millaista opetusta hän tarvitsee...” (Ikonen & Ojala 2002, 16–17.)

5 Menetelmälliset ratkaisut

5.1 Hermeneuttis-fenomenologinen, laadullinen tutkimus

Kvalitatiiviselle eli laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksemme lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152). Tutkimusotteemme on hermeneuttis-fenomenologinen, koska tutkimuksemme kannalta keskeisiä asioita ovat ”...kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet (Laine 2001, 26).” Tavoitteenamme oli päästä sisälle opettajien ja asiantuntijoiden kokemusmaailmaan. Koemme, että laadullinen tutkimus onkin paikallaan, kun tutkitaan ihmisten kokemuksia jostakin ilmiöstä. Fenomenologia tarkoittaa tutkimuksessamme opettajien käsitysten tutkimista heidän elämän todellisuuden ja kokemuksen kautta (Laine 2001, 26–27). Fenomenologian tarkoituksena on lisätä ymmärtämistä pohdiskelevan ajattelun kautta.

”Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen myötä (Laine 2001, 29).” Tulkitsimme haastateltavien kokemuksia ja tulkintojemme pohjalta muodostuivat heidän käsityksensä inklusiosta. Laadullisen tutkimuksen etuna on, että sen kautta tutkijat voivat ymmärtää tutkimukseen osallistuvien, tässä tapauksessa haastateltujen opettajien ja asiantuntijoiden aseman, kokemukset, tilanteet ja toiminnan yhteisen keskustelun ja tutkimusprosessin näkökulmasta. Tutkijat voivat myös henkilökohtaisen haastattelukontaktin kautta havainnoida haastateltujen laajaa toimintakontekstia, joka vaikuttaa luonnollisesti haastateltavien käsityksiin. (Maxwell 2005, 22.)

Hermeneuttinen kehä

Tutkimuksemme kannalta tärkeä näkökulma on sen aineiston dialogisuus. Hermeneuttisella kehällä kuvataan juuri tätä tutkimuksellista dialogisuutta aineiston kanssa. Tutkimuksemme eteni jatkuvan aineiston tulkinnan kautta, jossa teoreettinen ajattelu erottautui arkiajattelusta luomalla kehän teoreettisen ja käytännöllisen ymmärtämisen välille. Kehässä liikkuminen synnytti tietoa yksittäisestä yleiseen. Aluksi tulkitsimme yksittäisten opettajien ja asiantuntijoiden kokemuksia, joista syntyi yleisempiä tulkintoja. Kehällisyys ei ole ymmärryksen metodi vaan osa ymmärtämisen tapahtumaa koko tutkimusprosessin ajan (Koski 1995, 101).

Laadullisuus tutkimuksessamme

Kvalitatiivinen tutkimus on joustavaa, koska se antaa mahdollisuuden modifioida ja suunnitella tutkimuksen kulkua koko prosessin ajan. (Maxwell 2005, 22.) Meille tämä merkitsi esimerkiksi sitä, että opettajankoulutuksen noustessa tärkeäksi tekijäksi opettajien käsitysten taustalla, laajensimme haastateltujen määrää ja näkökulmia. Saimme opettajien ja kuntatason asiantuntijoiden haastatteluista tietoa heidän käsityksistään opettajankoulutuksen erityispedagogiikan opinnoista. Aiheesta heräsi kysymys siitä, mitä opettajankoulutuksen valtiotason järjestäjät tietävät aiheesta.

Laadullisuus tutkimuksessamme tarkoittaa prosessin nostamista etusijalle. Tulokset ovat tärkeitä siinä mielessä, miten tutkimuksen avulla voidaan esimerkiksi esittää haastateltujen kohderyhmälle ja muille ihmisille käytännöllisiä ja ymmärrettäviä johtopäätelmiä ja ihmisten todellisia kokemuksia, joiden kautta taas voidaan löytää toimivia käytäntöjä ja malleja, tässä tapauksessa koulumaailmaan. (Maxwell 2005, 23–24.) Tutkimuksessamme on kriittinen ote ja se on yhteiskunnallisesti kantaaottava. Toivomme, että tutkimuksemme antaa joitain ratkaisuja siihen, miten yhteiskuntaa voitaisiin kehittää inklusiivisemmäksi ilman, että siitä koituisi haittaa kenellekään.

Tämän laadullisen tutkimuksen tekeminen antoi oivan tilaisuuden vuorovaikutukselliseen yhteistyöhön monien eri asiantuntijatasojen kanssa: opettajien, eri tasojen asiantuntijoiden, ohjaajan ja graduparin kanssa. Tämä ulottuvuus nostaa laadullisessa tutkimuksessa esille eettisen näkökulman. Tutkijoiden on oltava tarkkana tutkimukseen osallistuvien oikeusturvasta ja vapaaehtoisuudesta. (Maxwell 2005, 23–24.) Kaikki haastateltavamme osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseemme. Haastateltujen opettajien henkilöllisyyttä tai työpaikkakuntaa ei paljasteta. Samalla myös oppilaiden oikeusturva tulee turvatuksi. Asiantuntijoiden henkilöllisyyden julkaisemiseen olemme saaneet luvan.

5.2 Tutkijoiden taustatoumukset

Tutkijoiden motiivit tutkimuksen tekemiseen ovat aina henkilökohtaisia ja itselle tärkeitä. Persoonalliset motiivimme, kiinnostus erityispedagogiikkaa, integraatiota ja inklusion ideologiaa kohtaan, toimivat tutkimuksen liikkeelle panevina voimina. Taustatoumuksiin kuuluu usein myös ajatus siitä, että tutkijat haluavat muuttaa jotain olemassa olevaa tai etsiä ratkaisua tiettyyn ongelmaan. Tässä tapauksessa halusimme tie-

tää, mitkä asiat opettajien inklusiokäsityksiin vaikuttavat ja miten negatiivisia käsityksiä sekä opettajan toimintaympäristön puutteita voitaisiin korjata. Voidaan siis yleisesti todeta, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijoiden henkilökohtaiset tavoitteet ja taustatoumukset näyttelevät suurta osaa. (Maxwell 2005, 16.)

Tutkijoina meidän oli tärkeä tunnistaa omat pyrkimyksemme ja tarkoituksemme jo valitessamme laadullisen tutkimuksen, jotta voisimme tiedostaa miten omat henkilökohtaiset intressimme tulevat vaikuttamaan tutkimukseen. Olemme tutkimuksemme ohjailijoita, mutta tutkimus ei kuitenkaan saa perustua pelkästään omiin haluihimme. Tutkimuksemme syntyy sen ansiosta, että olemme saaneet haastateltavilta laajan ja inspiroivan aineiston, kirjallisuudesta monipuolista tietoa, ohjaajalta asiantuntevaa opastusta ja toisiltamme tukea ja ideoita. Tarkoitus ei ole hylätä tutkijoiden omia päämääriä ja taustalla vaikuttavia tekijöitä, vaan erottaa ja tunnistaa ne tutkimukseen vaikuttavina asioina. (Maxwell 2005, 16–19.)

Tutkijoiden filosofiset taustatoumukset ovat sekä ontologisia että epistemologisia. *Ontologinen ulottuvuus* nousi esiin jo tutkimuksemme alkuvaiheessa. Meidän oli mietittävä omia käsityksiämme tutkittavan ilmiön luonteesta ja todellisuudesta sekä siitä, mitkä seikat toimivat todisteina tässä tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2005, 121.) Ihmisen ollessa tutkimuskohteena, tutkija joutuu pohtimaan, millaiselle ihmis- ja todellisuuskäsitykselle tutkimus rakennetaan. Lähtökohtanamme oli, että haastateltavat peilaavat näkemyksiään omien kokemustensa ja yhteisönsä kautta. Arvioimme ihmiskäsityksemme sekä hermeneuttiseksi että fenomenologiseksi. (Syrjälä ym. 1994, 77.) ”Ihminen on tunteva, suunnitteleva ja asioita arvottava (Syrjälä ym. 1994, 77).” Tutkimuksessamme arvonäkökulma on jatkuvasti läsnä, vaikka sitä ei välttämättä koko ajan konkreettisesti tuoda esiin.

Epistemologia käsittelee tietämisen alkuperää (Hirsjärvi ym. 2005, 121). Epistemologinen ulottuvuus korostui tässä tutkimuksessa arvojen pohdintana opettajien käsitysten ymmärtämisessä ja tutkimisessa. Tieto, jota saimme haastateltavilta, on sidonnaista heidän, mutta myös meidän haastattelijoiden arvoihin. Määrittelemme tietokäsityksemme konstruktivistiseksi, jossa tieto muodostuu pääsääntöisesti yksilöllisen tiedonkäsittelyprosessin kautta. Tieto on jatkuvasti muuttuvaa ja sen muoto riippuu ajasta, paikasta ja tiedonkäsittelijästä. Emme pyri tutkimuksemme avulla välittämään objektiivista totuut-

ta. Tästä aiheesta ja käyttämillämme metodeilla emme voi saada objektiivista tietoa. Tarkoituksemme olikin alusta alkaen lisätä ymmärrystä ja keskustelua sekä esittää ratkaisuvaihtoehtoja tutkimuksen esiintuomiin ongelmakohtiin.

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Teoriaan tutustumista ja haastateltavien hakemista

Tutkimuksemme lähti liikkeelle yleisesti oikeana pidetystä perusajuksesta: Inklusio on eettisesti hyvä ajatus- ja toimintamalli. (Eskola 2001, 137.) Pyrkimys inklusiossa on epäilemättä aina hyvä, mutta inklusion toteuttamistavat ja toteutuminen eivät ole yksiselitteisiä. Tämän hetken koulutuspoliittisena tavoitteena ovat inklusiiviset käytänteet. Tutkimuksemme mukaan jokaisessa kunnassa ja koulussa on erilaiset olosuhteet inklusiolle, jolloin alkuperäinen hyvä tarkoitus voi kääntyä itseään vastaan, vaikka inklusion eettisesti oikeana pidetty ajatus- ja toimintamalli säilyy edelleen.

Tutkimuksemme tehtävänä oli selvittää luokanopettajien ja asiantuntijoiden kokemuksia ja käsityksiä inklusiosta ja integraatiosta. Tutkimusongelma muodostui prosessin aikana tähän muotoon: *Mistä opettajien käsitykset erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integroinnista yleisopetuksen luokkaan johtuvat?* Tämän tutkimusongelman johtopäätöksinä teimme tulkintoja siitä, mikä auttaa opettajaa toteuttamaan integraatiota kouluyhteisössä.

Tutkimustehtävämme muodostui yhteisen proseminaari-työmme kautta, joka sijoittui myös erityispedagogiikan kentälle. Olemme molemmat erikoistuneet erityispedagogiikkaan ja käytännön harjoittelukokemuksen myötä totesimme erityispedagogisen osaamisen tärkeyden luokanopettajan työssä. Sekä meidän, kentällä työskentelevien opettajien että opettajankouluttajien parista kuuluu kritisointia koulutuksen riittämättömyydestä kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita koulun arjessa. Tutkimuksen kautta halusimme selvittää myös omaa opettajuuttamme ja käsityksiämme inklusiosta. Käsitysten tutkimisessa joutuu myös arvokysymysten äärelle. Ilmiön perusteellinen selvittäminen auttaa siinä, ettei puhu väärillä käsitteillä asioista ja ymmärtää ilmiön kokonaisvaltaisesti. *Ymmärtämisen kautta osaa toimia.*

Haimme haastateltavia luokanopettajia Opettaja-lehden ilmoituksella (LIITE 1). Ehtona osallistumiselle oli, että opettajan luokassa on vähintään yksi joko osa-aikaisesti tai kokonaan integroitu erityisoppilas. Vastaanotto oli sen verran innokasta, että kaikkia hakukkaita ei voitu ottaa tutkimukseen mukaan. Haastateltavien valinnassa tärkein kriteeri

oli vapaaehtoisuus. Tutkijoina pidämme tärkeänä, että opettajat olivat hyvin motivoituneita haastatteluun, koska se tekee tutkimuksesta autenttisen. Olimme päättäneet pro gradu-ohjaajan ehdotuksesta ottaa kuusi haastateltavaa luokanopettajaa.

Haastattelimme opettajia eri paikkakunnilta, koska ennakoimme integraatiokäytäntöjen vaihtelevan kunnasta riippuen. Eri käytännöt oletettavasti vaikuttavat myös opettajien käsityksiin integraatiosta. Viisi haastateltavista oli Hämeen ja Etelä-Suomen alueella opettavia alle 50-vuotiaita naisia ja yksi Etelä-Pohjanmaalla opettava, eläkeikää lähes tyvä mieshenkilö. Luulemme, että aiheen ajankohtaisuus puhuttaa lähes kaikkia opettajia tällä hetkellä. Opettajat ovat yhteiskunnallisia vaikuttajia, mutta heillä ei ole välttämättä kanavia, joiden kautta tuoda mielipiteitään julki.

6.2 Tutkimusmenetelmät

6.2.1 Teemahaastattelu

Pidämme tekemiämme haastatteluja avoimina teemahaastatteluina, koska annoimme haastateltaville teemakysymykset etukäteen hyvissä ajoin tutustumista varten. Itsellämme oli valmiiksi mietittyjä, jokaiseen teemaan liittyviä uusia näkökulmia ja keskustelun aiheita. Kävimme kaikki teemat haastateltujen kanssa läpi. Keskustelun laajuus ja teemojen järjestys kuitenkin vaihteli haastateltavasta riippuen. Haastateltavat saivat kuljettaa keskustelua omien intressiensä suuntaan, joista meille haastattelijoina heräsi lisäkysymyksiä keskustelun lisäämiseksi. (Eskola & Suoranta 2005, 86.) Teoriakirjallisuudessa suositellaan testaamaan haastattelukäytännöt jo etukäteen, aivan niin kuin muutkin tutkimusvälineet (Eskola & Suoranta 2005, 88). Yhteisessä proseminaari-työssämme teimme vastaavanlaiset haastattelut ja totesimme ne toimiviksi.

Haastattelimme kuuden eri paikkakunnilla opettavan luokanopettajan lisäksi kunta- ja valtiotason asiantuntijoita. Asiantuntijahaastateltaviksi saimme Kiipulan koulutus- ja kuntoutuskeskuksen rehtorin Markku Aunolan, jolla on pitkäaikainen kokemus erityiskasvatuksen parissa. Toinen asiantuntijamme on Hämeenlinnan koulupsykologi ja erityisopetuksen koordinaattori Jari Pekuri, jolla on tietoa ja kokemusta kuntatason erityisopetuksen päätöksistä ja järjestelyistä. Teimme verkkokyselyn opetusneuvos Armi Mikkolalle ja Erkki Merimaalle opetusministeriöön. He tuntevat valtiotason päätökset

erityisopetuksen osalta. Saimme kaikilta asiantuntijoilta luvan heidän nimiensä julkaisemiseen.

Sovimme haastateltavien kanssa puhelimesta ja sähköpostin kautta haastattelupaikasta. Kerroimme, että tulemme haastattelemaan opettajia ja asiantuntijoita heille sopivaan paikkaan. ”Haastateltavalle on tarjottava mahdollisuus valita itselleen mieluisin paikka.” (Eskola & Suoranta 2005, 91). Kolme opettajaa haastattelimme koululla, yhtä ravintolassa ja yhtä kotona. Asiantuntija (1) haastattelimme opettajankoulutuslaitoksella ja asiantuntija (2) hänen työpaikallaan. Haastattelut kestivät keskimäärin 45 minuuttia. Pyrimme luomaan rennon ja keskustelemaan ilmapiirin haastattelutilanteessa (Syrjälä ym.1994, 87). Eskola ja Suoranta toteavatkin, että haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelu on eräänlaista keskustelua, joka tosin tapahtuu tutkijoiden aloitteesta ja heidän johdattamana. (Eskola & Suoranta 2005, 85.)

Jaoimme haastattelukysymykset teemoihin ja sovimme kysymysvuorot etukäteen. Lupasimme haastateltaville, että heidän henkilöllisyytensä ja työpaikkakuntansa pysyy salassa, koska on kuitenkin kyse arkaluontoisesta aiheesta (Eskola & Suoranta 2005, 57). Asiantuntijat antoivat luvan henkilöllisyytensä paljastamiseen, minkä katsomme myös lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta.

Haastattelukysymyksiä laatiessamme ennakoimme kirjallisuuden pohjalta, mitä haastateltavat voisivat vastata. Tämä oli välttämätöntä jo aiheen rajauksenkin kannalta. Haastattelukysymyksemme olivat avoimia ja haastateltavat saivat tutustua niihin etukäteen. ”Jos tutkitaan merkitysrakenteita, sitä miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät erilaisia asioita, aineistona tulee olla tekstiä, jossa he puhuvat asioista omin sanoin, ei niin että he joutuvat valitsemaan tutkijan jäsentämistä vastausvaihtoehdoista” (Alasuutari 1995, 73). Tutkimuksemme taustalla olevan hermeneuttisen näkemyksen mukaisesti varsinaisia etukäteishypoteeseja haastatteluista ei määritelty. Hypoteesittomuus tutkimuksemme tarkoittaa, ettemme tehneet rajoittavia ennako-olettamuksia opettajien inklusiokäsityksistä (Eskola & Suoranta, 2005, 19). Eskola ja Suoranta (2005, 20) mukailevat Kaplanin (1964) ideaa: ”...aineistojen tehtävänä ei ole perinteisesti hypoteesien todistaminen, vaan hypoteesien keksiminen.” Emme todenna haastattelu- ja kyselyaineistomme avulla vain ennako-oletuksiamme, vaan löysimme sen avulla myös jotain ihan

uutta ja laajensimme inhimillistä ymmärrystä elämästä (Eskola & Suoranta 2005, 20; Syrjälä ym. 1994, 78).

Tutkimme opettajien käsityksiä inklusiosta yhden haastattelukerran perusteella. Integraatioon liittyvien kysymysten kautta analysoimme opettajien käsityksiä ja peilaamme niitä teoriakirjallisuuteen. Opettajan käyttämä kieli heijastaa hänen käsityksiään. Yleisesti ottaen kielen avulla vahvistamme ja heijastamme käsityksiämme ja väärinkäsityksiämme kaikesta kokemastamme. (Ikonen & Virtanen 2003, 182.) ”Aivan liian usein erityistä tukea tarvitsevista henkilöistä käytetyt termit vahvistavat stereotypioita ja vääriä mielikuvia (Ikonen & Virtanen 2003, 182).” Tutkimuksemme mukaan ei vain erityisoppilaisiin vaan myös inklusioideologiaan kohdistuu stereotypioita. Opettajien käsitykset integraatiosta todennäköisesti eroavat toisistaan, koska ensinnäkin heillä on oma historiansa ja taustansa ja toiseksi he ovat elämässään ja urallaan eri vaiheissa. (Martikainen 2005, 110.)

6.2.2 Avoin verkkokysely

Haastattelimme opetusministeriön opetusneuvoksia Armi Mikkolaa ja Erkki Merimaata sähköpostitse avoimien kysymysten avulla. Kysymykset olivat samoja kuin asiantuntijoilla (1 ja 2). Mikkola ja Merimaa jakoivat kysymyksemme oman asiantuntemusalsansa mukaan. Mikkola vastasi opettajankoulutusta ja täydennyskoulutusta koskeviin kysymyksiin ja Merimaa taas saimme vastaukset erityisopetuksen järjestämiseen ja yleensä integraatioon liittyviin kysymyksiin. Lähetimme myös kyselyn liittyen erityispedagogiikan määrään opettajankoulutuksessa kahdeksalle opettajankoulutuslaitokselle: Helsinkiin, Hämeenlinnaan, Jyväskylään, Lappiin, Ouluun, Savonlinnaan ja Turkuun. Olimme kiinnostuneita, olivatko erityispedagogiikan sisällöt lisääntyneet vai vähentyneet laitoksissa tutkintouudistuksen jälkeen. Kyselyyn vastasivat opetuksen järjestelystä vastaavat henkilöt. Verkkokyselyt erosivat muista haastatteluista, koska lisäkysymyksiä ei esitetty. Kyselyaineistot yhdistettiin muuhun aineistoon.

6.3 Haastateltavien henkilökuvat

Luokanopettajien haastattelut sijoittuvat keväälle 2005 ja asiantuntijoiden haastattelut syksylle 2005. Olemme profiloineet haastateltavat haastattelun ajankohdan mukaan. Ensimmäisenä haastateltu on siis opettaja (1) tai asiantuntija (1) jne. Asiantuntija (1) on Markku Aunola Koulutus- ja kuntoutuskeskus Kiipulan rehtori, asiantuntija (2) on koulupsykologi ja Hämeenlinnan erityisopetuksen koordinaattori Jari Pekuri, asiantuntija (3) on opetusneuvos Armi Mikkola opetusministeriöstä ja myös asiantuntija (4) Erkki Merimaa toimii opetusneuvoksena opetusministeriössä. Asiantuntijat (3 ja 4) jakoivat keskenään saman sähköpostihaastattelun kysymykset. Opettajien (1-6) ja asiantuntijoiden (1) ja (2) haastattelut ovat avoimia teemahaastatteluja. Asiantuntijat ovat antaneet meille luvan nimen julkaisemiseen. Käytämme luokanopettajiin viitatessamme keksittyjä etunimiä.

Liitimme tähän kappaleeseen opettajien haastatteluissa käyttämiä käsitteitä erityisoppilaista. Tämä tutkimusnäkökulma heräsi vasta haastattelujen jälkeen graduohjaajamme kanssa keskustellessa. Emme voi kuitenkaan opettajien käyttämien käsitteiden perusteella analysoida heidän opettajapersooniaan syvällisesti, voimme vain yleisellä tasolla avata tämän hetken opettajien käyttämää käsitemaailmaa. Haastattelutilanteissa on pakko käyttää jotakin käsitettä luokkaan integroidusta oppilaasta.

