

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

”Antakaa sitten jotain millä se tehdään...”  
Luokanopettajien näkökulmia erityisoppilaiden  
integraation toteutumisesta suomalaisissa  
alakouluissa

**Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma  
SAARA HYNYNEN  
Syksy 2008  
Tampereen yliopisto**

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Saara Hynynen: ”Antakaa sitten jotain millä se tehdään...” – Luokanopettajien näkökulmia erityisoppilaiden integraation toteutumisesta suomalaisissa alakouluissa

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma, 89 sivua, 2 liitesivua

Joulukuu 2008

---

Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, miten luokanopettajat suhtautuvat integroituihin erityisoppilaisiin ja millaisia kokemuksia heillä itsellään aiheesta on. Lisäksi haluttiin lähemmin tarkastella millaista on käytännön opetustyö luokassa, jossa on integroituna erityisoppilas tai -oppilaita. Tutkimuksessa selvitettiin myös millaisia tukitoimia luokanopettajat kokevat tarvitsevänsä, kun erityisoppilaita integroidaan yleisopetuksen luokkiin, vaikuttavatko kokemukset erilaisista erityisoppilaisista luokanopettajien käsityksiin integraatiosta sekä miten integraatio toteutuu yleisesti suomalaisissa peruskouluissa.

Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Tutkimukseen haastateltiin kuutta peruskoulun luokanopettajaa eri puolilta Etelä-Suomea. Heillä kaikilla oli henkilökohtaisia kokemuksia integraatiosta. Haastattelut toteutettiin syksyllä 2007 ja keväällä 2008. Tutkimusaineiston analysoinnissa apuna käytettiin sisällönanalyysejä.

Tutkimuksen mukaan integraatio herätti luokanopettajissa sekä positiivisia että ristiriitaisia tunteita. Integraatioon suhtautuminen ei ollut yhteydessä siihen, työskenteliko luokanopettaja kunnassa vai kaupungissa eikä siihen myöskään vaikuttanut erityisoppilaan diagnoosi. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien oppimiskäsitykset olivat joko konstruktivistisia tai sen suuntaisia.

Integraation positiivisina puolina nähtiin yleisesti suvaitsevaisuuden lisääntyminen, opettajan kannalta omien kokemusten karttuminen sekä erityisoppilaan kannalta kuuluminen yleisopetuksen kautta omaan vertaisryhmään. Opettajan kannalta integraation negatiiviseksi puoleksi nähtiin mahdollinen tietämyksen ja tuen puute, liian isoihin ja vaikeisiin oppilasryhmiin integrointi, integroinnin tuoma työmäärä ja integroinnin resurssoinnin puute. Lisäksi kannettiin huolta luokanopettajan jaksamisesta. Oppilaiden kannalta negatiiviseksi puoleksi nähtiin luokanopettajan rajallinen aika yhdelle oppilaalle. Mikäli integroituoppilas tarvitsee paljon erityisaikaa luokanopettajalta, saattavat muut oppilaat kärsiä tai erityisoppilas saattaa kärsiä, kun opettajalla ei ole riittävästi aikaa hänelle.

Tutkimuksessa selvisi lisäksi, että opetuksen suunnittelu tapahtui neljällä kuudesta luokanopettajista pääsääntöisesti itsenäisesti ja kaksi kuudesta suunnitteli työtään erilaisissa ryhmissä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat sanoivat integroidun erityisoppilaan tuottavan lisätöitä. Opetusmenetelmät olivat samoja kuin muissakin yleisopetuksen ryhmissä, mutta integroiduilla oppilailla oli erilaisia tukitoimia opetuksen tukena. Tutkimuksessa selvisi lisäksi, että integraatiota tehtäessä tarvitaan erilaisia tukitoimia. Näiksi mainittiin tukihenkilöt, erilaiset materiaalit, pienemmät luokat, jakotunnit sekä koulutus, kurssit ja tieto. Viisi kuudesta luokanopettajasta koki tarvitsevänsä lisävalmiuksia työhönsä. Tutkimuksen mukaan integraatio ei toteudu suomalaisessa peruskoulussa parhaalla mahdollisella tavalla tai sitten tähän kysymykseen ei osattu ottaa kantaa. Toteutumisen esteenä nähtiin resurssit.

Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, mutta ne ovat suuntaa antavia ja toivottavasti herättävät lisäkeskustelua erityisoppilaiden integraatioon liittyen.

Avainsanat: integraatio, inkluusio, kaikki mukaan ottava opetus

# Sisällys

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 INTEGRAATIO JA SEN LÄHIKÄSITTEET</b> .....	<b>7</b>
2.1 Integraatio käsite ja sen muodot .....	7
2.2 Normalisaatioperiaate – integraation taustalta löytyvä arvoperusta.....	10
2.2.1 <i>Mainstreaming</i> .....	11
2.2.2 <i>Segregaatio</i> .....	12
2.3 Integraation ja inklusion erot.....	13
<b>3 INTEGRAATION KEHITYS</b> .....	<b>17</b>
3.1 Integraation kehitys ulkomailla .....	17
3.2 Integraation kehitys Suomessa .....	20
<b>4 INTEGRAATION EDELLYTYKSET JA SEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ</b> ..	<b>23</b>
4.1 Integraation lainsäädännöllinen tausta .....	23
4.2 Integraation mahdollisuudet .....	24
4.3 Erilaisuuden kohtaaminen .....	27
4.4 Integraation menetelmällinen perusta.....	29
4.4.1 <i>Konstruktiivinen- ja yhteistoiminnallinen oppiminen</i> .....	29
4.4.2 <i>Henkilökohtainen opetussuunnitelma ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma</i> .....	31
4.5 Integraation esteiden poistaminen .....	35
<b>5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA INTEGRAATIOSTA</b> .....	<b>37</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TAUSTA</b> .....	<b>40</b>
6.1 Tutkimusongelmat .....	41
6.2 Tutkimusaineiston kerääminen.....	42
6.3 Kohdejoukon kuvaus .....	43
6.4 Tutkimusaineiston analysointi.....	45
6.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu.....	47

<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>49</b>
7.1	Opettajien ennakkokäsityksiä ja muiden oppilaiden suhtautuminen erityisoppilaisiin.....	49
7.2	Integraatiossa tarvittavat tukitoimet ja yhteistyökumppanit.....	51
7.3	Suunnittelu, HOJKS ja käytännön opetustyö .....	57
7.4	Luokanopettajien omat vahvuudet ja heidän kaipaamansa lisävahvuudet.....	62
7.5	Oman työn arvioiminen.....	63
7.6	Yleistä Integraatiosta .....	67
7.7	Integraation toteutumisesta yleisesti Suomen kouluissa .....	71
7.8	Yhteenvedo saaduista tuloksista.....	73
<b>8</b>	<b>TULOSTEN POHDINTAA.....</b>	<b>77</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>85</b>

# 1 JOHDANTO

Olen ollut erittäin kiinnostunut erityisoppilaiden asemasta koko opiskeluaikani. Tutustuin erityisoppilaiden tilanteeseen maamme kouluissa ollessani koulunkäyntiavustajana ennen opettajankoulutuslaitoksen opintojani ja siitä lähtien olen ollut kiinnostunut heidän koulutuksensa tasa-arvoisuudesta. Nykyään yhä useammalla luokalla on erityisoppilas sulautettuna yleisopetuksen ryhmään. Mielestäni tämän vuoksi jokaisen luokanopettajan tulisi osata opettaa monipuolisesti ja tasa-arvoisesti oppilasryhmää, jossa on erilaisia oppijoita.

Olen hieman huolissani siitä, kuinka vähän valmennusta kuitenkin saamme näiden oppilasryhmien kohtaamiseen opettajankoulutuksessamme. Jos opiskelija ei valitse Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa erityispedagogiikkaa sivuaineekseen, on hänellä opintojen päätyttyä koossa 5 opintopistettä eli 2,5 opintoviikkoa erityispedagogiikkaa. Mielestäni tämä ei kykene millään kattamaan tietoja ja antamaan tarvittavia taitoja, joita tarvitaan erityisoppilaiden laadukkaassa opettamisessa.