Opettajat käyttivät useita eri käsitteitä erityistä tukea tarvitsevasta oppilaasta. Käytettyjä käsitteitä olivat: *erityisoppilas*, *erityislapsi*, *erityistä tukea tarvitseva oppilas (ETU)*, *mukautettu oppilas*, *EMU-*, *ESY-* ja *MAMU-oppilas*, *oppilas*, *kaveri*, *oppimisvaikeuksinen*, *integroitunut oppilas*, *erityinen oppilas* ja *erilainen oppilas*. Selvästi eniten käytetty käsite haastateltujen opettajien keskuudessa oli erityisoppilas, joka onkin informatiivinen ja vakiintunut ilmaus suomen kielessä. Opettaja (Anu 5) käytti ainoana opettajana erityistä tukea tarvitsevan oppilaan etunimeä haastattelussa. Opettaja (Riitta 1) taas käytti ainoana opettajana erityistä tukea tarvitsevää oppilasta, mikä varmasti johtuu hänen tuoreista erityispedagogiikan opinnoista.

Opettaja 1.

Uusimaa

Riitta

Riitta on luokanopettaja, jonka 2.-luokkaan on integroitu yksi erityisoppilas (AD/HD). Oppilas on otettu alun perin kokeilumielessä luokkaan. Luokassa on 15 oppilasta ja yksi kokoaikainen, henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja. Luokkaan on integroitu myös toisesta, koululla olevasta erityisluokasta oppilaita (mm. liikuntarajoitteisia) Riitan luokan liikuntatunneille. Riitalla on käytössään jakotunteja. 400 oppilaan koulussa on yksi laaja-alainen erityisopettaja, joka toimii myös toisen kunnan koululla kiertävänä erityisopettajana. Erityisopettajan kanssa Riitta muun muassa päivittää integroidun oppilaan henkilökohtaisen oppimisen järjestelyjä koskevan suunnitelman (HOJKS). Lisäksi opettaja tekee omaehtoisesti yhteistyötä psykiatrisen puolen asiantuntijoiden kanssa. Riitan luokkaa kutsutaan yleisopetuksen pienluokaksi. Koulussa on myös toinen varsinainen pienluokka.

Riitalla on suoritettuna erityispedagogiikan ja psykologian opintoja luokanopettajan koulutuksen lisäksi. Hän on myös omasta mielenkiinnosta opiskellut ratkaisukeskeisen terapian toimintamalleja. Vaikka intoa olisi, Riitalla ei ole mahdollisuutta osallistua maksullisiin koulutuksiin kunnan taloudellisen tilanteen vuoksi. Vaikeissa tilanteissa opettajalla on kuitenkin mahdollisuus työnohjaukseen.

Opettaja 2.

Etelä-Häme

Seija

Seija opettaa 20 oppilaan 4.-luokkaa, jonne on integroitu musiikin, kuvaamataidon ja liikunnan tunneille osa-aikaisesti erilaisia erityisopetuksen oppilaita. Integroidut oppilaat eivät ole vaikuttaneet opetettavan luokan kokoon, mutta Seijalla itsellään on ollut mahdollisuus vaikuttaa integraatiopäätöksiin ja esittää toiveitaan. Seijan koulussa on useita pienluokkia ja yleisopetuksen ryhmiä. Lisäksi koulu on osittain yhtenäiskoulu, koska siellä opiskelee pienluokissa peruskoulun yläluokkalaisia. Seijan koulussa tehdään runsaasti yhteistyötä näiden ryhmien välillä. Erityisopettajia koululla on useita,

joiden kanssa Seija pitää ja suunnittelee yhdessä liikuntatunnit. Lisäksi Seijalla on käytössään kouluavustaja sekä musiikissa sekä liikunnassa.

Seija ei ole erikoistunut erityispedagogiikkaan. Luokanopettajan koulutuksessa hänellä on ollut yksi opintoviikko erityispedagogiikkaa. Opettajakokemusta hänellä on kuusi vuotta. Opettajalla on myös mahdollisuus työnohjaukseen.

Opettaja 3.

Pääkaupunkiseutu

Sari

Sarin 1.-luokassa on 23 oppilasta, joista kolmella on erityisoppilaan diagnoosi: kaksi mukautettua oppilasta ja yksi ESY -oppilas (sopeutumattomien opetus yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan). Luokalla on lisäksi neljä S2-oppilasta (suomi toisena kieleinä). Sarilla on luokassaan apuna osa-aikainen avustaja. Lisäksi koulussa on laaja-alainen erityisopettaja, jolla on kolme viikkotuntia käytettävissään Sarin luokkaa varten. Tarvittaessa ongelmatilanteissa Sarilla on mahdollisuus saada ryhmätyönohjausta.

Opettajakokemusta Sarilla on melkein kymmenen vuotta, mutta aikoinaan opinnoissaan hän ei ole erikoistunut erityispedagogiikkaan. Sari muisteli luokanopettajakoulutukseensa sisältyneen kolme opintoviikkoa erityispedagogiikan opintoja. Integraatioon liittyen hän on ollut päivän koulutuksessa, jossa käytiin aiheeseen liittyviä perusasioita läpi. Sarin mielestä koulutus oli ajoitettu huonosti, koska integraatio oli jo aloitettu ennen koulutuksen saamista.

Opettaja 4.

Etelä-Häme

Kaija

Kaijalla on 23 oppilasta ensimmäinen luokka. Luokka toimii samassa, väliseinällä jaetussa tilassa pienluokan kanssa. Kaijan äidinkielen ja matematiikan tunneille on integroitu erityisluokasta kaksi oppilasta. Kaijan luokasta taas käy erityisluokassa maahanmuuttajaoppilas äidinkielen tunneilla. Ympäristötietoa, kuvaamataittoa ja käsityötä opis-

kellaan yhtenä suurena ryhmänä. Kaija, erityisluokanopettaja ja ohjaaja sekä avustaja kokoontuvat viikoittain ja suunnittelevat yhdessä opetusta.

Erityisluokassa on kolme aikuista: erityisluokanopettaja, kouluohjaaja ja kouluavustaja. Käytännössä yhteistyötä tehdään joustavasti puolin ja toisin. Kaijan koulusta löytyy muutenkin useita erityisopettajia, koska koulussa oli ennen erillinen erityiskoulu, joka nyt on yhdistetty yhdeksi ja samaksi kouluksi yleisopetuksen ryhmien kanssa. Oppilailla on mahdollisuus opiskella molemmissa sekä yleisopetuksenryhmissä että pienryhmissä omien oppimistarpeidensa mukaan. Kaijan integraatiotilanteen tavoitteena on, että kaikki pienluokan oppilaat siirtyisivät pysyvästi yleisopetuksen luokkaan kolmanteen opiskeluvuoteen mennessä.

Kaijalla on noin kahden vuoden opettajakokemus ja opiskeluaikanaan hän suoritti erityispedagogiikan sivuaineopinnot. Tarvittaessa hänellä on mahdollisuus työnohjaukseen.

Opettaja 5.

Lounais-Häme

Anu

Anulla on opetettavanaan 22 oppilaan 2.-luokka, johon on integroitu FAS-oppilas. Anun koulussa toimii pienluokka, josta integrointeja yleisopetukseen tehdään. Myös Anun oppilas on siirretty pienluokasta hänen luokkaansa. Oppilaalla on näkövaikeus, lieviä oppimisvaikeuksia ja käytöshäiriöitä, mutta hän opiskelee kuitenkin yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Anulla on käytettävissä osa-aikainen kouluavustaja yhdeksänä tuntina viikossa. Tärkeänä yhteistyökumppanina Anu nimeää erityisopettajan, mutta lisäksi hän tekee yhteistyötä jonkin verran psykologin kanssa. Anulla on 18 vuoden työkokemus. Peruskoulutuksessa Anu ei ole erikoistunut erityispedagogiikkaan.

Opettaja 6.

Etelä-Pohjanmaa

Seppo

Seppo on kyläkoulun opettaja, jonka yhdysluokkaan (3-6) on integroitu yksi dysfaattinen erityistä tukea tarvitseva oppilas. Sepon luokassa on 15 oppilasta ja yksi kokoaikainen koulunkäyntiavustaja. Lisäksi Seppo-opettaja tekee yhteistyötä kiertävän erityisopettajan kanssa, jolla on käytettävänä 2-3 viikkotuntia koko koulua kohti.

Sepolla on repussa 30-vuoden opettajakokemus. Luokanopettajakoulutukseen hän ei muista sisältyneen erityispedagogiikkaa, mutta ennen varsinaista koulutusta Seppo kävi muun muassa kesäyliopiston oppimisvaikeuksia käsittelevillä luennoilla. Hänellä on myös kokemusta edellisestä työpaikasta erityisoppilaiden kanssa työskentelystä. Nykyiseen integraatiotilanteeseen liittyen Seppo on osallistunut parin päivän koulutukseen. Sepolla ei ollut haastatteluhetkellä mahdollisuutta työnohjaukseen. Myös moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen on rajallista, koska muun muassa koulupsykologin palveluita ei ole kunnassa tarjolla tällä hetkellä.

6.4 Aineiston analyysi

Analyysin teemat haastattelujen teemoista

Koodasimme haastateltavat henkilöt nimin, numeroin ja eri fontein, koska jokaisen haastatteluvastauksista muodostui yksilöllinen kokonaisuus. Analyysin teemat nousivat haastattelujen vastauksista, joista muodostui litteroinnin ja yhteisen pohdinnan jälkeen isompia teemakokonaisuuksia. Valitsimme jokaiselle teemalle oman värin, joiden alle leikkasimme ja liimasimme haastatteluista sopivat vastaukset. Koimme vanhanaikaisen leikkaa-liimaa-tekniikan meille sopivana, koska se mahdollisti kahden tutkijan yhtäaikaisen työn sekä helppolukuisuuden verrattuna tietokoneen näyttöön, josta näkyy aina vain osa kokonaisuudesta. (Eskola 2001, 143–144.)

Opettajille ja asiantuntijoille etukäteen annetut teemakysymykset eivät enää litteroinnin jälkeen olleet ainoita pääteemoja, vaan ne yhdistyivät haastattelutilanteessa kysytyihin lisäkysymyksiin ja näin muodostivat uudet pääteemat, jotka myöhemmin osoittautuivat myös vastauksiksi tutkimusongelmaamme. (Eskola & Suoranta 2005, 174.) Tutkimuksemme nousi esiin neljä suurempaa teemakokonaisuutta: *opettajapersoona*, *opetta-*

jankoulutus, kouluyhteisö sekä resurssit ja tukitoimet. Aineistosta nousevat teemat valaisevat tutkimusongelmiamme: Mistä opettajien käsitykset ja kokemukset erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integroinnista yleisopetuksen luokkaan johtuvat? Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2005, 248) kuvaavatkin teemoja tutkijoiden näköalapaikoiksi.

Teemat mahdollistavat opettajien ja asiantuntijoiden keskinäisen sekä opettajien ja asiantuntijoiden välisen vertailun. Jatkoimme teemoittelua vertailemalla opettajien vastauksia teemojen alla oleviin kysymyksiin. Lisäksi vertailimme opettajien ja asiantuntijoiden näkemyksiä, joita lopuksi vielä peilasimme teoriakirjallisuuteen ja ajankohtaiseen keskusteluun. Lopulta päädyimme prosessissamme selkiintyneen aineiston pohjalta johtopäätöksiin ja omakohtaiseen pohdiskeluun (Hirsijärvi ym.2005, 248). Pyrimme, ettei tekstimme olisi pelkkää sitaattien kokoelmaa vaan eri lähteiden vuoropuhelua (Eskola & Suoranta 2005, 179–180).

7 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksemme tulokset etenevät analyysin pohjalta nousseiden neljän pääteeman mukaan loogisessa järjestyksessä. Pääteemoiksi muodostuivat *opettajan persoonalliset ominaisuudet, opettajankoulutus, koulu yhteisö sekä resurssit ja tukitoimet*. Tutkimuksemme tulosten mukaan juuri nämä ovat niitä asioita, jotka vaikuttavat opettajan inklusiokäsityksiin. Ennen näitä varsinaisia pääteemoja tuomme esiin käsitteet inklusio ja integraatio siitä näkökulmasta, josta haastateltavat ymmärsivät ne. Pyrimme tuomaan julki sekä aineistossa esiintyviä samankaltaisuuksia että eroja haastateltavien opettajien, asiantuntijoiden ja teorian osoittamien tekijöiden suhteen.

7.1 Inklusion ja integraation käsitteet ja tavoitteet

Tässä kappaleessa tuomme esiin opettajien ja asiantuntijoiden ajatuksia sekä inklusion että integraation käsitteistä ja tavoitteista. Haastattelemamme luokanopettajat ja asiantuntijat pitivät integraatiota eniten tämän hetken todellista tilannetta kuvaavana käsitteenä. Suomessa on selkeä erillinen erityisopetusjärjestelmä. Asiantuntija (1) mukaan integraation käsite ei sovi kuvaamaan inklusioideologian mukaista maailmaa, koska integraaatiassa tehdään toimenpide oppilaalle, jolloin hänestä on myös tehty jonkinlainen määrittely. Inklusion ideologiaan ei kuulu ajatusta kenenkään luokittelemisesta: Alusta asti kaikki ovat yhdessä, ketään ei diagnosoida erilaiseksi vaan kaikki ovat yksilöitä persoonallisine piirteineen.

Integrointi- ja integraatio-käsitteessä on se ongelma...jotta integrointikäsitettä voidaan käyttää, niin täytyy tehdä jonkinlainen segregointi tai ainakin jokin määrittelmä, jolla oppilas määritellään erityisoppilaaksi (Asiantuntija 1).

Moberg taas pitää integraatiota ainoana tarpeellisena käsitteenä, koska sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio toteutuessaan on jo inklusiota (Tikkanen 2004 ja Viitala 2004, 132–133). Inklusiiviseen malliin ei voida siirtyä suomalaisesta kaksoisjärjestelmästä ilman, että tehdään tiettyjä toimenpiteitä tietyille oppilaille. On siis vain realistista puhua integraatiosta. Integraatio onkin Naukkarisen, Saloviidan ja Murron mukaan inklusion esiaste. Haastattelemamme opettajat sekä asiantuntijat käyttivät integraatio-

käsitettä ja perustelivat sitä sillä, että integraatio kuvaa paremmin tämän hetken todellisuutta nimenomaan koulun arjessa. Erityisesti haastatelluille luokanopettajille inklusio-käsitteenä oli vieras. Riitta (1) mainitsi haastattelussa havainneensa inklusio-käsitettä käytettävän enemmän kirjallisuudessa. Kaikille yhteistä koulua Riitta (1) piti inklusion arvomaailman mukaisena käsitteenä, mutta totesi, että integraatio on koulun arjessa toimiva ja kuvaava käsite myös muiden ihmisten kannalta. Joissakin tilanteissa on pakko tuoda käsitteiden integrointi tai integroitu oppilas avulla esiin, että luokassa on erityistä tukea tarvitseva oppilas.

Kaikille yhteinen koulu on se tavallaan arvomaailman mukainen nimitys mut sitä ei kyllä käytetä tuolla päivittäisessä elämässä. Se integroitu lapsi kertoo ehkä parhaiten...sen tavallaan muillekin ihmisille, kun me asioita selvitetään, että mistä on kysymys...(Riitta 1.)

Tutkimuksemme vahvistaa käytettyjen käsitteiden osalta aikaisempia tutkimustuloksia siitä, että teoria kulkee käytännön edellä. Haastatellut opettajat käyttivät pääasiassa käsitteitä integraatio ja erityisoppilas. Uusimmassa teoriakirjallisuudessa ja opetussuunnitelmassa nämä käsitteet on korvattu inklusiolla ja erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla.

Mitä integraatiolla tavoitellaan?

Teoriakirjallisuudessa integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatusta niin pitkään kuin mahdollista yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä. Tavoitteena on, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulua yhden järjestelmän sisällä, joka palvelee kaikkia lapsia. (Viitala 2004, 132 ja Moberg 2001a, 137.) Haastattelemamme opettajat ja asiantuntijat näkevät integraation tavoitteet monisyisinä. Asiantuntija (4) määrittelee integraation tavoitteet seuraavalla tavalla:

Integraatiolla tavoitellaan erityisoppilaan tasa-arvoa suhteessa muihin oppilaisiin, yksilöllisten opiskelumahdollisuuksien vahvistumista ja sitä kautta tasavertaisia mahdollisuuksia aikanaan osallistua yhteiskunnan toimintoihin (Asiantuntija 4).

Opettajista Riitta, Kaija ja Anu (1,4 ja 5) pitävät erilaisuuden hyväksymistä ja suvaitsevaisuuteen kasvamista integraation päätavoitteina. He myös katsoivat, että integraatio on hyödyllistä kaikille luokan oppilaille: Molemmat osapuolet voivat näyttää parhaimmassa tapauksessa hyvää mallia toisilleen. Saman asian toteavat myös Ikonen & Ojala (2002, 17): ”Lapsilla...on enemmän mahdollisuuksia luoda ystävyys-suhteita normaalisti kehittyvien ikätovereittensa kanssa ja saada heiltä myös iänmukaisia käyttäytymismalleja.”

Jotenkin haluaisin nähdä sen sillä tavalla, että integraatiosta hyötyy se oppilas ja ne muut oppilaat, jotka ovat luokalla (Asiantuntija 2).

Asiantuntija (2) korostaa sosiaalisen integraation roolia koulussa: Vasta sosiaalisen integraation kautta erityistä tukea tarvitseva oppilas pääsee ikäistensä seuraan tekemään ikäiselleen tavanomaisia asioita. Integraatio voidaan jakaa neljään eri tasoon: fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen. Fyysinen integraatio on ensimmäinen aste, jonka kautta muut tasot mahdollistuvat. Kun erityistä tukea tarvitseva lapsi tulee yleisopetuksen luokkaan, hän on fyysisen integraation mahdollistamana myös luokan toiminnassa mukana. Toiminnallinen integraatio ei kuitenkaan takaa sosiaalisen integraation toteutumista, vaan sosiaalista integraatiota on vasta vapaaehtoinen ja aito vuorovaikutus oppilaiden ja koko kouluyhteisön välillä. (Moberg 1996, 121.) Oppilaan sosiaalisen ja psyykkisen integroitumisen onnistumisen yhtenä ehtona on opettajan erityispedagoginen valmius. Myös Kaija (4) piti positiivisena kokemuksena sosiaalisen integraation näkymistä koulun arjessa, esimerkkinä hän kertoi erityisoppilaan ja yleisopetuksen oppilaan yhteisistä välituntileikeistä. Asiantuntija (1) mukaan integraation suurimpana tavoitteena on sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Moberg (1996, 122) toteaa, että sosiaalinen integraatio koulussa luo pohjaa myöhemmälle ihmisten väliselle tasa-arvolle yhteiskunnassa. Opettaja (1) tuo myös haastattelussa esiin erityisoppilaan sopeutumisen yhteiskuntajärjestelmään

Erityistä tukea tarvitseva oppilas joutuu joka tapauksessa aikuisena selviytymään muiden rakentamassa yhteiskunnassa (Riitta 1).

Sari (3) kertoo, että hänen mielestään yhteiskuntajärjestelmässämme on sellainen arvojärjestelmä, jonka tavoitteena on kaikille tasa-arvoisen koulutuksen järjestäminen ja

syrjäytymisen sekä leimautumisen estäminen. Yhteiskuntaan integroitumattomuus koskettaa myös muita ryhmiä kuin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Asiantuntija (1) sanoo:

Tänä päivänä puhutaan mahdottoman paljon syrjäytymiskehityksestä ja polarisoitumisesta Suomen kansan keskuudessa. Toisilla menee tosi huonosti ja toisilla tosi hyvin. Eli sellaiset ääripäät ovat kovasti esillä ja siitäkin syystä yhteiskuntaan kuulumattomuus on ajankohtainen asia. (Asiantuntija 1.)

Koulutus on keino yhteiskunnallisen integraation edistämiseksi, vaikka integroituminen yhteiskuntaan voi tapahtua muutakin reittiä (Asiantuntija 1).

Seija ja Sari (2 ja 3) pitivät integraatiota oppilaan vanhempien toivomana ja tavoittelemana asiana. Vanhemmat olivat halunneet, että heidän lapsensa saa jatkaa elämäänsä samojen kavereiden kanssa kuin kotonakin ennen koulun alkamista. Myös sen takia vanhemmat halusivat lapsensa integraatiota, koska lähin erityisluokka saattoi olla liian pitkän matkan takana. ”Integraatioajatteluun kuuluu voimakkaasti tasa-arvon periaate. Asuinalueen lasten opiskellessa samassa koulussa he ovat keskenään tasa-arvoisempia, ja samalla heidän sosiaaliset taitonsa lisääntyvät (Ikonen & Ojala 2002, 17).” Ei voida kuitenkaan yleistää, että kaikki vanhemmat toivoisivat integraatiota (Seija 2).

Seija, Sari ja Seppo (2, 3 ja 6) kritisoivat integraation tavoitteita:

Säästöä, säästöä ja säästöä, eikä mitään muuta. Siinä mielessä olen vihainen (Opettaja 6).

Opettajien ammattijärjestö OAJ nosti 90-luvun alussa esiin huolensa integraatiosta säästötoimenpiteenä sekä yksilö- että hallintotasolla (Tuunainen & Ihatsu 1996, 17). Vaikka aikaa onkin kulunut tästä kritiikistä yli kymmenen vuotta, kaikki haastattelemamme opettajat ja asiantuntijat pitivät integraatiota joissain tapauksissa pelkkänä säästötoimenpiteenä. Inklusion ja integraation alun perin hyvät tavoitteet ja päämäärät jäävät täten pimentoon. Integraatiota on kaikesta huolimatta tällä hetkellä helpompaa toteuttaa kuin esimerkiksi kymmenen vuotta sitten, koska resurssit ja tieto-taito ovat lisääntyneet ja valtionapu jakaantuu kuntien tarpeen mukaan (Asiantuntija 1).