Lähtökohtaisesti näen myös, että integraatiota käytetään säästökeinona kunnan ja koko yhteiskunnan näkökulmasta. Erityisoppilaita sijoitetaan yleisopetuksen luokkiin ilman, että tarkistetaan, että resurssit ja asenteet ovat kohdallaan sekä koululla että luokanopettajalla. Tällainen suuntaus johtaa mielestäni integroitujen erityisoppilaiden opetuksen laadun heikkenemiseen, oppilaan itsearvostuksen heikkenemiseen sekä luokanopettajien uupumukseen. Näiden edellä mainittujen epäkohtien pohjalta kumpusi haluni tutkia, mitä mieltä jo työssä olevat luokanopettajat ovat integraatiosta: mihin he ovat tyytyväisiä ja mikä heitä asiassa huolestuttaa.

Mielestäni integraation puolesta puhuu myös suomalaisen yhteiskunnan rakenne. Yhteiskuntamme koostuu erilaisista ihmisistä, eikä yleisopetukseen kuulumisen tulisi olla etuoikeutettujen oikeus. Erilaisuuden hyväksyminen lähtee siitä, että kaikki ihmiset elävät ja oppivat yhdessä. Saloviita sanookin, että erityisoppilaan hyväksyminen yleisopetuksen ryhmään kertoo siitä, että oppilas on yhtä arvokas kuin muutkin lapset sekä siitä, että kaksoisjärjestelmästä ollaan vähitellen valmiita luopumaan: ei jaotella enää oppilaita parempiin ja huonompiin, normaaleihin ja poikkeaviin tai yleisesti meihin ja ”muihin”. Yhteinen koulu voidaan nähdä askeleena kohti tasa-arvoista yhteiskuntaa, jossa jokainen yksilö voi asua, käydä töissä ja harrastaa ilman erottelevia kynnyksiä. (Saloviita 2010)

viita 1999, 13.) Suomalaisessa yhteiskunnassa kaivataan jo nyt lisää työntekijöitä joillekin aloille ja tulevaisuudessa tämä tarve tulee kasvamaan entisestään. Tämän vuoksi meillä ei ole varaa jättää ketään työelämän ulkopuolelle, mikäli heillä on tarvittavat edellytykset toimia aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä. Kaiken edellä mainitun lisäksi integraatiolla on lakisääteinen pohja, jota meidän tulee yhteiskunnan jäsenenä toteuttaa.

Olen valinnut kaikki mukaan ottavaksi termiksi integraation, sillä olen sitä mieltä, että inklusiota ei varsinaisesti, ainakaan sen laajassa mittakaavassa toteudu Suomen koululaitoksessa. Samoin asian näkee myös Moberg, jonka mukaan suomalainen koulu ei ole vielä inklusiivinen koulu, vaikkakin kaikille yhtenäinen koulu on yleisesti hyväksytty tavoitteeksi (Moberg 2001b, 94). Suomessa erityisoppilaan sijoittaminen yleisopetukseen rajoittuu hallinnolliseen ja fyysiseen luokka- tai yksilöintegraatioon. Tämä on siis kaukana kaikille yhtenäisestä inklusiivisesta koulusta, jossa kaikkien yksilöiden tarpeet otetaan huomioon. Suomalaisen yhteiskunnan inklusiivisen koulun toteutumisen suurimpana esteenä näen resurssien pulan, sillä nämä estävät jo nyt mahdollisimman tehokkaan integraatioprosessin toteuttamisen.

Olen myös sitä mieltä ettei integraatiota voida pelkästään korvata käsitteellä inklusio, sillä tämä käsite sisältää huomattavasti syvällisemmän ideologian sekä toteutusmallin. Naukkarisen mukaan inklusio voidaan nähdä 1960-luvulla alkaneen integraatiokehityksen uusimpana vaiheena. Inklusioajattelussa korostetaan integraatioajattelua enemmän koulutuksen demokratiaa, eettisiä ja ihmisoikeudellisia tehtäviä ja siinä vaaditaan enemmän muutoksia koulutusjärjestelmään koulu-, kunta- ja valtakunnan tasolla. (Naukkarinen 2001, 130.) Inklusio tarkoittaa lähtökohdiltaan ihmisten tasa-arvoa ja yhdenvertaisia oikeuksia.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä integraatiosta ja saada tietoa heidän henkilökohtaisista kokemuksistaan erityisoppilaitten sijoittamisesta yleisopetuksen luokkiin. Lisäksi tutkimuksessa kiinnitetään erityisesti huomiota siihen, millaista on käytännön opetustyö luokassa, millaisia tukitoimia luokanopettajat kokevat tarvitsevänsä integraatiota tehtäessä, miten integraatio toteutuu yleisesti suomalaisissa peruskouluissa sekä vaikuttaako erilaiset kokemukset erilaisista erityisoppilaista luokanopettajien käsitykseen integraatiosta. Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus ja sen tutkimusmenetelmänä on käytetty teemahaastattelua. Tutkimukseen haasteltiin kuutta luokanopettajaa eri puolilta Etelä-Suomea syksyllä 2007 ja keväällä 2008.

# 2 INTEGRAATIO JA SEN LÄHIKÄSITTEET

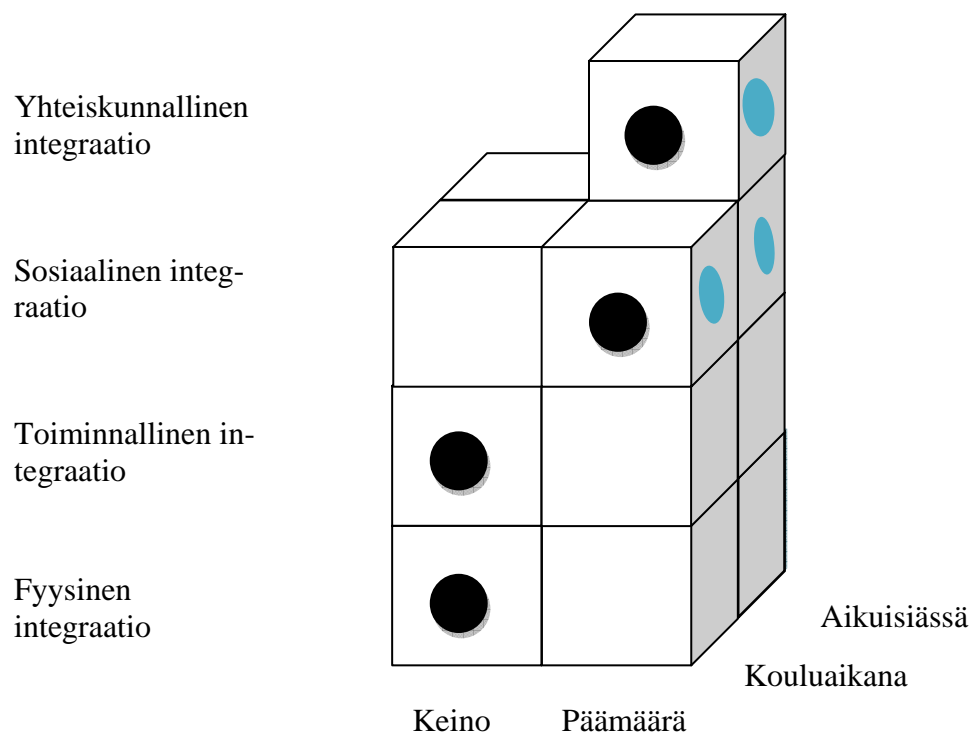
## 2.1 Integraatio käsite ja sen muodot

Integraatio on pyrkimystä opettaa erityisoppilaita mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen piirissä. Moberg (2001a, 137) tarkentaa käsitettä vielä seuraavasti:

*Integraatio erityiskasvatuksen yhteydessä tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuus koulua. Idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia. Yksi ja sama koulu pystyy tällöin ottamaan huomioon koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. Perimmäisenä tavoitteena tässä ajattelussa on ollut luoda yhden, kaikille yhteisen koulun avulla pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle.*

Niin kuin edellä käy ilmi, Mobergin mukaan integraatio pyrkii koko ikäluokan opettamiseen oppivelvollisuuskoulussa pyrkimyksenä toteuttaa opetusta mahdollisimman pitkälti yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä ja niihin sulautettuna. Idealistisena tavoitteena on täten koko ikäluokkaa palveleva yhtenäinen koulu. (Moberg 2001a, 137.) Erityisoppilaan kuulumisen muuhun ikäluokkaan on yksilön kehityksen kannalta tärkeää, sillä kaikki lapset tarvitsevat oman ikäistensä seuraa, sillä saman ikäiset lapset kykenevät ainoana ystävinä liittämään yksilön kunkin ikäkauden salaisuuksiin ja tarjoamaan yksilölle täyden kokemuksen lapsuudesta (Saloviita 1999, 9).