7.2 Opettaja avaintekijänä inklusion toteuttamisessa

Keskeisin työkalu kasvatuksessa ja opetuksessa kuin myös inklusion toteuttamisessa on opettajan oma persoona. Inklusion edistyminen koulussa edellyttää opettajan sitoutumista ja omista eduista tinkimistä toisten hyväksi. Kouluyhteisön opettajien on yhdessä määriteltävä yhteinen näkemys lasten hyvästä. (Tilus 2005, 27.) Käsitukset integraatiosta ja inklusiosta eivät muutu positiivisiksi pakottamalla. ”Ihmisen on itsensä haluttava ja sen jälkeen sitouduttava (Uotila 2005, 48).” Jylhän (2002) artikkelissa Ryhmä- ja yksilöintegraatiosta eräs luokanopettaja kertoo tekijöistä, jotka vaikuttavat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen. Tärkeimmäksi tekijäksi hän nostaa juuri ”opettajapersoonan”. ”Asenne ja opettajan näkemys ovat kaikkein tärkeintä. Ilman sitä kaikki on ihan turhaa... Se on opettajan korvien välissä.” Myönteinen asennoituminen erilaisuutta kohtaan ja sen näkeminen luonnollisena asiana helpottaa opettajan työtä erilaisten oppijoiden parissa. (Jylhä 2002, 197–198.) Naukkarinen toteaa Leskisen ja Mobergin (2002) tekemästä tutkimuksesta, että yksi syy opettajien varaukselliseen suhtautumiseen integraatiota kohtaan johtuu siitä, ettei opettajilla ole asenteellisia eikä materiaalisia voimavaroja integraation toteuttamiseen. (Naukkarinen 2005, 22.)

Integraatio puhuttaa kentällä

Tutkimuksessa kaikki haastateltavat luokanopettajat pitivät keskustelua integraatiosta ajankohtaisena, koulutuksen parissa työskenteleviä puhuttavana asiana. Keskustelua todella käydään vilkkaasti myös eri medioissa esimerkiksi sanomalehdissä, kasvatustieteiden julkaisuissa ja Internetin keskustelupalstoilla. Keskustelua sävyttävät sekä positiiviset että negatiiviset mielialat. Viisi kuudesta opettajasta (1,2,3,4 ja 5) sanoi, että inklusioideologiassa arvomaailma on kohdallaan.

Ensimmäisenä tulee mieleen, että ne ajatukset siinä taustalla ja periaatteet, että ne on todella hyvät ja siinä on arvomaailma kohdallaan, mikä noudattaa nimenomaan esimerkiksi uutta opetussuunnitelmaa... (Riitta 1).

Mobergin (1996, 131) mukaan integraatioajattelu onkin perustunut aina voimakkaaseen uskoon asian oikeutuksesta. Yleisesti ajatellaan, että integraatio on moraalisesti oikeaa ja arvokasta. Kaikki haastatellut opettajat kuitenkin kokivat, että ideologiaa väärinkäyte-

tään tällä hetkellä, koska integraatio ei ole tuonut mukanaan tarvittavia tukitoimia, vaan se toimii liian usein kunnissa säästövälineenä. Asiantuntija (1) toteaa, että tällä hetkellä tehdään näennäistä integraatiota, koska tukitoimet jäävät puuttumaan. Ryhmäkoot ovat suuria ja siksi luokassa on hankalaa tukea oppilaita, jolloin on myös ymmärrettävää opettajien integraatioon suhtautumisen kriittisyys.

Haastateltujen keskuudessa integraation arvomaailmaa pidettiin hyvänä, koska se noudattaa uutta opetussuunnitelmaa, mahdollistaa lapselle tasa-arvoisen opetuksen, oikein toimiessaan helpottaa opettajan työtä ja lisää erilaisuuden hyväksymistä. Integraatio ei myöskään irrota lasta hänen normaalista elinympäristöstään. Myös asiantuntija (2) vahvistaa, että integraatiota kannatetaan periaatteellisella tasolla, mutta käytännön tasolla myönteinen ajattelu ”*jää resurssien ja rahan puutteen vangiksi*”. Koetaan, ettei ole mahdollisuuksia toteuttaa integraatiota esimerkiksi liian vähäisten tuntimäärien tai suuren luokkakoon vuoksi. Ei siis nähdä sitä, mitä lisäarvoa integraatio voisi tuoda tullessaan. Asiantuntija (2) lisää, että kouluilta löytyy myös jo olemassa olevia resursseja, kuten erityisopettajan asiantuntemus tai kollegan kokemukset, joita voitaisiin hyödyntää paremmin uudella organisoinnilla.

Sari (3) kertoi olevansa täysin integraatioajattelua vastaan. Hänen mielestään erityisoppilaiden integrointi yleisopetuksen ryhmään ei ole kenenkään etu.

Mä oon niin ku ite henkilökohtaisesti täysin vastaan integraatioajattelua, että mun mielestä se ei ole kenenkään etu, että näitä erityisoppilaita integroidaan yleisopetuksen ryhmään... Olen itse erityisluokkien kannalla – ja erityiskoulujenkin. (Sari3).

Kunnassa, jossa Sari toimii opettajana, integraatio toimii pelkkänä säästötoimenpiteenä, mikä hänen mukaansa tulee kustautumaan muun muassa opettajien työuupumuksena. Integraatioajattelu on Sepon (6) mielestä myös kuntakohtaista. Pienillä kyläkouluilla integraatio on aina ollut itsestäänselvyys, eikä sitä sinänsä ole kyseenalaistettu. Taajamakouluissa erityispalvelut ovat lähempänä, joten niiden piiriin voidaan siirtää oppilaita helpommin. Kokoavana ajatuksena voidaan pitää uskoa integraation oikeutukseen ja sen hyvään tarkoitukseen, vaikka siihen liittyy myös negatiivisia tunteita ja asenteita.

7.2.1 Osa-aikaista vai kokoaikaista integraatiota?

Kysyimme opettajilta, mikä heidän mielestään on paras ja toimivin integraation muoto: osittainen vai kokoaikainen. Kaksi kuudesta opettajasta, Riitta ja Anu (1 ja 5) piti integraation järjestelyä hyvin tapauskohtaisena asiana, mutta Anu (5) näki kokoaikaisen integraation parempana ratkaisuna, koska silloin hänen mielestään pystyy toteuttamaan paremmin kokonaisopetusta. Osa-aikainen integraatio pakottaa koko luokan noudattamaan tarkasti lukujärjestystä, jolloin opetus ei ole niin luonnollista. Ikonen ja Virtanen (2003) kyseenalaistavat osa-aikaisen integroinnin, koska se ei mahdollista oppilaan täysipainoista jäsenyyttä yhteisössä, jolloin myöskään integraation kaikki tasot: fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen, eivät toteudu. Hyvän oppilaantuntemuksen syntymiseksi ja oppilaan yksilöllisten oppimistarpeiden huomioimiseksi tarvitaan enemmän kuin pari viikkotuntia jokaisen oppilaan ollessa oma persoonansa. (Ikonen & Virtanen 2003, 184–185.) Osa-aikainen integraatio ei sinänsä toteuta inklusion ideaa, koska oppilaat eivät ole kokonaisvaltaisesti yhdessä.

Sarilla (3) ja Sepolla (6) ei ollut kokemusta muusta kuin kokoaikaisesta integraatiosta. Sari (3) arveli, että osa-aikainen integraatio voisi toimia taito- ja taideaineissa. Kaija (4) oli omassa työssään todennut toimivaksi ratkaisuksi sen, että siirrytään osa-aikaisesta kokoaikaiseen integraatioon vähitellen. Kaija (4) työskentelee alkuopetuksessa, jolloin opetellaan koulunkäynnin perustaitoja. Toisilta oppilailta nämä taidot sujuvat jo kouluun tullessa, jolloin on hyvä, että tukea tarvitsevat saavat rauhassa harjoitella pienryhmässä perustaitoja, kuten pukeutumista, käsienpesua ja käyttäytymistä. Kaija (4) pystyy luokassaan helposti toteuttamaan pienryhmäopetusta, koska seinän toisella puolella on erityisopettajan pienryhmä, jonne Kaija voi tarvittaessa siirtää oppilaitaan.

7.2.2 Suhtautuminen integraatioon kokemusten jälkeen

Kolmen luokanopettajan, Riitan, Seijan ja Kaijan (1, 2 ja 4), suhtautuminen integrointikokemusten jälkeen oli muuttunut positiiviseen suuntaan. Merkittäviä taustatekijöitä positiiviselle suhtautumiselle olivat Seijan (2) ja Kaijan (4) kohdalla erityisopettajan tuki, mahdollisuus samanaikaisopetukseen ja monen pätevän kasvattajan: opettajien, avustajien ja kouluohjaajien kanssa tehtävä yhteistyö. Tulkintamme mukaan Riitan (1)

positiivinen suhtautuminen johtui omasta täydennyskouluttautumisesta ja kiinnostuksesta erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan. Hän oli myös vaatinut tiettyjä tukitoimia, kuten pienempää luokkakokoa ja avustajaa ennen kuin lähtee toteuttamaan koko integraatiota. Lisäksi ehtona oli se, että integrointi on kokeilu ja se on mahdollista purkaa, jos opetus ei palvele kaikkia oppilaita. Näiden kolmen luokanopettajan kohdalla integraatio oli kokonaisuudessaan koettu onnistuneeksi, mikä on vaikuttanut positiivisen suhtautumisen syntymiseen. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (1998) raportin mukaan opettajan asenteiden positiivisuus integraatiota kohtaan määräytyykin erityisoppilaista saaduista kokemuksista, olosuhdetekijöistä (luokkakoko, työmäärä), tuen saatavuudesta ja opettajankoulutuksesta.

Opettajista Anu (5) kertoi, ettei ole koskaan ollut kovin ennakkoluuloinen integraatiota kohtaan. Hänen käsityksensä integraatiosta säästötoimenpiteenä on vahvistunut kokemusten myötä, joten opettaja toteaa suhtautumisen pysyneen suunnilleen samana, mutta lisää vielä, että osittain suhtautuminen on muuttunut sekä positiiviseen että negatiiviseen suuntaan. Opettajan oma integraatiotilanne toimi hyvin, mutta hän tiesi omasta koulustaan myös epäonnistuneita integrointikokemuksia. Siksi hän myös piti omaa suhtautumistaan vaihtelevana ja hyvin tapauskohtaisena asiana. Seppo (6) piti omaa suhtautumistaan samana kuin aikaisemminkin. Kyläkoulun opettajana hänellä on aina ollut lähes koko kylän ikäluokka opetettavanaan ja toisinaan mukana on ollut erityisoppilaita. Seppo (6) oli omien integraatiotapausten kohdalla pohtinut kysymystä, voiko opettaja valita oppilaitaan:

...jos kaverilla on mahdollisuus käydä lähikoulua tai sitten mennä kauas erityiskouluun, niin siinä opettajan pitää itse katsella se tilanne. Tietenkin pitää taata ne resurssit opettaa (Seppo 6).

Sarin (3) suhtautuminen integraatioon kokemusten jälkeen on muuttunut negatiivisempaan suuntaan. Hän kokee sen ylimääräisenä työtaakkana, josta ei edes makseta mitään.

Negatiivisemmin, tää on hirveän rankkaa opettajalle. Ja tästä ei makseta opettajalle mitään ylimääräistä (Sari 3).

Sarin (3) ja koko koulun kohdalla on kyse ensimmäisestä integraatiotilanteesta. Opettajan kertomien kokemusten mukaan tilanne vaikutti keskeneräiseltä koulu yhteisössä eli suunnittelutyötä olisi tarvittu jo ennen integraation aloittamista. Asiantuntija (2) korostaa suunnittelutyön merkitystä opettajan positiivisen suhtautumisen syntymiseksi. Myös Friend ja Bursuck (2002, 15) toteavat, että opettajan ja koko koulu yhteisön valmistautuminen integraatioon on yksi tärkeimmistä onnistumisen edellytyksistä.

Opettajien suhtautuminen integraatioajattelua kohtaan on yhtä kompleksinen kuin tietämys integraatiosta ja erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Friend:n ja Bursuck:n (2002, 15) mukaan monissa tutkimuksissa on havaittu, että integraatiomyönteisyys on hyvin vaihtelevaa riippuen tukitoimien laajuudesta ja saatavuudesta. Osa opettajista kannattaa vahvasti integraatioperiaatteita ja uskoo, että niiden avulla voidaan saada aikaan hyviä oppimistuloksia. Opettajat, joilla on hyvä itsetuntemus ja jotka uskovat, että he pystyvät opetuksellaan vaikuttamaan suoraan oppilaidensa oppimiseen, suhtautuvat myös inkluusioperiaatteisiin positiivisemmin (Friend & Bursuck 2002, 15). Ihatsun vuonna 1987 tehdyn tutkimuksen mukaan opettajat, jotka ennakkoon vastustivat integraatiota, suhtautuivat integraatioon entistä negatiivisemmin kokemusten jälkeen. (Moberg 1996, 129). Tämä tutkimus taas osoitti enemmänkin kokemuksen vähentävän ennakkoluuloja ja suhtautumisen muuttuvan positiivisemmaksi. Tätä tulosta ei kuitenkaan voida yleistää. Yleisesti ottaen haastatellut luokanopettajat suhtautuivat uteliaasti, mutta epäroivästi integraatioon ja sen tuomiin mahdollisuuksiin integraatiokokemusten perusteella. Epäilyt kohdistuivat lähinnä resurssien ja tukitoimien saatavuuteen, ei niinkään integraation oikeutukseen tavoiteltavana asiana.

Jos oikeilla tukitoimilla ei saada integraatiota toimimaan, niin sitten voi tulla vielä vaikeammat ongelmat, kun niitä ruvetaan korjaamaan. Se tulee vielä kalliimmaksi. Sitten jos käydään psykiatrisessa ja muissa hoidoissa koulun ulkopuolella. Se alkaa myös opettajaa stressata, kun se ei jaksaa. (Riitta I.)

Asiantuntija (1) totesi haastattelussa, että nykyään on olemassa enemmän tukitoimia ja tietämystä integraation toteuttamiseksi ja asiasta käydään myös yleistä keskustelua. Kysymys on monesti siitä, osataanko resursseja hyödyntää ja kohdentaa oikein.

Tutkimuksemme mukaan integraatioajattelu on henkilökohtainen ja hyvin tapauskohtainen asia. Integraation hyvät puolet tiedostetaan, mutta ne jäävät liian usein suppean ajattelun vangeiksi.

7.2.3 Yksilöllisen opetuksen haaste

Kuka hyötyy ja kuka kärsii integraatiosta?

Opetussuunnitelman perusteissa kehoitetaan ottamaan huomioon oppilaiden erilainen oppimiskyky, -nopeus ja -vaikeudet, joten opettajan täytyy eriyttää opetustaan riippumatta siitä, onko luokassa yhtään erityisoppilasta. Eriyttämisen avulla voidaan turvata kaikkien oppilaiden oppimisedellytykset. (Tilus 2004, 144; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98.) Keskittyminen yleisopetuksen ja sen osana eriyttämisen kehittämiseen korostaa inklusioon liittyvää keskeistä ajatusta kaikkien oppilaiden oppimismahdollisuuksien lisäämisestä (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99). Myös Seppo (6) tukee ajatusta yleisopetuksen kehittämisen tärkeydestä.

Kyllä sitä yleisopetusta kannattaa tukea...Se on vähä niin, että esim. pape-riteollisuudessa pystytään näyttämään tulosta, mutta me ei koulussa pystytä. Se näyttää vain menoerältä. Siinä vaan itellä pitää olla luja usko siihen, että kun aikanaan on yhden tai kaks lasta pelastunut esim. rikoskier-teeltä...Että se vaan pitää uskoa, sitä ei voi näyttää. (Seppo 6).

Kaijan (4) mukaan hänen luokassaan kaikki oppilaat hyötyvät integraatiosta. Positiivista on se, että oppilaat kasvavat erilaisuuteen:

He näkevät, että voi pärjätä hyvin, vaikkei toinen olekaan samanlainen kuin itse on (Kaija 4).

Myönteistä Kaijan (4) tapauksessa on myös se, että oppilaat ovat integroituneet sosiaalisesti. Luokan kaveriporukat eivät ole muodostuneet sillä perusteella, onko erityisoppilas vai ei. Myös Seijan (2) mielestä luokan kaikki oppilaat voivat parhaassa tapauksessa hyötyä integraatiosta. Seijan (2) kokemuksen mukaan erityisesti musiikissa erityisoppi-

laat hyötyvät suuremmasta oppilasryhmästä, koska siellä he pääsevät kokemaan sellaisia asioita, kuten yhteismusisointia, mikä ei pienessä ryhmässä ole mahdollista.

Mun mielestä voi hyötyäkin, kun saa olla isossa porukassa... Jos se onnistuu hienosti, että se porukka tukee, niin silloinhan se on tosi positiivinen juttu. (Seija 2.)

Positiivisena asiana Riitta (1) pitää erityisoppilaan vilpittömyyttä ja rehellisyyttä, josta koko luokka voi omaksua mallia.

Mä voin sanoa hänelle, että katopa tuota pientä ekaluokkalaista käytävällä. Käypä kysymässä, mikä hänellä on? Niin hän menee ja hän todella pitää huolta... Et se on aika uskomaton kokemus opettajallekin ja sillä tavalla hyvä malli. (Riitta 1.)

Seppo ja Anu (6 ja 5) korostavat integraation tuomana positiivisena seikkana erilaisuutta ja sen hyväksymistä. *Mehän ollaan kaikki erilaisia ja saadaan olla (Seppo 6).* Anu (5) muistuttaa, ettei erilaisuutta opi hyväksymään hetkessä, vaan sitä opetellaan koko elämän ajan. Luokkatilanteissa olisi tärkeä tulla esille, että jokaisella oppilaalla on vahvat ja heikot puolensa. Sepon (6) tämän hetkessä integraatiotilanteessa on positiivista oppilaan hyvä motivaatio historian opiskeluun. Hän kertoo historian tapahtumia myös muille oppilaille. Integraatio rikastaa kaikin puolin luokan arkea. (Seppo 6.)

Riitta (1) nostaa kaikkia hyödyttävänä seikkana esille sen, että luokassa on toinen aikuinen, koska avustajan kaikki aika ei mene pelkästään erityisoppilaan kanssa. Koulupäivän aikana avustajalla on Riitan (1) mielestä enemmän aikaa kuin opettajalla kuunnella lasten ”lähimurheita”. Myös Sari ottaisi mielellään kokoaikaisen avustajan luokkaansa. Tämän hetkessä tilanteessa Sarin (3) luokan erityisoppilaat hyötyisivät enemmän pienryhmästä, koska isossa ryhmässä on aina enemmän häiriötekijöitä. Esimerkiksi oppimisvaikeudet pystyttäisiin huomioimaan paremmin pienryhmässä.

Kaikkien luokan oppilaiden opiskelua häiritsevänä seikkana Riitta, Anu ja Seppo (1, 5 ja 6) näkevät levottomat ja luokan työrauhaa häiritsevät erityisoppilaat. Heidän mielestään levottomalla oppilaalla on negatiivista vaikutusta luokkatilanteisiin. Negatiivisena

piirteenä Riitta (1) mainitsee opetuksen jatkuvan keskeytymisen erityisoppilaasta johtuen. Riitta (1) kertoo, että muutkin oppilaat menevät toisinaan mukaan häiriköintiin. Erityisoppilas antaa tavallaan vääriä malleja siitä, mitä saa tehdä.

Esimerkiksi opetusfilmiä katsottaessa oppilas kommentoi jatkuvasti, mikä ärsyttää muita ja he alkavat huutaa, että nyt oot hiljaa (Riitta 1).

Myös Anun (5) luokka muuttuu entistä levottomammaksi, kun erityisoppilas saa raivo-kohtauksia. Negatiivista taas Kaijan (4) mielestä on se, että mitä enemmän luokassa on oppilaita, sitä vähemmän hänellä on aika yhdelle oppilaalle. Erityisoppilaan läsnäolo yleisopetuksen ryhmässä vaatisikin pienempää luokkakokoa.

Johtopäätöksenä opettajien haastatteluvastausten perusteella voidaan sanoa, että integraatiosta hyötyvät kaikki luokan oppilaat, jos integraatio kokonaisuudessaan on toimiva. Integraation toimimiseen vaikuttavina seikkoina tämän kysymyksen kohdalla korostui oppilaan erityisyyden laatu ja persoonallisuus sekä tukitoimien saatavuus.

Eriyttämisen vaikeus

Kaikki kuusi opettajaa kokivat riittämättömyyttä eriyttää eli tarjota jokaiselle edellytystensä mukaista opetusta. Opetuksen eriyttäminen koetaan vaikeana ja aikaa vievänä prosessina. Useimpien mielestä aika loppuu aina kesken.

...joka tunti ja päivä loppuu kesken (Seppo 6), ...semmonen olo on aina itellä, että aika ei riitä kaikkeen...(Anu 5)”.

Opetuksen onnistuminen luokassa on paljolti riippuvaista koko luokan toimivuudesta ja erityisoppilaiden erityisyyden laadusta (Seija, Sari ja Seppo 2, 3 ja 6). Sari (3) pitää luokkatilannettaan erittäin vaikeana:

...luokassani tarvittaisiin kahdeksan silmää ja kahdeksan kättä. Jos minulla olisi pienempi ryhmä, tilanne olisi helpompi. (Sari 3.)

Ikonen & Ojala (2002) toteavat, että oppilaan yksilöllisistä tarpeista lähtevä koulutus on ajatuksena itsestäänselvyys, mutta he myöntävät, että toteutus käytännön tasolla saattaa joskus olla jopa mahdotonta. Opetussuunnitelma asettaa kouluille ja opettajille vaatimuksia, mutta ottavatko suunnitelmien laatijat huomioon koulujen toimintaolosuhteita? (Ikonen & Ojala 2002, 10–11.) Liian iso luokkakoko ja puutteelliset tukitoimet saattavat estää yksilöllisen opetuksen antamisen jokaiselle. Esimerkiksi Sarin (3) luokkatilanne on olosuhteiltaan jo valmiiksi vaikea. 23 oppilaan ensimmäisessä luokassa on kolme integroitua erityisoppilasta sekä neljä suomea toisena kielenä opiskelevaa oppilasta.

Riitan (1) luokassa erityisoppilaasta johtuen muiden oikeus saada tasapuolisesti huomiota kärsii ajoittain. Opettaja tietää kyllä keinot, joiden avulla hän saa oman AD/HD-oppilaansa hiljaiseksi, esimerkiksi tarjoamalla oppilaalle sarjakuvalehden luettavaksi. Hänen mielestään oppilaan hiljentäminen ei kuitenkaan ole eettisesti oikea ratkaisu, koska samalla viedään oppilaan oikeus oppimiseen. Seija ja Kaija (2 ja 4) pyrkivät parhaaseensa ja katsovat, mihin se riittää. Seija (2) vertaa kuvainnollisesti työskentelyään:

Mä oon ratkaissut sen niin, että mä teen parhaani ja katson, mihin se riittää niinku huippu-urheilijat. En suostu ottamaan vastuuta siitä, että minun jokainen tunti tarjoaa jokaiselle oppilaalle omaa tasoa. Opettaja ei ole kone. (Seija 2.)

Kaikki opettajat kokivat, etteivät onnistu aina antamaan jokaiselle oppilaalle edellytyksensä mukaista opetusta. Anu (5) nostaa ainoana opettajana esille vaikeuden huomioida yhtäaikaaisesti sekä edistyneet että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Tasoerot näiden oppilasryhmien välillä saattavat olla valtavat.

7.2.4 Millainen erityisoppilas ja millä ehdoilla?

Tässä kappaleessa käsittelemme luokanopettajien ajatuksia erityisoppilaan erityisyyden vaikutuksesta opetustilanteisiin sekä sitä, millaisen oppilaan opettajat mieluiten ottaisivat luokalleen. Käytämme tulkintaosuudessa käsitettä erityisoppilas, koska kaikki haastatellut opettajat käyttivät sitä eniten. Opettajat käyttivät myös muita käsitteitä erityistä tukea tarvitsevasta oppilaasta. Nämä käsitteet löytyvät osiosta 6.2, jossa on opettajien henkilökuvat. Kaikki luokanopettajat (1-6) olivat sitä mieltä, että levottomat ja luokan

toimintaa häiritsevät oppilaat ovat vaikeimpia integraation onnistumisen kannalta. Myös Ihatsun (1987) tutkimuksessa luokanopettajien kokemukset käyttäytymishäiriöisten oppilaiden integroinnista olivat kielteisempiä kuin muiden erityisryhmien. Opettajat kokivat käytöshäiriöisten oppilaiden erityistarpeiden huomioimisen vaikeana yleisopetuksen ryhmässä. (Moberg 1996, 129.) Työrauhan säilyminen nähtiin tärkeänä tekijänä opetus- ja oppimisprosessin onnistumiselle. Toisaalta opettajat (1 ja 6) nostivat esille huolen hiljaisista erityisoppilaista, jotka helposti jäävät huomiotta. Inhimillisenä piirteenä havaitsimme, että haastatellut luokanopettajat ottaisivat luokalleen mieluiten sellaisia erityisoppilaita, jotka vaativat mahdollisimman vähän erityistä huomiota. Havaintoomme liittyy ristiriitä: Haastateltavat pitivät integraatioajattelun arvomaailmaa oikeana ja erityisesti erilaisuuden hyväksymistä pidettiin tärkeänä. Kukaan ei kuitenkaan loppujen lopuksi haluaisi ”kovin paljon tavallisesta poikkeavaa” luokalleen. Esimerkiksi Seppo (6) toteaa:

Olisi hyvä, että oppilas olisi samalla osaamisen ja vastaanottokyvyn tasolla muiden oppilaiden kanssa, ettei opettajan tarvitsisi toistaa ohjeita moneen kertaan (Seppo 6).

Ajatusristiriidasta herää kysymys: ”Millainen oppilas on tavallinen oppilas nykymaailmassa?” Sepon (6) mielestä niin sanottuja tavallisia oppilaita ei ole enää olemassakaan.

Kaikki ovat jollain tavalla erityisiä (Seppo 6).

Mobergin tutkimuksen (1997) mukaan luokanopettajat eivät ota mielellään kehitysvammaisia tai käytöshäiriöisiä oppilaita luokalleen. Lahjakkaita, luki- ja puhevaikeuksista kärsiviä oppilaita opettajat taas ottaisivat mieluiten oppilaikseen. Aistivammaisia ei tutkimuksen mukaan haluta kovin mielellään luokkaan. Mobergin tutkimukseen osallistuneista opettajista 30 prosenttia voisi ottaa joko näkö- tai kuulovammaisen oppilaan. (Moberg 2001a, 144–146.) Haastatelluista luokanopettajista Riitta (1) voisi hyvin kuvitella ottavansa luokalleen joltain aistiltaan vajavaisen oppilaan. Haastateltava kertoi, että hän on kiinnostunut erityislapsista ja on motivoitunut oppimaan erityisoppilaiden kanssa työskentelystä lisää. Anu taas (5) sanoo kokemustensa pohjalta, että opetus onnistuu, kun luokassa on rauhallisia mukautettuja oppilaita ja luokkakoko on tarpeeksi pieni.

Tutkimuksemme perusteella opettajat kokevat tietonsa ja taitonsa riittämättömäksi ”paljon poikkeavien” opettamiseen. Kaija (4) ja asiantuntija (2) huomauttavat siitä, ettei opettaja voi niin vain valita oppilaitaan. Tutkimuksemme neljältä luokanopettajalta Riitalta, Seijalta, Kaijalta ja Anulta (1,2,4 ja 5) oli kysytty halukkuutta integraatioon. Kaksi opettajista: Sari ja Seppo (3 ja 6) eivät olleet saaneet osallistua integraatiopäätöksiin. Riitan (1) kokemusten mukaan kentällä on lievää pakottamista, mikä johtaa hänen mukaansa asetelmaan, jossa opettaja ei ole myönteisellä asenteella aloittamassa integraatiota. Seijan (2) mielestä opettaja ei voi taata opetuksen laatua, jos häneltä kysymättä tehdään integraatiopäätöksiä. Opettajien keskuudessa integraatioon pakottaminen, mutta toisaalta myös erityisoppilaan opettamisesta kieltäytyminen nähdään kyseenalaisina asioina. Booth kyseenalaistaa ajatuksen siitä, että opettaja voisi valita oppilaansa. ”Näitä opetan, näitä en.” (Hyväri 2003, 50.) Seija (2) nostaa esille tärkeän seikan:

Ei integraatiota integraation vuoksi, vaan se oppilas ja sen oppimisprosessi (Seija 2).

Lähtökohtana integraatiolle täytyy olla oppilaan hyötyminen integraatiotoimenpiteestä. Seija (2) korostikin, että integraatio on aina oppilaskohtaista.

Kysyimme opettajilta, millaisin rajoituksin he hyväksyisivät integraation toteuttamisen. Opettajat (1,3,5 ja 6) pitivät avustajan tukea ehtona integraatiolle. Kaksi opettajista, Riitta ja Seija (1 ja 2) lisäsivät kuitenkin, ettei avustaja välttämättä ole ratkaisu integraation onnistumiselle. Avustajallakin pitää olla ammattitaitoa. Sari (3) kaipasi erityisesti erityisopettajan tukea tilanteeseensa. Myös Seija, Kaija ja Anu (2, 4 ja 5) pitivät tärkeänä erityisopettajan konsultointiapua ja saivatkin sitä tarvittaessa.

Luokan tilanteen tulee olla opettajan hallinnassa, muuten integraatiosta ei ole hyötyä kenellekään. Luokan vaikea tilanne on rajoite, joka syö myös opettajan omaa jaksamista. (Riitta ja Seija 1 ja 2.) Väsynyt opettaja ei ole oppilaiden etu (Riitta 1). Riitan (1) ehtona integraation aloittamiselle oli sen kokeiluluontoisuus eli se, että integrointi voidaan tarvittaessa purkaa. Sarilta ja Sepolta (3 ja 6) ei oltu kysytty opettajan asettamia ehtoja integraatiolle. Seppo (6) työskenteleekin kyläkoululla, johon lähes koko ikäluokka tulee automaattisesti resursseista riippumatta.

7.3 Opettajien koulutus integraation näkökulmasta

7.3.1 Millaista opettajankoulutusta?

Opettajankoulutuksen järjestäjien tulisi aina huomioida ajan vaatimukset. Jos halutaan inklusiivisia kasvatuskäytänteitä, täytyy niihin liittyviä sisältöjä kuulua myös koulutukseen. ”Opettajien valmius inklusiiviseen kasvatukseen kytkeytyy opettajankoulutukseen, joka vaatii tässä suhteessa uudistuksia (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2003, 194).” Suomessa opettajankoulutus on jo sinänsä segregoivaa, koska luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisopettajat koulutetaan toisistaan erillään. Tutkimuksemme nousee voimakkaana esille kaikkien opettajien erityispedagogisen tiedon ja moniammatillisen yhteistyön tarve. Yhdysvaltalaisessa Syracusen yliopistossa opettajankoulutusohjelmassa opiskelevat saavat suoraan sekä luokanopettajan että erityisopettajan kelpoisuuden (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 115–116). Inklusion näkökulmasta tämä olisi järkevä kehityssuunta myös Suomessa.

Aina voidaan miettiä sitä, onko ne oikeita kysymyksiä ja oikeita asioita, joita tällä hetkellä opettajankoulutuksessa opiskellaan (Asiantuntija 1).

Asiantuntija (1) laajentaa ajatusta koskemaan yleisesti kaikenlaisia ongelmatilanteita:

...miten paljon koulutuksesta saa valmiuksia käsitellä ongelmatilanteita ja vaikeita asioita, koskee ne sitten oppilaita, vanhempia tai kollegoja (Asiantuntija 1).

Opettajuus on Skinnarin mukaan ”...jatkuvasti kehittyvä laatu, jonka laatua paraskaan opettajankoulutus ei ilman itsekasvatusta voi taata (Skinnari 2004, 28).” Myös Häkkinen ja Lepoaho (2001, 366–367) ovat tämän ajatuksen takana. Opettajankoulutus voi tarjota ammattitaidon pedagogisia käytänteitä, mutta henkilökohtainen kasvatustilanne täytyy jokaisen rakentaa *itsekasvatuksen* kautta. Opettajaopiskelijan näkökulmasta väitämme, ettei koulutuksessa juurikaan vaadita pohtimaan omia työtä ohjaavia käsityksiä ja arvoja. Häkkinen ja Lepoaho (2001, 366–367) pitävät kauhukuvana tilannetta, jossa opettajat manipuloivat oppilaita hienoilla menetelmillään ilman teoriapohjaa ja arvopohdintaa.

Opettajankoulutuksen tulisi tukea opettajuutta sekä opettajan inkluusiivisen ajattelun kehittymistä oman sisäisen sitoutumisen lisäksi. Perinteisesti opettaja on nähty konkreettisten tietojen ja taitojen siirtäjänä. Opettajankoulutukseen tarvitaankin sisältöjä, joiden avulla opiskelijoita ohjataan ammattinsa etiikkaan. Näiden sisältöjen avulla voidaan ohjata opettajia toimimaan moraalisisina agentteina ja kehittymään refleksiivisiksi käytännön toimijoiksi moniarvoisessa toimintaympäristössä. Toisinaan opettaja voi joutua hyväksymään sellaisia arvostuksia ja niiden toteuttamistapoja, kuten koulumaailman inkluusiokehityksen, piti opettaja sitä oikeana tai vääränä kehityssuuntana. (Martikainen 2005, 61 ja Skinnari 2004, 28.) Myös asiantuntija (4) toteaa:

Kaikille opettajille tulisi antaa koulutuksella valmiuksia kohdata erityisopetuksessa oleva oppilas. Tällaista perehdytystä tulisi myös yliopistojen opettajankoulutuksessa lisätä. (Asiantuntija 4.)

Tulevaisuudessa opettajat tarvitsevat entistä enemmän erityispedagogista ja kehityspsykologista osaamista. Jo opettajankoulutuksessa tulisi valmistaa opettaja kohtaamaan oppilaiden määrällisesti ja laadullisesti lisääntyvä erilaisuus, monikulttuurisuus, työympäristön vaihtelu ja ympäröivän yhteisön odotusten kirjo. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 239.)

Asiantuntija (3) toteaa sähköpostihaastattelussa, että opettajankoulutuksesta tehdyssä valtakunnallisessa arvioinnissa 1999 kiinnitettiin huomiota siihen, että erityispedagoginen osuus opettajankoulutuksessa ja erityisesti aineenopettajakoulutuksessa on vähäistä. Myös kaikki haastateltavat opettajat kokivat, ettei opettajankoulutus riitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen.

Tavallisella luokanopettajankoulutuksella ei ole minkäänlaisia valmiuksia (Riitta 1).

Asiantuntija (3) mukaan opettajat kokevat, että heillä on puutteelliset valmiudet kohdata oppilaiden kasvava kirjo. Toisin sanoen koulutus ei anna valmiuksia sosiaalisista tai oppimisen erityisongelmista kärsivän oppilaan kohtaamiseen. Asiantuntija (3) huomauttaa vielä, etteivät oppilaiden ongelmat ole aina pelkästään pedagogisia vaan lapsen ja nuoren turvallisuuteen ja kokonaiskasvuun liittyviä.

Opettajilla oli ollut koulutuksessa muistikuviansa mukaan 1-3 opintoviikkoa pakollisia erityispedagogiikan opintoja. Riitta, Seija ja Kaija (1, 2 ja 4) olivat suorittaneet erityispedagogiikan perusopinnot ja Sepolla (6) oli 70-luvulla suoritetuista kesäyliopiston erityispedagogiikan opintoja. Pakolliset opinnot muistettiin erilaisten oppimisvaikeuksien ja diagnoosien läpikäymisenä. Riitta (1) muistelee:

...ei ehditty paneutua siihen, mitä se käytännön työ on, mitä tällaisen lapsen kanssa voi tehdä, miten hänen kanssaan toimitaan...(Riitta 1).

Myös asiantuntija (1) pitäisi tärkeänä, että luokanopettajakoulutuksessa diagnoosien käsittelyjen sijasta paneuduttaisiin erilaisten oppilaiden kohtaamiseen:

Sellaisia yleisiä taitoja, periaatteita ja valmiuksia, jotka eivät mene hukkaan, vaikkei luokassa olisi yhtä ainutta integroitua oppilasta (Asiantuntija 1).

Integraation onnistumisen kannalta opettajakoulutus on avainasemassa (asiantuntija 1). Myös vanhemmat uskovat, että tärkein yksittäinen tekijä, joka takaa laadukkaan integraation, on opettajan saama koulutus ja lisätuki koulun arjessa (Moberg 1996,130).

7.3.2 Erityispedagogiikan opinnot luokanopettajakoulutuksessa

Opettajakoulutus on ollut paradoksaalista siinä mielessä, että inklusiokehityksen myötä erityisoppilaiden määrä yleisopetuksen luokissa on lisääntynyt, mutta erityispedagogiikan opinnot eivät ole lisääntyneet samassa suhteessa. Erityispedagogiikan sisältöjen lisäämisestä on puhuttu 30 vuotta, mutta asiassa ei ole merkittävästi edetty (Asiantuntija 1). Asiantuntija (3) selvittää Opettajakoulutuksen kehittämissuunnitelman (2001) sisältöä, jossa kiinnitettiin huomiota erityispedagogisen tietoisuuden tärkeyteen. Hän toteaa:

...tilanne on vähitellen korjautumassa. Nyt kun yliopistot ovat juuri uudistaneet tutkintojaan kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen siirryttäessä, on erityispedagogisia sisältöjä tullut aiempaa enemmän. (Asiantuntija 3.)

Selvitimme erityispedagogiikan opintojen määrää kuudessa opettajankoulutuslaitoksessa ennen tutkintouudistusta ja tutkintouudistuksen jälkeen (Helsinki, Hämeenlinna, Jyväskylä, Lappi, Oulu, Savonlinna ja Turku) laitoksen opinnoista vastaavilta henkilöiltä. (LIITE 4). Helsingissä, Hämeenlinnassa ja Lapissa ennen tutkintouudistusta pakollisia erityispedagogiikan opintoja oli ollut kolme opintoviikkoa ja nyt niitä on viisi opintopistettä. Määrällisesti opinnot ovat pysyneet suunnilleen samana näissä laitoksissa, kun muuntokerroin on noin 1,5.

Jyväskylässä tutkintouudistuksen myötä poistettiin erilliset, kaikille pakolliset erityispedagogiikan opinnot, joita oli aiemmin kaksi opintoviikkoa. Tällä hetkellä sisällöt on integroitu muuhun opettajankoulutukseen. Laitoksen professori Timo Saloviita kertoo: *”Sisältöjen integraation onnistuminen on vielä kysymysmerkki. Tilanne ei kuitenkaan näytä hyvältä.”*

Oulun opettajankoulutuslaitoksessa pakollista erityispedagogiikkaa ennen tutkintouudistusta oli ollut kaksi opintoviikkoa ja nyt kolme opintopistettä. Opintoneuvoja Kirta Piri sanoo määrän pysyneen samana. Erityispedagogiikan sisällöt olivat lisääntyneet ainoastaan opettajien erikoiskoulutusohjelmissä (teknologiapainotteinen ja englanninkielinen), joihin sitä ei pakollisena ollut aiemmin kuulunut lainkaan.

Ainoastaan Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa pakolliset erityispedagogiikan opintosisällöt ovat lisääntyneet. Ennen tutkintouudistusta erityispedagogiikkaa oli kolme opintoviikkoa ja nyt seitsemän opintopistettä. Hellevi Kokkonen toteaa, että seitsemän opintopistettä tässä tapauksessa vastaa viittä opintoviikkoa, eli erityispedagogisten opintojen määrä on lisääntynyt.

Tutkintouudistuksen myötä puhutaan erityispedagogisten sisältöjen lisäämisestä, ei niinkään opintopisteiden määrän lisäämisestä opettajankoulutuksessa. Paljon on kuitenkin kiinni opetuksen suunnittelijoiden ja toteuttajien mielenkiinnosta ja asiantuntemuksesta erityispedagogiikan alaa koskien. Jos yliopiston opettajalla ei ole erityispedagogisia valmiuksia, hän ei pysty huomioimaan erityispedagogisia sisältöjä omassa opetuksessaan.

7.3.3 Täydennyskoulutusta heti valmistumisen jälkeen?

Pohdimme tässä osiossa eri näkökulmia opettajien täydennyskoulutuksesta sekä yleisesti että haastateltavien perspektiivistä. Asiantuntija (3) pitää erityisesti opettajien täydennyskoulutusta puutteellisena ja näkee juuri sen yhtenä integraation esteenä. Suomen opettajaksi opiskelevien liiton julkilausumassa (17.4.2005) taas kritisoidaan täydennyskoulutuksen korostunutta roolia: ”On vastuutonta kouluttaa opettajia, jotka ovat välittömästi valmistuttuaan täydennyskoulutuksen tarpeessa.” Opettajat kyseenalaistivat täydennyskoulutuksen järjestämistä kunnissa. Ensinnäkin neljällä (1, 2, 4 ja 6) opettajalla: Riitalla, Seijalla, Kaijalla ja Sepolla ei ollut kunnan taloudellisesta tilanteesta johtuen mahdollisuutta työnantajan puolesta järjestettyyn koulutukseen lukuvuonna 2004–2005. Täydennyskoulutuksen resursseja on pienennetty 1990-luvun loppupuolelta alkaen.

Tämä onkin varmaan yksi asia, mikä opettajia puhuttaa. Integroidaan kauhean innokkaasti, mutta sitten ei anneta mitään vastineeksi. (Seija 2.)

Ladonlahti ja Naukkarinen (2001, 112) toisaalta taas näkevät täydennyskoulutusresurssien heikentymisen vaikutuksen myös positiivisena: Opettajat ovat joutuneet puntaroi- maan erilaisten resurssien kohdentamista ja koulutuksesta saatavaa todellista hyötyä, joka taas on johtanut uusiin innovatiivisiin yhteistyömuotoihin. Nämä työmuodot eivät ole vaatineet täydennyskoulutusta tai rahaa, vaan opetuksen uudelleenjärjestämistä. (Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 112.) Asiantuntija (1) on sitä mieltä, että opettajien täydennyskoulutusta ja sen järjestämistä tulisi rakentaa uudelleen kuntatasolla. Täydennyskoulutus nähdään hyvin pitkälti taloudellisena kysymyksenä, mutta järjestelmälliset ja pitkäjänteiset kuntatason koulutusjärjestelmät voivat tuoda säästöjä valtion ja kuntien taloutta ajatellen sekä opettajien työssä jaksamisen kannalta. (Asiantuntija 1.)

Lähteminen täydennyskoulutukseen koettiin haastateltujen keskuudessa hankalana, koska koulutus on usein järjestetty työajan ulkopuolella ja jos ei ole, opettaja ei saa sijaista, vaan luokka jää toisen opettajan harteille. Työajan ulkopuolella tapahtuva koulutus nähtiin raskaana, koska opettajan työ vaatii sinänsä paljon energiaa, eikä sitä välttämättä riitä vapaa-ajalla tapahtuvaan pitkäaikaiseen kouluttautumiseen.