Yleisopetukseen integrointi tapahtuu monella eri tasolla. Mobergin integraatiomuotojen jaottelun pohjana on ollut Söderin (1979) jaottelu erityis- ja yleisopetuksen integraatiosta: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen. Moberg on koonnut jaottelusta kuvion (kuvio 3), jonka tarkoituksena on korostaa sitä, että fyysinen integraatio on ”vähemmän” integraatiota kuin sosiaalinen integraatio. Oppilaiden sijoittaminen fyysisesti yhteen ei ole integraation päämäärä, mutta se mahdollistaa eri yhteisöjen yhteistoiminnallisuuden ja sosiaalisen integraation kehittymisen niin koulussa kuin myöhemminkin aikuiselämässä. Kouluajan todellinen tavoite on sosiaalisen integraation edistäminen sekä yhteiskunnallinen integraatio. (Moberg 2001a, 138.)



KUVIO 1. Koulutuksellisen integraation muodot (Moberg 1981, 2001 mukailten).

Kuviosta 1 nähtävät fyysisen ja toiminnallisen sekä toiminnallisen että sosiaalisen integraation rajat eivät ole kovinkaan helposti määriteltävissä, sillä ne liittyvät niin läheisesti toisiinsa. Helpoimmin tunnistettavissa näistä on fyysinen integraatio, joka koulumaailmassa tarkoittaa usein sitä, että erityisluokka on fyysisesti yleisopetuksen kanssa samoissa tiloissa. Fyysistä integrointia on myös se, että erityisoppilas, esimerkiksi vammaisen oppilas, toimii yleisopetuksen luokassa ilman sosiaalista vuorovaikutusta muihin oppilaisiin. Tällainen tilanne syntyy silloin kun vammaisen työskentelee esimerkiksi luokassa kahdestaan joko avustajan tai erityisopettajan kanssa. (Jylhä 1998, 12.) Yleisesti ottaen integraation kehitys on pysähtynyt Suomessa juuri tälle fyysisen integraation tasolle (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 22).

Integraatiolla ei tarkoiteta pelkästään integroitavien elementtien paikkaa, vaan siitä voidaan erotella erilaisia muotoja:

1. Fyysinen integraatio: tällä tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä. Kun erityisoppilas sijoitetaan normaaliin luokkaan, on kyse fyysisestä yksilöintegroinnista ja kun erityisluokka on sijoitettu yleisopetuksen kouluun, on kyse fyysisestä luokkaintegraatiosta.
2. Toiminnallinen integraatio: tällä pyritään vähentämään toiminnallista etäisyyttä integroitavien välillä. Integraatio lisääntyy, kun erityisopetus ja yleisopetus a) käyttävät



samoja resursseja, b) käyttävät niitä samanaikaisesti sekä c) tekevät suunniteltua yhteistyötä.

3. Sosiaalinen integraatio: tällä pyritään vähentämään sosiaalista etäisyyttä integroitavien välillä. Oppilasryhmät hyväksyvät toinen toisensa ja tuntevat itsensä hyväksytyiksi kanssaihmisiksi sekä rakentavat myönteisiä ystävyys- ja vuorovaikutussuhteita.
4. Yhteiskunnallinen integraatio: tällä tarkoitetaan, että integroitavalla poikkeavalla henkilöllä on aikuisena tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä työssä ja vapaa-aikana. Tähän pyritään sosiaalisen integraation kautta.

(Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 141.; Jylhä 1998, 11.)