*...omat voimavarat eivät riitä. Olisi mukavampi, että saisi tietoa muutami-
en päivien tai viikonloppujen jutuilla. Tämä on kuitenkin työ ja sen opetta-
ja haluaa hoitaa kunnialla. (Anu 5.)*

Riitta (1) näkee omalla kohdallaan välttämättömänä omaehtoisen kouluttautumisen.

*Nuorena opettajana olen kiinnostunut erityislapsista. Kyllä tämä on ollut
nimenomaan itseapua. (Opettaja 1.)*

Riitta (1) on suorittanut ratkaisukeskeisen terapian opintoja ja kokee, että tämän koulu-
tuksen kautta opitut taidot ovat suoraan sovellettavia koulumaailmaan. Näiden opintojen
kautta opettaja (1) on saanut luotua kontakteja eri alojen ammattilaisiin. Hän onkin jär-
jestänyt muun muassa psykiatrian sairaanhoitajan pitämään koulunsa opettajille oppi-
tunnin aggressiivisen lapsen kiinnipitämisestä. Erityispedagogisen tiedonpuute aiheuttaa
pelkoja ja ennakkoluuloja opettajien keskuudessa, toisaalta Riitta (1) lisää samaan hen-
genvetoon:

*...koulutus ei kuitenkaan valmista kaikkiin tilanteisiin, koska jokainen ta-
paus on erilainen ja se onkin pelottavaa.*

Yleisesti ottaen haastateltavien keskuudessa täydennyskoulutus ja omien tietojen ja tai-
tojen päivittäminen nähtiin tärkeänä.

Kyllä se koulutus antaa vahvistusta tähän työhön (Seppo 6).

Viime kädessä opettajat näkivät käytännön ja kentän tukitoimien opettavan kaikista
parhaiten integraatioon liittyvistä tekijöistä.

*Pitkää uraa tekeviltä erityisopettajilta on ihana kysyä, koska he auttavat
miehellään ja ovat tosi ammattitaitoisia...Se toimii. (Seija 2.)*

Asiantuntija (2):lla ei ole faktatietoa opettajankoulutuksen sisällöistä, mutta keskustelut
opettajien ja opettajaopiskelijoiden kanssa viittaavat järjestelmällisesti erityispedagogi-
sen tiedon puutteeseen koulutuksessa. Asiantuntija (2) heittää ilmaan kysymyksen, onko

pelkän luokanopettajan koulutuksen käyneellä opettajalla pätevyyttä tai edes velvollisuutta toimia erityisoppilaiden kanssa. Eihän yleislääkärilläkään ole taitoa, oikeutta tai edes velvollisuutta toimia esimerkiksi hammaslääkärinä.

7.4 Kouluyhteisö

7.4.1 Koulun integraatioilmapiiri

Käsitlemme koulun integraatioilmapiiriä siitä näkökulmasta, mikä on sen vaikutus opettajan integraatiosuhtautumiseen ja ylipäätensä integraatiotilanteiden onnistumiseen. Koulukulttuuri muodostuu Tiluksen (2004) mukaan yhteisistä menettelytavoista, jotka voidaan saavuttaa määrittelemällä ja tekemällä näkyväksi kouluyhteisön arvopohja ja normit. Jos tätä työtä ei tehdä kouluyhteisön hyväksi ”Seurauksena on kulttuurien kirjo, menettelyjen epäjohtonmukaisuus ja lasten kehityksen kannalta epätasa-arvoinen tilanne. Lisäksi menetetään joukkovoiman ja yhteisöllisyyden avulla saatavilla oleva keskinäinen tuki... (Tilus 2004, 81–82).” Asiantuntija (2) pitää kouluyhteisön ”integraatiohenkeä” suurimpana vaikuttajana opettajan käsityksiin integraatiosta.

Onko opettajalla sellainen ajatus, että jos hänen luokkaansa integroidaan erityisoppilas, niin hän hoitaa sen yksin vai onko hänellä sellainen tilanne, että hän voi pyytää apua kaikilta kouluyhteisön jäseniltä opetuksen järjestämiseen (Asiantuntija 2).

”Integraatiohenkeen” vaikuttaa asiantuntija (2) mielestä se, onko inklusiivinen ajattelu-tapa kuulunut aina koulun toimintakulttuuriin, jolloin siihen on uusienkin opettajien helpompi samaistua kuin sellaiseen tilanteeseen, että integraationäkökantaa ollaan vasta muodostamassa.

Kouluyhteisö-teemaan liittyen kysyimme opettajilta (1-6), miten koulun yleinen ilmapiiri ja opettajien väliset suhteet vaikuttavat integraation onnistumiseen. Kaikki kuusi opettajaa piti ilmapiirin merkitystä suurena:

Tosi paljon, että sehän on nimenomaan se, joka laittaa hommat toimimaan tai sitten ei-toimimaan (Anu 5).

Jos ilmapiiri on vastahankainen ja negatiivinen niin eihän se onnistu. Huono ilmapiiri on myös vahinko opettajille ja oppilaille. (Seppo 6.)

Kaija ja Seija (4 ja 2) sanoivat suoraan koulunsa ilmapiirin olevan integraatiomyönteinen:

Koulun ilmapiiri on positiivinen integraatiota kohtaan. Ens vuodeksi suunnitellaan taas lisättävän. (Kaija 4.)

Koen koulumme integraatioilmapiirin positiiviseksi. Totta kai tiedän poikkeuksiakin...Varsinaisia vastarannankiiskejä ei kuitenkaan ole. (Seija 2.)

Pieni negatiivinen varaus näkyy Seijan (2) mukaan opettajien ilmoituksina integraation toimimattomuudesta. Hänen mielestään on totta, ettei integraatio aina toimikaan ja paljon on kiinni siitä, miten integraatio on toteutettu. Sari, Anu ja Seppo (3, 5 ja 6) näkivät koulunsa integraatioilmapiirin pääasiassa positiivisena, mutta tiettyjä asioita kohtaan on epäilyjä. Anun (5) mukaan kritiikkiä integraatiosta on ilmassa, liittyen lähinnä levottomien ja käyttäytymishäiriöisten lasten integrointiin. Sarin (3) koulussa integraatiot ovat uusi asia, joten muut opettajat kyselevät, miten integraatio sujuu koulun kahdessa kokeiluluokassa. Aiheesta myös keskustellaan paljon ja Sari (3) kokee saavansa melko positiivista tukea muilta opettajilta. Sepon (6) koululla taas integroinnit eivät ole mitenkään uusi tai ihmeellinen asia. Hänen mielestään integraatioon suhtaudutaan positiivisesti, jos se tuo mukanaan tarvittavat tukitoimet. Anun (5) koulussa integraatiosta oli tullut jo arkipäivää:

Oppilaat menevät suuntaan ja toiseen yleisopetuksen ryhmien ja pienluokan välillä (Anu 5).

Ilmapiiriin vaikuttavana isona tekijänä nousi esiin kollegoiden välinen yhteistyö. Erityisesti erityisopettajan ja avustajien kanssa yhteistyön täytyy pelata, koska ensinnäkin se tekee Kaijan (4) mukaan työstä mielekäästä ja Seijan (2) mukaan integraatiosta joustavaa.

Jos kemiat eivät pelaisi, varmasti olisi kapuloita rattaissa. (Seija 2).

Kaija (4) korosti säännöllisen yhteistyön tekemisen merkitystä integraatiomyönteisen ilmapiirin syntymiseksi, vaikka se vaatiikin paljon työtä.

Viikoittain me aikuiset näistä kahdesta luokasta istutaan saman pöydän ääreen. Sehän vaatii tietysti opettajalta paljon, kun pitää tehdä yhteistyötä niin monen kanssa. (Kaija 4.)

Riitan (1) kohdalla integraation tuomat tukitoimet olivat kiristäneet koulun ilmapiiriä.

Saan kuulla välillä rivien välistä omituisia kommentteja: No helppohan sun on, kun sulla on se avustaja (Riitan 1).

Riitta (1) päätteli kriittisten kommenttien johtuvan tiedonpuutteesta. Kaikilla koulun opettajilla ei hänen mukaansa ole tietoa siitä, mitä levottoman erityislapsen läsnäolo luokassa vaatii. Myös Kaija (4) toteaa, ettei kouluissa ole integraatiosta tarpeeksi tietoa, mikä taas johtaa ennakkoluuloihin ja toisaalta myös stereotypioihin.

Rehtorin rooli tuli esiin Riitan ja Seijan (1 ja 2) tapauksissa. Jotta koulu voisi ylipäättään olla integraatiomyönteinen, täytyy rehtorin olla ajatuksen tukena (Friend & Bursuck 2002, 17). Riitta (1) pitikin tärkeänä sitä, että juuri rehtorin taholta tuli kannustava suhtautuminen ja tukitoimet, koska osa muista opettajista ei antanut opettajalle positiivista tukea. Seija (2) tarkasteli rehtorin roolia käytännön näkökulmasta:

Pitäis rehtorin miettiä nämä tuntijaot ja käytännön asiat tasaiseksi, ettei se aiheuttaisi opettajien taholta vastustusta (Seija 2).

Yleisesti ottaen opettajat kokivat, ettei heidän koulullaan pakoteta integraatioon, mutta se on kuitenkin yleinen suositus. Osalla opettajista oli tiedossa tapauksia, joissa opettajan halua integraation toteuttamiseen ei ollut kysytty.

Ei meillä pakoteta. Mä en ihan tarkkaan tiedä tämän hetken käsitystä, miten se on. Kyllähän semmonen suositus on, et kyllähän kaikkien pitäisi ottaa. (Seija 2.)

Minulta kysyttiin suostumusta integraatioon, mutta oli myös sellainen olo, että mun kuuluu tehdä tällä tavalla... En mä sitä vastentahtoisesti missään tapauksessa alkanut tekemään, että ei mua painostettu tai pakotettu tähän. (Anu 5.)

Yhteenvetona esitämme, että koulun ilmapiirillä on ratkaiseva merkitys siihen, millainen käsitys opettajalle syntyy integraatiosta. Seija, Sari, Kaija ja Anu (2,3,4 ja 5) mainitsivat, että heidän koulussaan käydään vilkasta keskustelua integraatiosta, mitä he pitivät myös myönteistä integraatioilmapiiriä kehittävänä tekijänä. Avoimen vuorovaikutuksen ja keskusteluiden kautta inklusion maailmaan voidaan päästä sisälle. Kun koulun ilmapiiri on inklusiivisia käytänteitä tukeva, koulu voi kehittyä rakentavaksi ja rohkaisevaksi toimintaympäristöksi sekä henkilöstölle että oppilaille. (Kokko & Pietiläinen 2005, 32–34.) Uotilan (2005, 50) tapaustutkimuksen mukaan Jokiniemen yhteiskoulussa Vantaalla on pyritty synnyttämään ”...yhteinen mieli ja kieli, jonka avulla tähdätään yhteiseen päämäärään.”

Vanhempien suhtautuminen integraatioon

Kouluyhteisö pitää sisällään myös opettajan lähimmät aikuiset yhteistyökumppanit, oppilaiden vanhemmat. Tämä osio käsittelee vanhempien suhtautumisen vaikutusta integraation onnistumiseen. Friendin ja Bursuckin (2002, 15) mukaan luokan kaikki vanhemmat pitäisi aina ottaa mukaan integraatioprosessiin ja koulun inklusiivisiin kehitystoimiin. Jos vanhemmilla on valtaa vaikuttaa lastensa koulunkäyntiin, myös suhtautuminen integraatioon on kaikin puolin positiivisempaa. Vanhempien integraatiohalukkuus vaihtelee tapauskohtaisesti. Vanhemmat ovat usein huolestuneita kahdesta asiasta integraatioon liittyen: Miten muut lapset suhtautuvat poikkeavaan lapseen ja saavatko heidän lapsensa tarvitsemaansa erityistukea yleisopetuksen ryhmässä? Mitä vaikeampia lapsen erityistarpeet ovat, sitä useammin vanhemmat pitävät erillistä erityisopetusta parempana vaihtoehtona. (Erityisopetuksen kehittämiskeskus 1998; Moberg 1996, 130 ja Friend & Bursuck 2002, 15.) Myös Seija ja Riitta (2 ja 1) toteavat vanhempien suhtautumisen olevan tapauskohtaista:

Kaikki vanhemmat eivät halua integraatiota. On äärimmäisen fiksuja ja ei-fiksuja vanhempia eli ei voi yleistää yhtään. Vanhempien suhtautuminen vaihtelee, osa vanhemmista haluaa integraatiota, vaikka se opettajan mielestä ei ole lapsen kannalta järkevää. (Seija 2.)

Vanhemmat vaan haluaa tavalliselle luokalle ja sit se voi tulla aika yllätyksenä, kun se oleminen on aika surkeeta siellä (Riitta 1).

Sarin (3) oppilaan vanhemmat olivat ehdottomasti vaatineet integraatiota ja ovat myös olleet tyytyväisiä tehtyyn ratkaisuun. Myös Seppo (6) sanoo, että vanhemmat halusivat, että lapsi sijoittuu lähikouluun, koska lähin erityiskoulu olisi ollut kaukana. Seppo (6) kertoo vanhempien suhtautumisesta integraatioon:

Tässä tapauksessa vanhemmat suhtautuvat todella hyvin. On kiva pohja, kun vanhemmat ovat asiassa mukana. (Seppo 6.)

Riitan (1) oppilaan vanhemmat toivoivat integraatiota, vaikka pelkäsivätkin, miten leveton lapsi tulee pärjäämään isossa luokassa. Kaijan (4) luokan integroitujen oppilaiden vanhemmat eivät vaatineet integraatiota, vaan heitä enemmänkin pelotti se, miten lapsi pärjää isossa ryhmässä.

Vanhemmat olivat ajatelleet turvallista omaa ympäristöä, jossa on vähän oppilaita ja koko ajan huolehditaan. Mutta vanhemmat ovat nyt kuitenkin olleet tyytyväisiä integraatoratkaisuun. (Kaija 4.)

Aluksi Anun (5) oppilaan vanhemmat ajattelivat, että pienluokka olisi heidän lapselleen parempi ratkaisu, mutta nyt he pitävät tärkeänä, että lapsi saa olla samalla luokalla kuin muut ikäisensä toverit. Välillä vanhemmat saattavat tuskastua, kun kotitehtävät tuottavat lapselle vaikeuksia. Tuskastuminen johtuu Anu (5) mukaan ehkä vanhempien toiveesta, että lapsi pysyisi muiden kanssa samassa tahdissa. He toivovat, ettei lapsen oppisisältöjä jouduttaisi helpottamaan eli mukauttamaan. Vanhemmat myös tekevät työtä integraation onnistumisen eteen:

Vanhemmat ovat valtavan aktiivisia siinä, että olisi oikeasti niitä avustajia käytettävissä. He ottavat sitten rehtoriin yhteyttä, jos avustajaa ei ole luokassa. (Anu 5.)

Riitta, Seija, Sari ja Kaija (1, 2, 3 ja 4) olivat pohtineet, miten muiden oppilaiden vanhemmat suhtautuvat erityisoppilaan läsnäoloon luokassa ja miten asiasta voi puhua kaikille vanhemmille. Erityisesti Riitta ja Sari (1 ja 3) painottivat vaitiolovelvollisuutta.

En voinut suoraan sanoa, että meillä on erityislapsi luokassa. Mä en saa sitä niinku ilmottaa vaan muille vanhemmille, jakaa tavallaan toisesta lapsesta tietoja. (Riitta1.)

Mä en missään tapauksessa voi sitä kertoa muiden vanhemmille. Siitä ei saa puhua esimerkiksi vanhempainilloissa...että ei ne edes tiedä. Sehän on vaitiolovelvollisuusasia. (Sari 3.)

Riitta, Kaija ja Anu (1, 4 ja 5) olivat kertoneet vanhemmille yleisellä tasolla, että luokassa on erityistä tukea tarvitseva oppilas paljastamatta kuitenkaan hänen henkilöllisyyttään. Riittaa (1) oli neuvottu antamaan erityisoppilaan vanhemmille itselleen mahdollisuus kertoa muille vanhemmille lapsensa erityispiirteistä. Vanhemmat olivat kertoneet avoimesti lapsestaan.

Kaikki mitä mä pelkäsin oli, että sieltä tulee aikamoinen vastalauseiden ryöppy muilta vanhemmilta, että miten nyt tämmönen lapsi, miten se häiritsee meidän lapsen koulunkäyntiä. Loppujen lopuksi vanhemmilta tuli viesti, että miten voi olla näin ihanaa, kun on näin pieni luokka. (Riitta1.)

Seija (2) toteaa, ettei hänen koulussaan ole tapana kysyä muiden oppilaiden vanhemmilta mielipidettä osa-aikaisesti integroiduista erityisoppilaista.

Eihän siitä tulis mitään, että kaikilta alettais kyselemään. Se on rehtorin päätös ja se kantaa siitä vastuun. (Seija 2.)

Riitan ja Seijan (1 & 2) mielestä integraatio tulee varmasti vanhempien tietoon joka tapauksessa niin hyvässä kuin pahassakin mielessä.

Kyllä lapset kertovat, että siellä on yks joka terrorisoi koko systeemiä (Riitta 1).

Jos tilanne luokassa menisi sietämättömäksi, niin varmasti kodista päin reagoitaisiin integraatiotilanteeseen (Seija 2).

Anun (4) luokan oppilaiden vanhemmat olivat taas saaneet valita, aloittaako heidän lapsensa koulun normaalissa vai integraatioluokassa, joten vanhemmilla oli tieto erityisoppilaiden läsnäolosta toisessa luokassa. Vaikka oppilaiden vanhemmat olivat valinneet integraatioluokan, oli heillä alkuun ennakkoluuloja.

Syksyllä oli tyyliin sellaisia kysymyksiä, että tarttuuko se. Vanhemmille saa kyllä tosi paljon selittää. (Anu 4.)

Loppujen lopuksi Anun (4) luokan kaikki vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä tehtyihin ratkaisuihin. On kaikkien lasten etu, että pienluokka ja tavallinen luokka toimivat samassa tilassa. Kaikilla on mahdollisuus yksilöllisempään opetukseen ja monen aikuisen tukeen. Integraatio on tuonut lisäresursseja ja toiminut hyvin. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 112) toteavat, että kaikki vanhemmat eivät voi olla innostuneita integraatiosta ja osallistumisesta yhteistyöhön sen onnistumisen eteen. Opettajan haasteena on saada vanhemmat innostumaan luokan toiminnasta erilaisin ja vaihtoehtoisen keinoin.

7.4.2 Ajatuksia integraation vaikutuksesta luokkatilanteisiin

Olimme kiinnostuneita siitä, miten integraatio vaikuttaa opettajan näkökulmasta erityistä tukea tarvitsevaan oppilaaseen, luokan muihin oppilaisiin ja yleisesti ottaen kaikkiin luokkatilanteisiin. Opettajat kokivat erityisoppilaan vaikutuksen olevan hyvin tapauskohtaista, joka riippuu muun muassa oppilaan erityisyyden laadusta ja koulun integraatioilmapiiristä. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 96) tuovat esille, että erilaisuus kaikissa muodoissaan on aina ollut yhtenä syynä yksilön ulkopuolelle jättämiseen. Vaikka

kyseessä on tietynlainen traditio, se ei oikeuta pitämään syrjintää ihmiselämään kuuluvana osana. Tämä haastaakin opettajat miettimään oman työnsä taustalla olevia arvoja ja arvostuksia. Myös Seijan (2) mielestä usein kiinnitetään liikaa huomiota erilaisuuteen sen sijaan, että oppilaat saisivat alusta alkaen kasvaa siihen. Seijalla (2) herää epäily erityisoppilaan joutumisesta naurunalaiseksi yläluokilla, jos hän ei ole integroitunut sosiaalisesti luokkaan jo alaluokilla. Seija (2) näkeekin opettajan tehtävänä karsia pois erilaisuuden nimissä tapahtuva syrjintä.

Hyvin toimiessaan integraatio on rikkaus, mutta sitten jos se kangertelee, niin se voi olla aika painajainen sekä opettajalle, luokalle että erityisoppilaalle (Seija 2).

Opettajien (1, 2, 4, 5 & 6) näkemystä erityisoppilaasta yleisopetuksen ryhmässä luokkatilanteiden näkökulmasta voidaan kuvata luonteeltaan positiivisena. Riitta ja Anu (1 ja 5) korostavat, etteivät luokan ongelmat läheskään aina johdu erityisoppilaasta vaan myös yleisopetuksen oppilaat voivat olla hankalia.

Ei pidä ajatella, että tavalliset lapset on näitä tosi hyviä ja kilttejä ja sitä yks vaan on ihan kauhee (Riitta 1).

Sari (3) näki omassa tilanteessaan sopeutumattoman erityisoppilaan luokkatilanteita häiritseväksi tekijänä.

Erityisoppilaat erottuvat häiritsijöinä, koska he häiritsevät muiden keskittymistä...varsinkin tämä yks ESY:nä integroitu (Sari 3).

Kaija, Anu ja Seppo (4, 5 & 6) kertoivat, että erityisoppilas on osa luokkayhteisöä, eikä hän erotu poikkeavana yhteisöstä.

Oppilaalla on kavereita luokassa. Hän on siis osa luokkayhteisöä. Oppilaat ovat ottaneet hänet hyvin vastaan (Anu 5).

Kyllä ne samaa porukkaa on siellä, ne ovat koko ajan olleet siellä ja kasvaneet siihen (Seppo 6).

Kaija (4) nostaa tärkeänä seikkana esille erityisoppilaiden motivoituneisuuden. Hänen mukaansa oppilaat itse haluavat pärjätä normaalissa luokassa.

Mun mielestä ne on sellasia motivoituneita. Ne haluaa yrittää ja pärjätä täällä... Onhan se hyvä, että se positiivinen ajattelu lähtee siitä oppilaasta itestään. (Kaija 4.)

Kaijan (4) kokemuksen mukaan erityisoppilaat eivät koe itseään muista poikkeaviksi, koska koulua on käyty alusta asti yhdessä. Kaija (4) ei myöskään itse näe erityisoppilaita erilaisina. Seijan (2) integraatiotilanteessa taas osa-aikaisesti integroidut oppilaat näkevät eron yleis- ja erityisopetuksen luokkien välillä. Seija (2) kertoo, että kuvaamataidon tunneille integroidulle oppilaalle on tärkeä menestyä normaalissa luokassa. Oppilaan tilanteesta voidaan päätellä, että osa-aikainen integraatio tuo korostuneesti esille eron yleis- ja erityisopetuksen välillä.

Hänelle on maailman tärkeintä, että kuvistyö on esillä käytävällä. Hän näkee sen, että on tehnyt tuon ja hän on pärjännyt tuolla oikeassa maailmassa. (Seija 2.)

Voidaan pohtia, onko negatiivista vai positiivista että oppilas erottaa yleis- ja erityisopetuksen maailmat toisistaan. Usein ajatellaan, että eron tiedostaminen aiheuttaa erityisoppilaalle mielipahaa, koska yleisopetuksen oppilaat asettuvat tavallaan tietotaitosektorilla hänen yläpuolelleen. Emme kuitenkaan voi kysymättä tietää, miten erityisoppilas kokee integroinnin ja siihen liittyvän yleis- ja erityisopetuksen maailmojen eron, on se sitten osa- tai kokoaikaista.

7.4.3 Rajoittaako erityisoppilas opetusmenetelmien käyttöä?

Kaijan, Anun ja Sepon (4, 5 & 6) tapauksissa erityisoppilas ei rajoita erilaisten opetusmenetelmien käyttöä. Kaija (4) käyttää samoja opetusmenetelmiä kuin käyttäisi pelkässä yleisopetuksen ryhmässä. Luokassa voidaan toteuttaa esimerkiksi työpistetyöskentelyä, koska käytettävissä on parhaimmillaan samanaikaisopetuksen ansiosta viisi aikuista. Erityistarpeet huomioidaan aina tilanteen mukaan, esimerkiksi matematiikassa oppi-

laille voidaan antaa palikoita hahmottamisen tueksi. (Kaija 4.) Anu (5) ei koe, että erityisoppilas sinänsä rajoittaisi erilaisten opetusmenetelmien käyttöä, koska luokka on muutenkin levoton.

...Täytyy ajatella kokonaisuutta, että mikä toimii luokassa ja mikä ei (Anu 5).

Riitan (1) tapauksessa erityisoppilas rajoittaa opetustilanteita paljonkin. Varsinkin liikuntatunteja, koska oppilas ei kestä pettymyksiä. Joukkuelajit ovat käytännössä turvallisuuden kannalta karsittava minimiin.

Kaikki viestileikit ja sellaiset joudun todella tarkkaa miettimään ja vahtimaan sen, että ne aina päätyy tasapeliin (Riitta 1).

Ryhmätyötä joudutaan tekemään erittäin valvotuissa olosuhteissa. Jos esimerkiksi avustaja on pois, niinä päivinä meidän luokan opetus on erittäin strukturoitua, opettajajohtoista ja erittäin kovalla kurilla järjestettyä (Riitta 1).

Kaiken kaikkiaan Riitan ja Seijan (1 ja 2) luokkien vapaat opiskelutilanteet ovat vaikeita erityisoppilaan läsnäolosta johtuen, koska oppilas tarvitsee jatkuvaa silmällä pitoa. Sarin ja Anun (3 ja 5) luokissa ryhmätyöt tuottavat ongelmia, mutta eri syistä johtuen. Sari (3) näkee syyn oman luokkansa erityisoppilaissa, kun taas Anun (5) luokassa on paljon levottomia yleisopetuksen oppilaita ja erityisoppilas on rauhallinen satunnaisia raivokohauksia lukuun ottamatta.

Erityisoppilaan läsnäolo vaikuttaa tavallaan, että tässä on nämä ”normaalit” lapset... Ne pystyis ryhmätyöhön... Erityislapset jotenkin häiriintyy siirtymätilanteissa... jos mä haluaisin ottaa kesken tunnin leikin, semmoset siirtymätilanteet tuottaa ongelmia... Kyllä se hirveästi vaikuttaa. (Sari 3.)

Luokkatilanteet ja oppitunnit vaativat Riitan, Sarin ja Sepon (1, 3 ja 6) mielestä enemmän suunnittelua, koska luokassa on erityistä tukea tarvitseva oppilas. Suunnittelun

määrä riippuu pääasiassa oppilaan erityisyyden laadusta ja hänen oppimistarpeistaan. Esimerkiksi Riitta (1) joutuu miettimään erityislapsen kohdalla erityisesti, miten hän antaa ohjeita.

Mä siis havainnollista ja käytän aikaa sen miettimiseen, miten havainnollistan... Nyt mä teen sen vielä korostuneemmin ja mietitymmin, enkä väitä, etteikö ne muutkin lapset siitä hyötyisi. (Riitta 1.)

Sarin (3) mukaan integraatioista johtuen hän suunnittelee tunteja enemmän. Integraatio vaatii myös normaalia tiiviimpää yhteistyötä kodin kanssa. Sarin (3) täytyy esimerkiksi laatia ja päivittää HOJKS:t ilman erillistä korvausta.

Kaija ja Anu (4 ja 5) kokivat, ettei integraatio ole vaikuttanut tuntien suunnitteluun. He kertoivat, että erityisoppilas on yksi muiden joukossa, eikä se sinänsä vaikuta tuntien suunnitteluun. Kaija (4) eriyttää opetusta, jos kellä tahansa oppilaalla on vaikeuksia.

En mä ainakaan enää huomaa, että suunnittelisin enemmän tunteja. Suunnittelen sen omille oppilaille, et en mä sen kummemmin ajattele. (Kaija 4.)

Levoton luokka taas vaatii Anun (5) mukaan enemmän ja huolellisempaa tuntien suunnittelua joka tapauksessa, on luokassa sitten erityisoppilas tai ei. Riitta, Sari ja Seppo (1, 3 & 6) kokevat, että monet seikat, joita he ottavat huomioon erityisoppilaan ollessa luokassa, ovat oikeastaan hyvin käytännönläheisiä. Oppilas voidaan esimerkiksi sijoittaa hänelle sopivaan paikkaan luokassa ja avustaja pyrkii seuraamaan oppilaan työskentelyä. Seija (2) kannustaa kaikkia oppilaita auttamaan toisiaan.

...Oon sanonut vieruskaverille, joka on mun luokkalainen, että ohjaa. Tämä tyttö vähän huolehtii erityisoppilaasta... Muita oppilaita käytän ihan hyväksi, että ne voi auttaa toisiaan. (Seija 2.)

Myös Riitta (1) toteaa, että erityisoppilasta varten luotuja järjestelmiä voidaan hyödyntää myös muiden oppilaiden kohdalla.

Integraatio vaikuttaa opettajien kokemusten perusteella koulu- ja luokkayhteisöön sekä positiivisesti että negatiivisesti. Integraatio kasvattaa erilaisuuden hyväksymiseen, mutta toisaalta erityisoppilas voi rajoittaa luokan työskentelyä riippuen erityisyyden laadusta. Rauhattomuus nähtiin suurimpana luokan toimintaa häiritsevänä tekijänä. Levottomuus voi olla lähtöisin yhtä hyvin erityisoppilaasta kuin myös yleisopetuksen oppilaasta.

7.5 Resurssit ja tukitoimet

7.5.1 Tarkoituksenmukainen resursointi

Tässä kappaleessa käsittelemme integraatiokeskusteluun voimakkaasti yhdistettyä puhetta resursseista. Pohdimme aihetta laaja-alaisesti: Onko kyse todella vain taloudellisista kysymyksistä, mikä merkitys on integraatioon valmistautumisella, koulunkäyntiavustajan tuella ja moniammatillisella yhteistyöllä.

”Tarkoituksenmukainen resursointi on keskeistä onnistuneessa inklusiossa (Naukkari-
nen & Ladonlahti 2001, 107).” Sekä Hautamäen ym. (2003, 192) että haastattelujemme
perusteella luokanopettajat eivät usko, että nykyisillä koulun resursseilla olisi mahdol-
lista huolehtia kaikkien oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. (Hautamäki ym. 2003, 192.)
Tämän hetkinen resurssien puute nähtiin integraation toteuttamisen esteenä. Jo haasta-
teltavien opettajien henkilökuvista voidaan päätellä, että heillä on hyvin erilaiset lähtö-
kohdat resurssien näkökulmasta integraation toteuttamiseen. Ei siis ole ihme, että opet-
tajien asenteet ja käsitykset integraatiosta ovat vaihtelevia. Toisaalta resurssit ovat aina
suhteellinen kysymys, kuten Booth (Hyvärin 2003, 50 mukaan) vertaa: ”Voisin viedä
suomalaisia Afrikkaan, jossa opettajalla on luokassaan 80 oppilasta. Jokainen koululai-
nen tuo aamulla oman tuolinsa mukanaan, koska pulpetteja ei ole. Resurssit ovat siis
aika vähissä.” Mielestämme suomalainen ja afrikkalainen koulukulttuuri eivät kuiten-
kaan ole suoraan verrattavissa. Suomalaisen opettajan rooli ja asema ovat erilaiset. Kyse
ei olekaan pelkästään rahasta vaan muun muassa erilaisista valtakunnallisista vaatimuk-
sista ja tavoitteista.

Edellisen perusteella resurssit eivät ole integraation suurin este. Muutoksen toteutumi-
seksi tarvitaan eri ammattiryhmien asenteellisia muutoksia. Tutkimusten (esim. Scruggs
& Mastropieri 1996) mukaan opettajat suhtautuvat yleisesti hyvin varauksellisesti integ-

raatioon. Opettajien ja työyhteisöjen asenteita ei voida pakottaa muutokseen, mutta muutokseen voidaan kuitenkin rohkaista. Muutoshalukkuus ja asenteiden uudistuminen saavat aikaan prosessin, joka tuo koulun toimintaan sellaista joustavuutta, joka pystyy vastaamaan yhteiskunnan kulloinkin asettamiin haasteisiin.

Kyl mä uskoisin, että oikealla tavalla resursseja ohjaamalla tehtäis semmosia ratkaisuja varioiden luokkakokoa ja käyttäen samanaikaisopetusta ja moniammatillisen yhteistyön avulla se olis mahdollista ihan mennä selaseen inklusiiviseen malliin. (Asiantuntija 1.)

Inklusiivisen koulun kehittäminen resursseista riippumatta on jatkuva prosessi. Prosessi vaatii opettajilta, kouluilta ja resurssien jakautumiselta melkoista joustavuutta ja jatkuvaa uudelleen arviointia. Arvioinnin ei tule kohdistua vain taloudellisiin voimavaroihin, vaan myös kouluyhteisön vahvuuksiin ja niin sanottuihin ilmaisiin resursseihin. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 214; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102.)

... minun mielestäni on paljon ilmaisia keinoja, mutta myös sellaisia, jotka vievät rahaa (Asiantuntija 2).

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 107) sekä asiantuntijat 1 ja 2 korostavat, että riittävät henkilöresurssit ovat välttämätön edellytys onnistuneelle integraatiolle. Haastattelujen perusteella ymmärsimme, ettei riittävillä henkilöresursseilla tarkoiteta pelkästään lukumääräisesti suurta henkilökuntaa, vaan lukumäärää tärkeämmäksi nousi ammattilaisten asiantuntemus ja integraatiohalukkuus.

7.5.2 Millaisia resursseja tarvitaan?

Suomessa koulutuspoliittinen todellisuus vaatii oppilaiden luokittelua tarvittavien resurssien saamiseksi, vaikka ”stigmatisointi” onkin inklusioideologiaa vastaan. Usein ajatellaan, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tulo yleisopetuksenluokkaan vaatii runsaasti lisäresursseja. Asia ei aina välttämättä ole näin. Joskus riittää, että resurssit ja toimintatavat järjestetään uudelleen. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 103, 107.) Naukkarinen ja Ladonlahti (2001) ovat haastatelleet amerikkalaista Syracusen kaupun-

gin erityisopetuspäällikköä, joka korostaa opettajien omaa asiantuntijuutta lisäresurssien arvioimisessa. Tutkijoina meille on herännyt kysymys opettajien mahdollisuuksista osallistua resurssien tarpeen arviointiin, kohdistamiseen ja niihin liittyvään päätöksentekoon. Amerikkalaisen erityisopetuspäällikön mukaan, mutta yleisen uskomuksen vastaisesti opettajat kyllä osaavat arvioida realistisesti resurssien tarvetta, eivätkä vaadi kohtuuttomia. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102–108.) Riitta (1) määrittelee nykyiset resurssit riittämättömiksi:

Koulussa täytyy sattua jotain todella kamalaa ennen kuin päättäjät huomaa, että nyt pitää resursoida enemmän. Kyllähän nyt on jo liikehdintää kovasti opettajienkin taholla, mut nyt ei oo mahdollisuutta kieltäytyäkään erityisoppilaista. (Riitta 1.)

Seppo (6) näkee koulun fyysiset tilat yhtenä resurssina, joka mahdollistaa onnistuneen integraation. Sepon (6) mielestä fyysisten tilojen pitäisi olla erilaiset kouluissa, jotta integraation toteuttamisessa voitaisiin päästä alkuun.

Suomessa on paljon vanhoja kouluja, joissa tilat eivät vastaa erityisoppilaiden eikä ajankaan vaatimuksiin. (Seppo 6.)

Uusimmissa kouluissa tilat on suunniteltu niin, että ryhmäytyminen ja erilaisten oppilaiden tarpeet on huomioitu. Tiloissa on myös huomioitu liikuntaesteiset. Tilakysymys nähdään usein ongelmana, joka kuitenkin jo mainitun Syracusen kaupungin kohdalla ei ole tutkimuksen mukaan ollut integraation toteutumisen este. Inklusion ideologiaa on parhaiten nimittäin toteutettu kaupungissa olevassa, tiloiltaan ja välineiltään vanhasa koulussa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102–108.)

Asiantuntija (3) antaa kunnille vastuuta integraation resurssien järkevästä jakamisesta ja kohdistamisesta. Hän toteaa sähköpostihaastattelussa:

Koska valtio maksaa korotettua valtionosuutta erityisopetukseen siirretyistä ja otetuista oppilaista, tulisi huolehtia, että sillä tuettaisiin integraation toteutumista, opetusryhmiä pienentämällä, soveltuvia materiaaleja hankkimalla, tarjoamalla tarvittaessa koulunkäyntiavustajan tukea sekä teke-

mällä yksilölliset opetusjärjestelyt mahdollisimman joustaviksi (Asiantuntija 3).

Suomessa ei voida vastustaa taloudellisiin resursseihin vedoten inklusiota. Asiantuntija (1) mukaan Suomessa pitäisi nyt selkiyttää se, millaista integraatiota haluamme vai luuammeko integraatiota ollenkaan. Toisaalta inklusiivinen kehitys etenee maailmanlaajuisesti ja siirtyy myös Suomen kouluihin, halutaanpa sitä tai ei. Inklusio onkin syrjäyttömyyteen tähtäävä toimintatapa ja ideologia, ei mikään suomalaisten idealistien keksimä juttu. (Marjelund 2004.)

Nyt tarvittaisiin resurssien järkevämpää ja järjestelmällisempää organisointia kuntatasolla. Kunnat saavat korotettua valtionapua erityisoppilaasta, mutta lisäraha ei nykyisen järjestelmän mukaan kohdistu automaattisesti juuri siihen kouluun ja luokkaan, jossa erityisoppilas opiskelee, ellei kunnassa ole selkeästi osoitettu korotettua valtionapua ”erityisoppilaan reppuun”.

7.5.3 Valmistautuminen integraatioon

Valmistautuminen integraatioon nähtiin opettajien ja asiantuntijoiden 1 ja 2 mukaan tärkeänä resurssina sekä tukitoimena. Valmistautuminen antaa tutkimuksemme mukaan osviittaa siitä, millaiseksi integraatio tulee kehittymään.

Riitan (1) kohdalla integraatio sai alkunsa rehtorin aloitteesta. Riitan (1) koulun rehtori oli ollut aktiivinen integraatioon valmistautumisessa. Edellytykset integraatiolle luotiin rehtorin tuella jo alkuvaiheessa. Tuleva integraatioluokka koulussa määriteltiin yleisopetuksen pienluokaksi, jonka opettajalta vaadittiin erityispedagogista koulutusta sekä halua ryhtyä kokeiluun.

Valmistautuminen Seijan ja Kaijan (2 ja 4) kohdalla on ollut aika kivutonta, koska koulussa on pitkäaikainen integraatiohistoria sekä asiantuntevia erityisopettajia, joiden apu on lähellä. Kaija (4) arvioikin, että hänen koulussaan on hyvät resurssit aloittaa integraatio.

Hyvistä resursseista huolimatta meillä valmistautuminen on ollut ja luulen, että monessa muussakin paikassa vähän lapsen kengissä. Meidänhän pitäisi olla tässä edelläkävijä, koska ollaan yhtenäiskoulu, kun erityiskoulu yhdistettiin samaan meidän kanssa. Kuitenkin on tällaisia kompastuskiviä, joita rehtorin täytyisi miettiä. (Seija 2.)

Aluksi vastavalmistuneena epäilin omia taitojani työskennellä erityisoppilaiden kanssa. Tässä on mukana erityisopettaja, joka on koulussamme myös aloittanut tämän integraatiohoman. Se on ollut sellainen tuki ja turva. Siltä voi kysyä ja hakea aina apua tarvittaessa. Erityisopettajalta saatu alkuinfo oli kyllä tosi hyvä ja apu oli koko ajan lähellä. (Kaija 4.)

Myös Anun (5) kohdalla integraatioon valmistauduttiin pienluokan erityisopettajan kanssa pohtimalla integraation onnistumista tavallisessa luokassa. Anun (5) oppilas aloitti koulunkäyntinsä saman koulun pienluokassa. Integraatio oli aluksi osa-aikaista, mutta jo oppilaan ensimmäisenä kouluvuonna siirryttiin kokoaikaiseen integraatioon. Varsinaista koulutusta Anu (5) ei ole saanut integraation aloittamiseen.

Sari ja Seppo (3 ja 6) kokevat saaneensa hyvin vähän tukea integraation aloittamiseen. Ensimmäisellä kerralla Sari (3) laati henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS) yhdessä erityisopettajan kanssa, mutta nyt hän tekee ne yksin erityisopettajan aikapulan vuoksi.

Olisin kyllä kaivannut kaiken kaikkiaan enemmän tukea valmistautumisvaiheessa (Sari 3).

Molemmat opettajat, Sari ja Seppo (3 ja 6) olivat saaneet parin päivän koulutuksen integraatiota varten. Sari (3) kritisoi koulutuksen huonoa järjestämisajankohtaa. Koulutus olisi pitänyt saada ennen koulun alkamista, jotta alku olisi sujunut integroitujen oppilaiden kanssa paremmin.

...sellaisia valmiita toimintatapoja ei rakenneta ennalta, vaan vasta sitten aletaan suunnittelemaan, kun integraatiotilanne on käsissä. Pitäisi tehdä

enemmän sellaista etukäteissuunnittelua tähän integraatioon liittyen. Tästä minun paikaltani katsoen sitä tehdään hyvin vähän. (Asiantuntija 2.)

Seppo taas (6) pitää koulutusta tärkeänä, mutta irralliset, muutaman päivän koulutukset ovat melko merkityksettöminä integraatioon valmistautumisen kannalta.

Parin päivän koulutus tarjottiin, muttei sitten muuta... Kyllä siihen asiaan pitäisi koulutusta antaa, kun luokkaan tulee erityistä tukea tarvitseva oppilas. Joskus se jää hoitamatta koko koulutushomma. (Seppo 6.)

7.5.4 Avustajako ratkaisu?

Asiantuntija (1) pitää suurimpana voimavarana opettajan edellytyksiä, osaamista ja asiantuntemusta integraation toteuttamiseksi. Nykyinen kehityssuunta näyttää siltä, että avustajilla ratkaistaan kaikki integraation tuottamat vaikeudet. Tässä kappaleessa käsittelemme luokanopettajien ja asiantuntijoiden ajatuksia ja kokemuksia avustajan merkityksestä integraatiotilanteessa.

Monesti se on helppo ratkaisu, joka tehdään ja jolla ratkaistaan tämä kysymys, että marssitetaan avustaja jollekin oppilaalle. Se ei mun mielestä kysymystä ratkaise, se voi olla hyvä tukitoimi, mutta on siinä paljon muitakin asioita. Kyllähän siinä on ihan avainasemassa opettajien koulutus. (Asiantuntija 1.)

Useinhan se on nimenomaan niin, että kun aletaan puhua erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integroimisesta, tulee ensimmäisenä kysymys, että saako opettaja avustajan. Minun mielestä siinä niin kun ohitetaan se tavallaan niin kun osaaminen, jota siellä yhteisössä voi jo löytyä. (Asiantuntija 2.)

Sepon (6) mielestä kouluavustaja voi parhaimmillaan toimia opetuksen tukijana.

Kunnan antamat avustajat ovat koulutettuja koulunkäyntiavustajia. Toinen on sitten kouluavustajat, joita saa työmarkkinatuella. Paljon on kiinni siitä, millainen avustaja sattuu olemaan. Opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyön pitää olla toimivaa (Seppo 6).

Riitta ja Seija (1 & 2) tekevät avustajien kanssa materiaalia erityisoppilaan arkea helpottamaan. Seija (2) kertookin avustajien keksimistä arjen opetustilanteita helpottavista keinoista:

Basson soittaminen ei mene erityisoppilaiden jakeluun, joten avustajat ovat kehittäneet ”sormibasson”... Kekseliäisyyttä ja tervettä maalaisjärkeä ovat kouluavustajat soveltaneet. Se on hyvä esimerkki siitä, että hallakin saa. Ei tarvita mitään ”hokkuspokkusta”. (Seija 2.)