Yleinen ajatusmalli koulutuksellista integraatiota suositeltaessa on ollut se, että kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (fyysinen integraatio) luo yhteistoimintaa ja yhteistyötä (toiminnallinen integraatio), joka taas edistää kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden luomista (psykologinen ja sosiaalinen integraatio) ja tämä luo pohjan myöhemmälle koulun jälkeiselle yhteiskunnalle, jossa vallitsee ihmisten tasa-arvo kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio) (Moberg 1996, 121). Länsimaisen integraatioideologian mukaan tavoiteltava ja todellinen integraatio kouluaikana onkin juuri tämä sosiaalinen sekä yhteiskunnallinen integraatio, jonka avulla erityisoppilasta saadaan yhteiskunnan täysiarvoisia jäseniä. Hautamäen ym. mukaan tämä sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation tavoittelu nähdään Pohjoismaissa pyrkimyksenä luoda yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja demokraattista ihmiskäsitystä. (Hautamäki ym. 1993, 141.)

Ryndakin, Jacksonin & Billingsleyn (1999/2000) mukaan koulutuksellinen integraatio voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen: yksittäisiä oppilaita koskeva sekä koko kouluorganisaatiota koskeva integraatio. Yksittäisiä oppilaita koskevassa integraatiossa pyritään sijoittamaan erityisopetusta tarvitseva oppilas luonnolliseen, tavalliseen kouluympäristöön, jossa kaikki opiskelevat yhdessä. Yleisopetusta tulisi tukea ja mukauttaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan sekä integraation tavoitteena tulisi olla yhteenkuuluvuus, tasa-arvoinen jäsenyys sekä jokaisen hyväksyminen ja arvostaminen. Yksittäisiä oppilaita koskevassa integraatiossa on keskeisessä roolissa kasvattajien yhteistyö. Pysyvä yksilöintegraatio eli erityisoppilaan sijoittaminen pysyvästi yleisopetuksen luokkaan on maassamme vielä varsin harvinaista, sillä suurin osa yksilöintegraatioista on väliaikaisia yksilöintegraatioita. Tämä tarkoittaa, että erityisoppilasta opetetaan yleisopetuksen ryhmässä vain joillakin oppitunneilla (mutta ei pysyvästi).

Suomessa oli sijoitettuna syksyllä vuonna 2007 noin kahdeksan prosenttia kaikista peruskoululaisista erityisopetukseen. Näistä erityisopetukseen siirretyistä oppilaista keskimäärin puolet oli integroitu kokonaan tai osittain yleisopetuksen ryhmiin ja puolet sai opetusta peruskoulujen erityisryhmissä ja erityiskouluissa. (Tilastokeskus 2008a.) Yhtenä syynä tähän voidaan nähdä erityisopetuksen kaksoisjärjestelmän vankassa olemassaolossa (Naukkarinen 2001, 129). Ryndakin ym. mukaan koko kouluorganisaation muuttamisessa integraatiomyönteisemmäksi, keskeiseksi asiaksi nousee koulutusjärjestelmää koskevan filosofian tai uskomusjärjestelmän muutos. Lisäksi kouluorganisaation tulee saada sovitettua yhteen yleisopetus sekä erityisopetus. (Ryndak ym. 1999/2000, 109-111.)

## 2.2 *Normalisaatioperiaate – integraation taustalta löytyvä arvoperusta*

Integraatioideologia perustuu yleiseen normaalisaatioperiaatteeseen vammaisia kohtaan (Moberg 2001a, 136). Tähän perustuen integraatio voidaan nähdä osana vammaishuollossa noudatettavaa normalisaatioperiaatetta, joka esiteltiin pohjoismaalaisille ensikertaa 1960-luvun alussa. Normalisaatiossa pyritään mahdollistamaan vammaisille jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet. (Hautamäki ym. 1993, 138.) Näiden mallien ja olosuhteiden tulisi olla mahdollisimman lähellä tai vastattava täysin tavanomaisia elämän ehtoja, jotka ovat ominaisia sille yhteiskunnalle ja kulttuurille, johon vammaiset kuuluvat (Moberg 2001a, 137). Normalisaatio-käsitteen keskeisenä sisältönä onkin nimenomaan poikkeavuudesta aiheutuvan etäisyyden vähentäminen sekä pyrkimys helpottaa ympäristön ja vammaisen kohtaamista (Murto 1992, 29). Normalisaatio perustuu tasa-arvoon ja se korostaa valinnan vapautta ja oman elämän itsemääräämisoikeutta sekä oikeutta olla erilainen (Jylhä 1998, 140).