Mattila-Aalto (2003, 47) on tutkinut pro gradu-työssään koulunkäyntiavustajan roolia luokassa, jossa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opettajien (n=97) näkemyksen mukaan avustajaa tarvitaan luokassa lähinnä oppilaiden valvontaan ja ohjaamiseen. Avustajat (n=144) taas itse näkivät toimenkuvanaan opetuksen eriyttämisen. Mattila-Aallon (2003, 47) tutkimuksen mukaan koulunkäyntiavustajan työ voi kouluissa vaihdella kahvinkeitosta vaativaan itsenäiseen kasvatustyöhön. Opettajan näkemys avustajan roolista määrittää aika pitkälle sen, mikä avustajan asema luokassa tulee olemaan, koska opettaja on kuitenkin avustajan lähin esimies. (Mattila-Aalto 2003, 47.)

Haastatteluiden perusteella tulkitsemme, että opettajan suhtautumiseen vaikuttaa avustajan ammattitaito ja tilannetaju erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelestä. Haastatteluissa tuli esille, etteivät opettajatkaan pidä avustajaa ratkaisuna kaikkiin ongelmiin, varsinkaan ammattitaidotonta avustajaa. Asiantuntijat (1 ja 2) viittaavat nykyiseen kehitystrendiin, jossa kuntatason koulu yhteisöön kuulumattomat päättäjät näkevät avustajan ratkaisuna integraatiotilanteissa. Tutkimuksemme perusteella yhteistyön onnistumisessa paljon on kiinni siitä, miten opettajan ja avustajan persoonallisuudet ja arvomaailmat kohtaavat työssä.

7.5.5 Palkkaus - asenteellinen resurssi?

Kaikki opettajat (1-6) totesivat haastatteluissa, että integraatio tulisi huomioida palkkauksessa. Opettajat olivat sitä mieltä, että integraatiolisä palkassa olisi asenteellisesti motivoiva tekijä. Palkka ei kuitenkaan noussut suurimpana huolenaiheena integraatiosta puhuttaessa vaan lisäraha nähtiin alkukannusteena. Rahallista korvausta tärkeämpänä loppujen lopuksi pidettiin tietoja, taitoja ja moniammatillisen yhteistyön mahdollistamia voimavaroja.

Palkkauksessa ei ole huomioitu. Tunneissa ei ole huomioitu. Ja tää on aika suuri epäkohta ja se juttu, mikä todella kuumentaa tunteita. (Riitta 1.)

Integraatiosta ei makseta opettajalle mitään ylimäärästä. Kyllä se tietysti ois, jos se palkassa näytettäis, et jos saisin vaikka jokaisesta integroidusta jonkun pienen korotuksen palkkaani, niin kyllä se lämmittäis. Kyllä tää työmäärää lisää. Kuitenkin palkkaa mieluummin kaipaisin tähän koulutusta... Pitäis olla enemmän tietoa näistä lasten erityisvaikeuksista. Mun mielestä tässä pitäis pystyä enemmän hyötymään, että olis tiiviimpää yhteistyötä psykologin ja erityisopettajan kanssa. (Kaija 4.)

Asiantuntija (2) kertoo, että Hämeenlinnassa ollaan rakentamassa järjestelmää, jossa integraation lisäämä työmäärä kompensoidaan esimerkiksi lisätunneilla tai koulutusmahdollisuudella. Tähän asti Hämeenlinnassa asiantuntija (2) mukaan opettaja ei ole saanut mitään erillistä korvausta integraatiosta. Asiantuntija (2) ehdottaakin, että integraatiosta voisi saada esimerkiksi yhden viikkotunnin lisää.

Sehän ei taloudessa tunnu missään, mutta se ois ainakin semmoinen symbolinen kädenojennus, jolla tunnustetaan integraation viemä lisääaika. Jos siitä alettais maksamaan kunnolla, niin en usko, että se välttämättä vaikuttaisi siihen motivaatioon ja opettajien halukkuuteen ottaa erityisoppilaita luokkaan. Kuitenkin integraatio koetaan sillä tavalla haastavana, että en usko rahan olevan vastaus. (Asiantuntija 2.)

Lähtöleveysuuden näköpiirissä ei ole huomattavia palkkaresursseja tiedossa. Säästötoimenpiteet koskettavat koulutusta ja siten myös opettajien palkkoja. Opettaja joutuu itse määrittämään, miten käyttää olemassa olevat resurssinsa. Tehtävä ei ole helppo, koska ensinnäkin koulutukselle määritellyt tavoitteet ovat usein ylimitoitettuja suhteessa olemassa oleviin resursseihin. (Ahvenainen ym. 2002, 226.)

7.5.6 Moniammatillinen yhteistyö

Kun lähtökohtana on yksilöintegraatio, olennaista ovat riittävät tukitoimet, jotta integraatio on mahdollista. Tarvitaan moniammatillista yhteistyötä, opettaja ei saa olla yksin. (Asiantuntija 1.)

Opettajien ja asiantuntijoiden (1 ja 2) haastatteluista nousee esille, ettei kouluissa tehdä tarpeeksi moniammatillista yhteistyötä. Moniammatillisen yhteistyön järjestäminen jää liikaa opettajan aloitteen varaan ja valmiita yhteistyömalleja ei ole olemassa. Opettajista Riitta (1) oli oma-aloitteisesti rakentanut yhteistyöverkoston terveydenhuollon henkilöstöön kuuluvien ammattilaisten kanssa. Osittain yhteydet olivat syntyneet Riitan (1) vapaaehtoisen täydennyskoulutautumisen kautta. Tässä tapauksessa moniammatillinen yhteistyö toimi siis Riitan (1) oman panostuksen ansiosta. Moniammatillisen yhteistyön järjestämistä ei voida jättää yksittäisen opettajan harteille.

Yleisesti ottaen yhteistyö koetaan tarpeelliseksi kaikkien ammattilaisten keskuudessa. ”Yhteistyön tarpeellisuudesta huolimatta eri alojen asiantuntijoita varsin harvoin koulutetaan yhteistyön käytäntöjen ja mallien kehittämiseen (Lehtinen 2001, 88)”. Yhteistyö pitäisi nähdä vuorovaikutuksena. Asiantuntijan (1) mukaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ongelmat koulussa eivät ratkea sillä, että oppilasta siirrellään asiantuntijoiden ”luukulta” toiselle. Yksi moniammatillisen yhteistyön haasteista onkin hakea toimivia ratkaisuja, ei yhdessä erikseen, vaan vuorovaikutuksessa. Asiantuntijat (1 ja 2) korostivat, ettei moniammatillinen yhteistyö tarkoita sitä, että yhteistyökumppani tulee luokkaan. Moniammatillisesta yhteistyöstä pitäisi enemmänkin olla hyötyä luokkatilanteisiin ja opettajan tulisi kokea tulleen autetuksi. Nykyisillä resursseilla kyse onkin enemmän toimivan ”mentorointijärjestelmän” luomisesta, jossa eri alojen asiantuntijat antavat tukea ja neuvoja toisilleen (Asiantuntija 2). Asiantuntija (1) kuvaa koulujen nykyistä ilmapiiriä kypsemmäksi, mikä osaltaan edesauttaa moniammatillisen yhteistyön toteut-

tamista. Kuitenkin asiantuntija (1) lisää, että muutoin edistyksellistä ilmapiiriä rajoittaa liian tiukka vaitiolo-velvollisuus ammattilaisten välillä. Vaitiolo-velvollisuus on kaksiteräinen miekka: toisaalta vaitiolo-velvollisuus suojelee yksilön oikeusturvaa, mutta se voi kääntyä itseään vastaan esimerkiksi hankaloittamalla moniammatillisen yhteistyön onnistumista.

Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyy eettinen keskustelu: miten integraation ympärillä asiaa käsitellään? Oli sitten kysymys sen oppilaan kanssa, vanhempien kanssa tai asiantuntijat keskenään. Esille nousee sellaiset vaitiolokysymykset, jotka mun mielestä on osittain aika kehittymättömiä koulupuolella. Siinä on tosi paljon töitä. (Asiantuntija 1.)

Myös Seppo (6) pitää vaitiolo-velvollisuutta usein opettajan työtä rajoittavana tekijänä.

Mun pitäis saada tietää tästä kaverista melkein kaikki mahdollinen ja joskus sen kanssa on vaikeuksia, että mitä voidaan antaa opettajalle tiedoksi. Kun opetuksellisissa asioissa lähdetään liikkeelle, niin kyllä ne kaikki tiedot pitäisi luottaa opettajalle. Se, ettei asiasta mitään tiedä, on aika heikko lähtökohta. (Seppo 6.)

Asiantuntija (2) ehdottama mentorointijärjestelmä edellyttää juuri sellaista avoimuutta, että tietoja eri alojen ammattilaisten kesken voitaisiin jakaa vapaammin oppilaan hyväksi.

7.5.7 Onnistunutta moniammatillista yhteistyötä

Luokanopettajaopiskelijoina koemme, ettei koulutus anna valmiuksia vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön saati sitten moniammatilliseen yhteistyöhön. Kyse ei varmasti ole pelkästään taloudellisista seikoista, vaan asioiden erilaisesta organisoinnista. Asiantuntija (1) toteaa moniammatillisen yhteistyön olevan oma lajinsa, jota on opeteltava ja monesti opettajat joutuvat oppimaan taidon kantapäähän kautta. Asiantuntija (1) lisää vielä, ettei ole olemassa oikeita ja vääriä malleja toteuttaa moniammatillista yhteistyötä, on vain toimivia ja ei-toimivia ratkaisuja. Se, mikä on jossain tilanteessa toimivaa, voi taas jossakin toisessa olla tilanteessa olla käyttökelvotonta.

Lähes kaikki haastattelemamme opettajat (1, 2, 3, 5 ja 6) kokivat, ettei laajaa yhteistyö-
rengasta heidän kohdallaan ollut olemassa. Tähän asti tehty yhteistyö keskittyi lähinnä avustajan ja koulun erityisopettajan kanssa tehtyyn työhön. Opettajat toivoivat tukea, mutta moniammatillisen laajemman yhteistyön syntyminen jäi liikaa pelkästään opettajan aloitteiden varaan. Sari (3) kertoo oppilashuoltoryhmän olleen mukana integraation alkuvaiheessa, mutta Sari (3) olisi kaivannut ryhmän tukea myös myöhemmin. Esimerkiksi erityislasten vanhempien kanssa pidetyissä palavereissa Sari (3) on ollut aina yksin.

Kaijan (4) kohdalla moniammatillinen yhteistyö hoidetaan muista opettajista poikkeavalla tavalla johtuen erilaisesta luokkarakenteesta. Kaija (4) kertoo, että hänen ja erityisopettajan integraatioluokan moniammatillisesta yhteistyöstä varsinaisesti huolehtii erityisopettaja, joka tapaa muita eri alojen ammattilaisia. Omien oppilaidensa kohdalla Kaija (4) kohtaa erityisopettajan ja lukiopettajan.

Moniammatillisen yhteistyön resurssit vaihtelevat tutkimuksemme mukaan kuntakohdaisesti. Toisilla kouluilla on paljonkin yhteistyökumppaneita lähiympäristössä. Pienessä kyläkoulussa taas ei luonnollisesti ole eri ammattiryhmiä edustavia työntekijöitä. Toisaalta isossa kaupunkikoulussa yhteistyökumppaneiden tarve ei välttämättä tyydyty sen paremmin, vaikka asiantuntijoita onkin lähellä. Esimerkiksi Riitan (1) isossa kaupunkikoulussa ainoan laaja-alaisen erityisopettajan aika ei riitä Riitan (1) erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseen, koska hänellä ei ole oppimisvaikeuksia.

8 Johtopäätökset

Johtopäätöksiemme alaotsikot ovat vastauksia tutkimusongelmaamme: ”Mistä luokanopettajien integraatiokäsitykset ja -kokemukset johtuvat?” Samalla nämä alaotsikot ovat tulkintojemme mukaan myös ratkaisuja siihen, mikä auttaa opettajaa toteuttamaan integraatiota.

Inklusio opettajan ja kouluuyhteisön arvovalintana

Tutkimuksemme johtopäätöksenä opettajien inklusiokäsityksiin vaikuttavat vahvasti sekä yksilö että yhteisö. Opettaja yksilönä toimii arvojensa pohjalta. Suhtautumistapa myös inklusioon on arvovalinta. Yksilön ja yhteisön arvomaailman tulisi kohdata ja vastata toisiaan, jotta inklusiota voitaisiin joko toteuttaa tai vastustaa täysipainoisesti. Jos yhteisö tukee inklusiota, mutta yksilö on sitä vastaan, ideologian mukainen inklusio ei voi toteutua. Samaan lopputulokseen päädytään, jos yksilö on inklusiomyönteinen, mutta yhteisö ei tue häntä. Päätelemme tutkimuksemme perusteella, jota myös kirjallisuus (ks. Friend & Bursuck 2002; Tilus 2005; Jylhä 2002) tukee, että opettajan persoona vaikuttaa yhteisön panoksesta riippumatta siihen, millaiseksi integraation puitteissa tapahtuva yhteistyö tulee kehittymään. Inklusiivisen kasvatuskulttuurin toteuttaminen vaatii sekä yksilön että yhteisön hyväksymisen ja sitoutumisen. Yhteisö laajimmillaan käsitettynä pitää sisällään koko suomalaisen yhteiskunnan.

Integraatiokokemukset kunnissa

Tutkimuksessa kuntayhteisön merkitys nousi suurimpana vaikuttavana tekijänä inklusiivisten käytänteiden edistämiseksi. Asiantuntijahaastattelvamme (1.) toteaa, että kuntatasolla tulisi käydä keskustelua siitä, haluammeko ylipäättänsä integraatiota ja millaista integraatiota haluamme. Olemme jokseenkin ristiriitaisessa tilanteessa ...*Suomi on allekirjoittanut erilaisia kansainvälisiä asiakirjoja ja suunta siinä mielessä on linjattu korkealla tasolla. Samanlaiset lausumat toistuvat opetushallituksen ja opetusministerin linjauksissa, mutta onko se sitten sieltä valunut kunta- ja koulutasolle, niin sitä ei ole välttämättä tapahtunut. (Asiantuntija 1.)* Kunnilla on nykyään suhteellisen itsenäinen valta päättää koulutuksen järjestämisestä. Tutkimuksemme tulos on, että kuntien inklusiokehitys on eri asteella (ks. esim. Pietiläinen & Alakoskela 2005). Pitkä integraatiohistoria ja asiantuntemus kunnan sisällä ja sen kouluissa helpottaa yksittäisen opettajan työskentelyä inklusioperiaatteiden mukaisesti. Tutkimuksemme ja aikaisempien

tutkimusten (ks. esim. Praisner 2003) perusteella voidaan myös todeta, että mitä enemmän kunnassa ja sen kouluissa on tietoa integraatiosta ja sen järjestämisestä, sitä positiivisempi on yksittäisen opettajan suhtautuminen erityistä tukea tarvitsevaan oppilaaseen yleisopetuksen luokassa.

Yhteistyö on tärkein resurssi

Nyt olisi nyt tarpeen siirtää puhe pelkästä resurssien lisäämisestä niiden uudelleen organisointiin, koska taloudelliset resurssit tuskin tulevat huomattavasti lisääntymään lähivuosina. Voitaisiin esimerkiksi hyödyntää olemassa olevaa asiantuntemusta tehokkaammin luomalla niin sanottuja mentorointijärjestelmiä. Tällä tavalla pystyttäisiin myös lisäämään tasa-arvoa opettajien välillä integraation toteuttamisessa. Sitä emme tiedä, millaiset mentorointijärjestelmät olisivat hyödyllisiä ja toimivia, minkä vuoksi siitä tarvittaisiinkin tutkimusta. Myös aikaisemmat tutkimukset tukevat ajatusta järjestelmällisten toimintatapojen luomisesta (ks. esim. Holopainen ym. 2002).

Resursseista tärkeimpänä nousi esille moniammatillinen yhteistyö. Tärkeimpänä ja lähimpänä yhteistyökumppanina nähtiin koulun erityisopettajat. Ne opettajat, jotka saivat erityisopettajan aikaa, arvostivat korkealle saamansa tuen, koska pitivät häntä ammattitaitoisena. Opettajat, joiden kouluissa erityisopettajan aikaa opettajan luokkaa varten oli vähän, kaipasivat erityisopettajan tukea.

Integraation näkökulmasta olisi mielenkiintoista tutkia, toisiko esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan samanaikaisopetus helpotusta tilanteeseen. Tutkimuksemme johtopäätöksenä samanaikaisopetus tekee mielekkääksi integraation toteuttamisen yleisopetuksen luokassa, mikä edelleen parantaa opettajan motivaatiota ja työssä jaksamista. Seijan (4) luokassa käytettiin samanaikaisopetusta ja hänen käsityksensä integraatiosta olivatkin kaikkein positiivisimmat. Seijan kohdalla myös muut resurssit ja tukitoimet olivat kohdallaan, mikä mahdollisti inklusion ideologian toteuttamisen koulu-yhteisössä. Samanaikaisopetuksen, kuin myös laajemmin ajateltuna koko inklusiokulttuurin toteutuminen vaatii paradigman muutosta Suomen koulutusjärjestelmässä. Muutkin tutkimukset peräävät sekä rakenteellisia että asenteellisia muutoksia koulumaailmassa (ks. esim. Skinnari 2004). On siirryttävä yksin tekemisestä yhteistyön kulttuuriin.

Tällä hetkellä integraatio nähdään yleisessä keskustelussa ja luokanopettajien haastattelujen perusteella pääasiassa taloudellisena kysymyksenä. Integraatio toimii säästötoimenpiteenä, jolloin lähtökohta alkuperäisen ideologian näkökulmasta on väärä. Jos taas integraatio ei ole säästötoimenpide, se nähdään useimmiten todella kalliina koulutuksen järjestämisen vaihtoehtona. Inklusion ideologia tällä hetkellä jää talouskysymysten varjoon, jolloin myöskään inklusion tuomia mahdollisuuksia ei nähdä. Sekä asiantuntijoiden haastattelujen että kirjallisuuden mukaan näiden uusien mahdollisuuksien käyttäminen ei automaattisesti tarkoita lisämenoja. Päinvastoin voidaan löytää jopa ilmaisia resursseja, jotka pitkällä aikavälillä voivat tuottaa säästöjä. Loogisesti ajatellen esimerkiksi inklusion ideologiaan kuuluva opettajien saama vertaistuki parantaa työssä jaksamista.

Koulutuksen puutteellisuus

Opettajien peruskoulutuksen puutteellisuus ja täydennyskoulutuksen esteet nähtiin integraation toteuttamisen esteenä. Peruskoulutus ei anna tutkimuksemme mukaan opettajalle valmiuksia toimia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Tämä tiedottomuus taas aiheuttaa opettajien keskuudessa ennakkoluuloja ja negatiivisia käsityksiä integraatiosta. Täydennyskoulutukseen kaikilla opettajilla ei ole mahdollisuutta kunnan taloudellisesta tilanteesta johtuen, lisäksi jotkut opettajista pitivät vapaa-ajalla tapahtuvaa täydennyskoulutusta liian raskaana. Ne opettajat, jotka olivat saaneet ulkopuolista, kunnan järjestämää koulutusta integraatiotilanteessaan, eivät aina kokeneet sen auttaneen omaa luokkatilannetta. Toisin sanoen koulutus ei vastaa opettajien tarpeisiin.

Opettajat kaipaisivat monesti käytännön keinoja arkitilanteisiin, ei niinkään pelkkää teoretietoa esimerkiksi diagnooseista. Tutkimuksemme pohjalta nousi ajatus vapauttaa sellaisia opettajia ohjaaviin ja kouluttaviin tehtäviin, joilla on paljon integraatiokokemusta ja ennen kaikkea motivaatiota kehittää nykyistä järjestelmää toimivammaksi.

9 Luotettavuuden tarkastelua

Yhteistyön voima ja vaativuus graduprosessissa

Tärkeää ei ole vain päämäärä, vaan myös matkanteko niin kirjoittamisessa ja lukemisessa kuin gradun tekemisessäkin (Hannele Hakalaa mukaelen, Kirjallisuuslehti Sanoja).

Gradun tekeminen on ollut meille yhteisen matkan tekemistä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tuskin olisimme aloittaneet yhteistyötä, ellei aiemmin tehty proseminaarityömme olisi ollut positiivinen kokemus. Koko luokanopettajaksi opiskeluajan olemme tehneet paljon yhteistyötä opetusharjoitteluissa ja muissa koulutukseemme liittyvissä opinnoissa. Yhteistyökokemuksemme ovat aina olleet myönteisiä, siksi ajattelimmekin alusta alkaen gradumme olevan enemmän yhdessä kuin yksin erikseen. Yhteistyö on voimaa!

Useiden laskemattomien työtuntien aherrus tutkijanhuoneessa on vaatinut aikaa, joustavuutta ja pitkää pinnaa. Kuitenkin näemme yhteistyön tuomat edut suurempina kuin sen vaatimat uhraukset. Kaikki ne aiheeseemme ja siitä sivuraiteille haarautuneet eettiset ja yhteiskunnalliset keskustelut olisivat yksinpuurtamisessa jääneet pois.

Muistamme haastattelut antoisina hetkinä prosessissamme, mistä johtuen myös litterointi ja haastatteluaineiston analyysi oli mielekästä ja välillä aika jopa riensi kuin siivillä. Ainoat gradun tekemisen kompastuskivet liittyvät alkuun ja loppuun: Alussa kirjoitusruutiini oli kateissa ja loppuun liittyi välillä pitkästyttävää mekaanista työtä. Missään vaiheessa ei mieleen tullut ”lyödä hanskoja tiskiinkin”, sillä jo haastattelujen jälkeen oli tunne: ”Olemme niin pitkällä, ettemme enää halua palata.” Halusimme katsoa loppuun asti, mitä työ tulee meille opettamaan.