Normalisaatioperiaatteen oikeanlainen käyttö edellyttää sitä, että ymmärretään miten jonkin kulttuurin normaali elämänrytmi, tottumukset ja tavat liittyvät vammaisten henkilöiden kehitykseen, kypsytyteen ja elämään. Tätä kautta pyritään tekemään vammaisen yksilön elämästä mahdollisimman normaalia. Normalisaation periaatteita tulee tukea erilaisilla kuntoutusohjelmilla, palveluiden järjestämisellä ja lainsäädännöillä, joiden kautta yhteiskunta pyrkii kohti kaikkia osallistavaa ajattelumallia ja yhteiskuntaa. (Jylhä 1998, 140).

Integraatio on varsin lähellä normalisaatioperiaatetta, sillä molemmissa tavoitteena on vammaisen ihmisen elämän saaminen mahdollisimman normaaliksi (Jylhä 1998, 17-18). Murron mukaan Wolfensberger kehitti normaalisaatioteorian nimenomaan sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation aikaansaamiseksi. Wolfbergerin mukaansa vammaisen yksilö voi liittyä normaaliin ympäristöön, kun häntä ohjataan kulttuurisesti samaan suuntaan ympäristönsä kanssa. Ympäristön

kautta luodaan ja ylläpidetään sellaisia käyttäytymistottumuksia, jotka ovat mahdollisimman normaaleja yhteisössä ja yhteiskunnassa, johon vammainen kuuluu. Pelkkä fyysinen kuuluminen yhteisöön ei riitä, vaan yksilön on tunnettava olevansa osa sitä. Fyysinen ja toiminnallinen integraatio luovat siis perustan yksilön sosiaaliselle integraatiolle. (Murto 1992, 25.)

Yksilötasolla normalisaatioperiaate tarkoittaa sitä, että pyritään maksimoimaan vammaisen yksilön kompetenssi, jolloin hänen pystyvyyttään kehitetään mahdollisimman normaaliksi. Yksilöä opetetaan tulemaan toimeen hyvin niissä toiminnoissa, jotka lisäävät sosiaalista hyväksyntää. Ensimmäisestikin kuitenkin taataan, että yksilö kykenee selviytymään fyysisesti elämästään. Toiminnan tasolla tavoitteena on sosiaalisista normeista poikkeavan yksilön henkilökohtaisen kompetenssin lisääminen ja sosiaalisen kuvan parantaminen. Normalisaatioperiaate tarkoittaa siis sitä, että pyritään muokkaamaan vammaisen yksilön toiminnan aspekteja mahdollisimman paljon normaaleja muistuttaviksi toiminnoiksi riippuen kuitenkin olosuhteista sekä yksilön potentiaalisista voimavaroista. (Murto 1992, 26.) Tämän vuoksi vammaisia pyritään integroimaan yhteiskuntaan monilla eri elämän osa-alueilla: koulutuksessa, työelämässä, vapaa-ajan vietossa, liikkumisessa, asumisessa jne. Mitä integroituneempaa elämää vammaisen elää suhteessa yhteiskuntaan, sitä paremmin toteutuu normalisaatioperiaate (Huttunen & Ikonen 1999, 64).

## 2.2.1 Mainstreaming

Normalisaatioperiaate ilmentyy Mainstreaming-ajattelussa, joka perustuu tasa-arvoisen ihmiskäsityksen aatteeseen (Jylhä 1998, 15). Mainstreaming tarkoittaa ”valtavirtaa”, jossa kaikki ovat mukana eikä kukaan jää ulkopuolelle. Määritelmässä korostuu yksilön tarpeiden huomioiminen koulutuksen järjestämisessä, vähiten rajoittavan ympäristön korostaminen, oikeudet koulutuksessa ja oikeus olla muiden kanssa, mikäli se on mahdollista (Murto 1992, 26–27). Lisäksi siinä pyritään jatkuvaan yksilölliseen kasvatussuunnitelmaan ja -ohjelmaan perustuvaan poikkeavien oppilaiden ajalliseen, opetukselliseen ja sosiaaliseen integraatioon muiden ikätovereiden kanssa. Näiden periaatteiden toteutuminen edellyttää yleisopetuksen ja erityisopetuksen hallinto-, opetus- ja tukipalveluhenkilöstön vastuun selkeyttämistä. (Hautamäki ym. 1993, 139.)