Luotettavuus tutkimuksessamme

Tutkimuksemme on hermeneuttis-fenomenologinen, laadullinen tutkimus. Tutkimuksemme luonteeseen ei sovi perinteinen validiteetin eli pätevyyden ja reliabiliteetin eli luotettavuuden tarkastelu. Kuitenkin laadullisessakin tutkimuksessa on välttämätöntä tarkastella tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Luotettavuuden tarkastelu tässä tutkimuksessa tarkoittaa lukijoiden arvostamista: Olemme raportoineet tarkasti

tutkimusprosessiamme sekä kertoneet, miten olemme päätyneet saatuihin tuloksiin. (Hirsjärvi ym. 2005, 217.)

Haastatellut opettajat eivät edusta koko perusjoukkoa, jolloin myös tulokset ovat ainutlaatuisia. Tutkimusta ei ole mahdollista toistaa samanlaisena, mutta laadullisessa tutkimuksessa se ei ole tarkoituskaan (Syrjälä ym. 1994, 130–131). Asiantuntijoiden haastatellut helpottivat luokanopettajien käsitysten tarkastelua, koska ne antoivat yleisen tason selitysmalleja. Katsomme, että asiantuntijoiden kommentit lisäävät tutkimuksemme luotettavuutta. Jo tutkimuksen alkuvaiheessa päämääränämme oli, että tutkimuksemme tuloksista olisi hyötyä opettajille, opettajaksi opiskeleville sekä opetuksen järjestäjille. Myös Syrjälä ym. (1994, 103) pitävät hyvän tutkimuksen tunnusmerkkinä tutkimustulosten käyttökelpoisuutta.

Pidämme aineistoamme monipuolisena, koska se kuvaa laajasti ja moniulotteisesti käsitteitä inklusiosta. Koemme, että tutkimuksemme aineisto kylläntyi, koska uudet haastateltavat tuskin olisivat tuottaneet tutkimusongelmiemme kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta 2005, 62). Tämän tutkimuksen tarkoitusta ja tyyliä ei olisi palvellut suurempi tutkimusjoukko. Jos olisimme halunneet suuremman otoksen tarkastelun kohteeksi, olisimme tarvinneet myös muita tutkimusmenetelmiä. Samasta aiheesta olisi voinut esimerkiksi tehdä kvanttiaineiston.

Aineistomme muodostuu eri-ikäisistä ja erikokoisissa kunnissa opettavista luokanopettajista sekä eri näkökulmia edustavista ja eri sektoreilla toimivista asiantuntijoista. Viisi opettajaa valittiin mukaan tutkimukseen ilmoittautumisjärjestyksessä. Tutkimuksen luotettavuuden eduksi, he sattuiivat edustamaan erilaisia integraatiotilanteita. Yhtä tuttua opettajaa pyysimme tutkimukseen, koska ilmoituksemme perusteella emme saaneet tutkimukseen mukaan kyläkoululla opettavaa, kokenutta miesopettajaa.

Monipuolinen aineistomme mahdollistaa laadulliselle tutkimukselle ominaisesti monenlaiset tarkastelunäkökulmat (Alasuutari 1994, 74). Uusin teoriakirjallisuus ja asiantuntijoiden kommentit vahvistavat suurilta osin tutkimuksemme tuloksia, mikä lisää tutkimustulosten luotettavuutta. Jo alkuvaiheessa olisimme voineet pohtia tarkemmin tutkimusmenetelmällisiä asioita. Olisimme myös voineet perehtyä kokemusten ja käsitysten

tutkimiseen alussa, mikä olisi mahdollisesti antanut laajemman näkökulman laatia haastatteluteemoja ja tarkastella haastatteluvastauksia.

Litteroimme haastattelut sanatarkasti ja annoimme haastatelluille luokanopettajille mahdollisuuden tarkistaa tekstiksi puretut haastattelut. Ainoastaan yksi opettaja teki tarkennuksia haastatteluunsa. Käytämme tutkimuksessamme suoria lainauksia, jonka katsomme myös lisäävän luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta osoittaa se, että haastateltavien äänen annetaan kuulua tutkimuksessa. Luotettavuuden vahvistamisen lisäksi suorat lainaukset perustelevat tekemiämme tulkintoja ja toimivat aineistoa kuvaavina esimerkkeinä (Alasuutari 1994, 175; Hirsjärvi ym. 2005, 218). Koemme, ettei haastateltavilla ollut tarvetta miellyttää tutkijoita, jolloin myös oletamme vastaus-
ten olevan rehellisiä. Opettajat halusivat osallistumalla tutkimukseen joko muuttaa käytäntöjä tai tuoda esiin hyviä kokemuksia integraatiosta. Opettajien vääristellyt vastaukset olisivat olleet irrationaalisia suhteessa heidän edellä mainittuihin tavoitteisiinsa.

Molemmat tutkijat ovat olleet läsnä kaikissa haastattelutilanteissa ja koko kirjoitusprosessissa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. ”Useamman havainnoitsijan käytöllä koetetaan varmistaa tutkimuksen objektiivisuus (Eskola & Suoranta 2005, 214).” Myös Syrjälä ym. (1994, 100-101) ja Hirsjärvi ym. (2005, 216) pitävät kahden tutkijan päättymistä samaan lopputulokseen tutkimuksen sisäistä luotettavuutta lisäävänä ja sen tarkastelua helpottavana tekijänä. Analyysissa saatoimme olla johtopäätöksistä eri mieltä, mikä johtikin asian tarkempaan selvittämiseen. Perusteellisen selvittämisen kautta löysimme aina molempia tyydyttävän lopputuloksen.

Tutkimustamme voi kutsua prosessiksi. Tiukka tutkimussuunnitelma ei ole estänyt sen toteutumista ja muuttumista matkan varrella. (Kiviniemi 2001, 68.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää juuri tämä prosessinomaisuus, koska tutkimus on jatkuvasti sekä tutkijoiden itsensä että graduohjaajan arvioinnin kohteena.

10 Ymmärtämisen kautta osaa toimia

Alasuutarin (1994, 249) mukaan yhden tutkimuksen loppu on toisen alku. Tämän tutkimuksen tulokset ovatkin vain osa totuutta. Opettajien tilanteet käytännön työssä ovat muuttuvia, joten jos tutkimus toistettaisiin samoilla henkilöillä, tulokset voisivat olla erilaisia. Sen sijaan pidämme aineistomme ansiosta löydettyjä ratkaisuja pysyvämpinä tuloksina, kuten *opettajankoulutuksen kehittämisen tarvetta, kuntatasoisen mentorointijärjestelmän luomista, samanaikaisopetuksen kehittämistä, arvo- ja asennekeskustelun lisäämistä ja moniammatillisen yhteistyön joustavaa toteuttamista*. Näemme nämä tekijät keinoina, joiden avulla opettajat voisivat mielekkäämmin toteuttaa inklusiota. Samalla opettajien käsitykset luonnollisesti muuttuisivat positiivisemmiksi.

Laajempi kvanttiaineisto Suomen kunnissa opettavien opettajien integraatiotilanteista antaisi realistisemmän ja vertailukelpoisemman kuvan tämänhetkisestä tilanteesta. Tilastot voisivat paremmin toimia muutosagenttina. Numeeriset tilastot ovat aina yksiselitteisempiä ja niitä on helpompi esittää päättäjille. Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus etsiä ja ymmärtää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien integraatiokäsityksiin. Jos integraatiotilanteet halutaan toimivammiksi, mielekkäämmiksi ja tasa-arvoisemmiksi, täytyy pyrkiä vaikuttamaan tutkimuksessamme löydettyihin ja edellisessä kappaleessa mainittuihin tekijöihin. Tämän lisäksi olisi tietysti hyödyllistä saada kvalitatiivisten tutkimusten tueksi valtakunnallisia tilastollisia tutkimuksia.

Tutkimusaiheemme on saanut julkisessa keskustelussa ironisiakin piirteitä. Välillä keskustelusta unohdetaan täysin integraation subjekti. Esille tuodaan opettajien jaksaminen sekä puuttelliset resurssit ja koulutus. Yleisesti ei nähdä integraation hyviä puolia, koska asenteet ovat jo heti alkuunsa negatiivisia. Mielenkiintoinen tutkimusnäkökulma olisi inklusion tutkiminen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ja luokkatovereiden näkökulmasta. Oppilaan näkökulma on tärkeä, mutta samalla unohdettu, vaikka epäilemättä integraatio koskettaa eniten juuri toimenpiteen objektia. Internetin keskustelupalstalta löydetty kommentti kuvaa kärjistetysti kuvitellun, erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tilannetta:

Kuka siis viimekädessä hyötyy, kuka kärsii? Ja mistä resurssit? Pikku Fatima Humpper-Pumppelin stigma otsassaan istuu luokkahuoneensa ulko-

puolella, opettaja luokan sisällä on uupunut ja työllistämistuella kitkutteleva tympiintynyt koulunkäyntiavustaja näpyttää tekstiviestiä miehelleen. Pikku Fatima integroitu, stigmatisoitu, on matkalla kohti Sitä suurta - Meille kaikille yhteistä koulua. (Hillevi)

Tutkimuksemme perusteella luokanopettajat tarvitsevat erityisopettajien tukea erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa työskentelyyn. Mielenkiintoista olisi myös tutkia integraatiota ja inklusiota erityisopettajien näkökulmasta. Emme usko, että inklusio vähentäisi tulevaisuudessa erityisopettajien tarvetta, pikemminkin se voi muuttaa heidän rooliaan. Asiantuntijat (1 ja 2) ennustivat erityisopettajien tehtävän muuttuvan enemmän konsultoivaksi.

Tutkimuksen tekeminen on lisännyt ymmärrystämme. Olemme joutuneet itse miettimään omaa suhtautumistamme erityistä tukea tarvitsevaan oppilaaseen ja suhdettamme inklusiiviseen kasvatukseen. Eri näkökulmia edustavat haastateltavat ovat antaneet meille monipuolista tietoa inklusioon liittyen, minkä toivomme tulevan esille tässä tutkimuksessa. Uskomme, että tämän työn ansiosta erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaaminen ja hänen kanssaan toimiminen on nyt helpompaa, vaikkakin hyvin haastavaa. *Ymmärtämisen kautta osaamme toimia!*

*On kuljettava tienpäähän,
että tietäisi: tie ei pääty.*

-Hannele Hakala-

Lähteet

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. WSOY: Vantaa.

Alakoskela, M. & Pietiläinen, E. 2005. Yhdessä kasvamaan –projekti. Teoksessa Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö –projekti. (Toim.) Alakoskela, M. & Pietiläinen, E. Kehitysvammaliitto: Helsinki, 13-18.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Vastapaino: Tampere.

Berger, P. & Luckman, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Gaudeamus: Helsinki.

Corbet, J. 2001. Supporting Inclusive Education. RoutledgeFalmer: London.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. (Toim.) Aaltola, J. & Valli, R. PS-kustannus: Jyväskylä, 133–157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino: Jyväskylä.

Friend, M. & Bursuck, W. 2002. Including Students With Special Needs. A Practical Guide for Classroom Teachers.. Allyn & Bacon: Boston.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2003. Erityispedagogiikan perusteet. WSOY: Vantaa.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä Oy: Jyväskylä.

Holopainen, P., Ikonen, O., Miettinen, K., Ojala, T. & Virtanen, P. 2002

LATU – Laatu opetukseen, tukea oppimiseen. Teoksessa (Toim.) Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002. Kohtaamisia koulupolulla. Jyväskylä: PS-kustannus, 226–254.

Huhta, M. 2005. Erityisoppilaiden määrä on kasvanut rajusti Vantaalla. Helsingin Sanomat 19.4.2005.

Hyväri, H. Iloa kouluihin. Ketju 6/2003. Kehitysvammaliitto, 50-53.

Häkkinen, K. & Lepoaho, J. 2001. EPILOGI 1: Opiskelijana erityispedagogiikan laitoksella. Teoksessa Poikkeava vai erityinen? (Toim.) Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. PS-kustannus: Juva, 365–377.

Hämäläinen, P., Trygg-Jouttijärvi, A-M. & Holma, M. 2005. Arvokohtaaminen koulussa. Erika 3/2005. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 16.

Härkönen, U. 1999. Työtä ja työkasvatusta käsittelevien tekstien sisällönanalyysi laadullisen paradigman valossa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (Toim.) Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy., 149–165.

Ikonen, O. & Ojala, T. 2002. Johdantoa. Teoksessa Kohtaamisia koulupolulla. (Toim.) Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. PS-kustannus: Keuruu, 9-21.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003. Meidän koulu on lähikoulu. Teoksessa HOJKS II. (Toim.) Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003. Juva: PS-kustannus, 179-195.

Jylhä, I. 2002. Ryhmä- ja yksilöintegraatiosta. Teoksessa Kohtaamisia koulupolulla. (Toim.) Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. PS-kustannus: Keuruu, 196–210.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. (Toim.) Aaltola, J. & Valli, R. PS-kustannus: Jyväskylä, 68–84.

Koski, J.T. 1995. Horisonttien sulautumista. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Tutkimuksia 149. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kokko, L. & Pietiläinen, E. 2005. (Toim.) Koulu ja inkluisio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Kehitysvammaliitto: Helsinki. Alkuperäisteos: Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion, developing learning and participation in schools.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. (Toim.) Aaltola, J. & Valli, R. PS-Kustannus: Jyväskylä, 26–43.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. PS-kustannus: Juva.

Lehtinen, U. 2001. Moniammatillisuuden vaatimus. Teoksessa HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. (Toim.) Ikonen, O. & Virtanen, P. PS-kustannus: Jyväskylä, 88–95.

Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. (Toim.) Sarras, R. OAJ: Helsinki, 14-21.

Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 102. Joensuun yliopisto: Joensuu.

Matikka, L., Koponen, A. & Reiterä-Paajanen, U. 2005. Oppilaiden ja vanhempien näkemykset koulun inklusiivisuudesta. Kotu-raportteja 5/2005. Kehitysvammaliitto: Helsinki.

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Viro, Vöru: Jaabes OÜ.

Moberg, S. 2001a. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Poikkeava vai erityinen. (Toim.) Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. PS-kustannus: Juva, 136–161.

Moberg, S. 2001b. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Inklusion haaste koululle. (Toim.) Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T, 82-95.

Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa Erityisopetuksen tila. (Toim.) Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. Helsinki: Opetushallitus: Helsinki, 121-136.

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

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

Peltonen, M. 2005. Erityisopetuksen tarve on lisääntynyt rajusti. Hämeen Sanomat 11.9.2005.

Pietiläinen, E. & Alakoskela, M. 2005. Inklusio - haaste monitahoiseen yhteistyöhön. Teoksessa Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö –projekti. (Toim.) Alakoskela, M. & Pietiläinen, E. Kehitysvammaliitto: Helsinki, 25-45.

Poussu-Olli, H-S. 1999. Näkövammaisuus: perustietoa näkövammaisuudesta, näkövammaisten opetuksesta ja kuntoutuksesta. Turku: Turun yliopisto.

Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Kirjayhtymä Oy: Rauma.

Rautiainen, A. 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.

Rönty, S. 2002. Kormun kaupungin erityisopetus ja oppilashuolto. Teoksessa Kohtaamisia koulupolulla. (Toim.) Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002. Keuruu: PS-Kustannus, 41-63.

Sage, D. 2000. Administrative Strategies for Achieving Inclusive Schooling. Teoksessa Inclusion for Educators. (Toim.) Stainback, S. & Stainback, W. Paul H. Brookes Publishing Co.: York, Pennsylvania, 105-116.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy: Rauma.

Teittinen, A. 2005. Mitä inklusio on. Teoksessa Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö –projekti. (Toim.) Alakoskela, M. & Pietiläinen, E. Kehitysvammaliitto: Helsinki.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. PS-kustannus: Juva.

Tilus, P. 2005. Oppivan koulun pelisäännöt. Teoksessa Opetussuunnitelma kasvun ja kehityksen tukena. Avain oppilaan kohtaamiseen. (Toim.) Tilus, P., Vuorenmaa, S-R., Kirjavainen, E-K., Kultalahti, M., Kvist, J., Lepoaho, J. & Ukkola, P. Haukkalan koulu: Jyväskylä.

Tirkkonen, I. & Vierros, A. 2005. Inklusio-ohjelma. Teoksessa Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö –projekti. (Toim.) Alakoskela, M. & Pietiläinen, E. Kehitysvammaliitto: Helsinki.

Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetus osana muuttuvaa yhteiskuntaa. Teoksessa Erityisopetuksen tila. (Toim.) Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. Opetushallitus. Helsinki, 5-24.

Uotila, E. 2005. Muutoksen avaimet käsissä - opettajana kaikille avoimessa koulussa. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.

Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaa ja etiikkaan. Oy Yliopistokustannus: Tampere.

Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. (Toim.) Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. WSOY: Juva, 131-152.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvot. Teoksessa Inklusion haaste koululle. (Toim.) Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

Internet-lähteet**Perusopetuslaki 21.8.1998/628**

<URL:<http://www.veppalvelu.fi/vep/download/Perusopetuslaki.doc>> 11.10.2005

Praisner, C. 2003. Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students With Disabilities.

<URL:http://journals.sped.org/EC/Archive_Articles/VOLUME69NUMBER2WINTER2003_EC_Article%201.pdf> 5.10.2005

Tikkanen, K. 2004. Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa peruskoulussa.

<URL: <http://www.tkukoulu.fi/moped/opetus/peruskoulu.html>> 18.10.2005

Marjelund, P. 2004. Lähikoulusta tulee kaikkien koulu. Vasta inkluusio vie kouluelämän kohti oikeaa tasa-arvoa. Tukilinja 5/2004.

<URL:<http://www.tukilinja.net/arkistoartikkelit/svtartikkelit/SVT04Lahikoulustakaikkienkoulu.htm>> 18.10.2005

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 1998. Integraatio Euroopassa: Erityisopetuksen tarjonta. Kehityssuuntia 14 Euroopan maassa.

<URL:http://www.europeanagency.org/publications/agency_publications/integration/finnish.html> 10.9.2005

Tilastokeskus. 2005. Erityisopetus. Erityisopetusta saavien määrän kasvu jatkui.

<URL: <http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/index.html>> 30.11.2005

Keskustelu Suomen koulutuspolitiikasta ja erityisopetuksesta (Hillevi)

<URL:<http://www.nakokulma.net/keskustelu/index.php?PHPSESSID=493858069b0e9e870eac336cee97d19a&topic=5061.0;wap2>> 30.11.2005

Liitteet

Liite 1

Erityisoppilas ja yleisopetus

■ Teemme pro gradu -tutkimusta opettajien suhtautumisesta erityisoppilaaseen yleisopetuksen luokassa Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitokselle. Henkilökohtaiset kokemukset ovat arvokkaita tietolähteitä. Etimmekin sellaisia luokanopettajia haastateltaviksi, joiden luokkaan on integroitu erityisoppilas tai useampia. Toivoisimme, että voit osallistua henkilökohtaiseen haastatteluun, joka ajoittuu keväälle 2005. Tiedot käsittelemme ehdottomalla luottamuksella.

Yhteyttä voit ottaa sähköpostitse tai puhelimitse.

MILLA HOLMA

p. 040 8250 611

milla.holma@uta.fi

HANNA KUOPPALA

p. 044 3434 367

hanna.kuoppala@uta.fi

Liite 2

Luokanopettajien teemakysymykset

1. Mitä mieltä olet integraatioajattelusta?
2. Millaisin rajoituksin olet hyväksynyt erityisoppilaan opetusryhmääsi (vai oletko?) ja millaisen erityisoppilaan mieluiten hyväksyt luokkaasi?
3. Miten olet huomionnut integroidun oppilaan luokassasi?
4. Mitä negatiivista/positiivista vaikutusta erityisoppilaan sijoittamisella luokkaasi on opetustilanteisiin?
5. Millaista koulutusta/taitoja ja aikaa/resursseja sinulla on integraation toteuttamiseksi?

Liite 3

Asiantuntijoiden haastattelukysymykset

1. Miten näet integraatio-ajattelun kehittyneen oman työurasi aikana?
2. Mitkä ovat mielestäsi integraation tavoitteet?
3. Millaista on toimiva integraatio?
4. Miten integraation toteutumista pitäisi tukea ja kehittää?
5. Mitkä ovat mielestäsi sellaisia asioita, jotka vaikuttavat opettajien suhtautumiseen integraatiota kohtaan?
6. Mitä ajattelet siitä, että kunnasta riippuen integraatiokysymyksiä ratkaistaan hyvin-kin erilaisin tavoin?
7. Millaisille oppilaille integrointi yleisopetukseen on hyödyllisintä?
8. Miten opettajien koulutus vastaa työelämän haasteisiin erityisoppilaiden osalta?
9. Miten moniammatillinen yhteistyö toimii käsityksesi mukaan kouluissa?
10. Millaisia eettisiä asioita liittyy inkluusio/integraatio-ajatteluun?

Liite 4

Kysely erityispedagogiikan opintojen määrästä opettajankoulutuslaitoksille

Hei,

Teemme pro gradua, jossa tutkimme opettajien käsityksiä koulumaailman inklusiosta. Tutkimukseemme kuuluu opettajien koulutusta käsittelevä kappale. Olemme kiinnostuneita opettajankoulutuslaitosten erityispedagogiikan opintojen määrästä ja siitä miten tutkintorakennemuutos on vaikuttanut opintojen määrään. Kysymmekin siis, onko pakolliset erityispedagogiikan opinnot lisääntyneet vai vähentyneet tutkintouudistuksen jälkeen?

Kiitos vaivannäöstänne ja vastauksianne odottaen

Milla Holma ja Hanna Kuoppala