Mainstreaming-määritelmä vastaa keskeiseltä sisällöltään Pohjoismaissa käytettyä integraatiokäsitettä. Se sisältää kolme pääkohtaa: 1) fyysinen integraatio (LRE= Least Restrictive Environment, vähiten rajoittava ympäristö), 2) yksilöllinen kasvatusohjelma (IEP= Individualized Education Program) sekä 3) koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkeytys. (Hautamäki ym. 1993, 140.) Murto viittaa Haposeen määritellään LRE:tä, joka on laaja ja moniselitteinen käsite. Käytännössä tämä tarkoittaa kuitenkin sitä, että erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetus toteu-

tetaan mahdollisimman pitkälle muun opetuksen yhteydessä. (Murto 1992, 26–27.) IEP eli yksilöllinen opetusohjelma sen sijaan vastaa Suomessa käytössä olevaa HOPS:ia (Jylhä 1998, 15).

Mainstreamingin voidaan nähdä koostuvan kolmesta komponentista: fyysinen eli lokaalinen, sosiaalinen ja opetuksellinen eli funktionaalinen. Fyysisellä komponentilla tarkoitetaan varsinkin pitkälle samaa kuin fyysisellä integraatiolla eli vammaisia ja ei-vammaisia oppilaita sijoitetaan fyysisesti samoihin tiloihin. Sosiaalinen mainstreaming koostuu etupäässä ns. ei-akateemisista tilanteista, joissa vammaisilla ja ei-vammaisilla ihmisillä on mahdollisuutta olla sosiaalisessa kanssakäymisessä keskenään. Opetuksellinen komponentti liittyy vammaisten ja ei-vammaisten yhteisopetukseen yleisopetuksen luokissa. Suomessa integraatio nähdään usein yhteiskuntaan integroitumisen välineenä, kun taas mainstreaming-käsite liittyy läheisesti vammaisten oppilaiden koulunkäyntiin. (Jylhä 1998,16.)

## 2.2.2 Segregaatio

Normalisaatio, mainstreaming ja integraatio edellyttävät kaksoisjärjestelmän olemassaoloa, sillä niissä lähdetään ajatuksesta, että jotta jotain voidaan ottaa mukaan johonkin, täytyy tämän ensin olla jonkin järjestelmän ulkopuolella. Juuri tähän perustuu segregaatio, joka erottelee erityisoppilaat yleisopetuksen oppilaista eri luokkiin ja jopa eri koululaitoksiin. Segregaatio oli 1960-luvulle saakka hallitseva opetuksenjärjestämisenmuoto. (Naukkarinen 2001, 128.)

Segregaatio ajatusmallin ja oppilaiden luokittelun pohjana olevan näkökulman mukaan koulun ongelmien taustalla on oppilaiden poikkeavuus, joka määritellään suhteessa vallitsevaan normaalin yksilön malliin. Erityisoppilaiden ajatellaan näin poikkeavan siinä määrin muista oppilaista, ettei yleisopetus pysty huolehtimaan heidän opetuksestaan. Tämän vuoksi heidät tulee erottaa omiksi ryhmiksi, opetuksen kannalta mahdollisimman homogeeniseksi ryhmäksi. Segregaatiota perustellaan juuri näillä, kunkin oppilasryhmän erityisillä tarpeilla. (Vehkakoski 2001, 97.) Homogeeniset ryhmät jakautuvat yleisesti käytössä olevien diagnoosien mukaan, joiden perusteella kyetään havaitsemaan, minkä ominaisuuden perusteella yksilö poikkeaa niin sanotusta normaalista yksilöstä.

Segregoidun erityisopetuksen kehittyminen on palvellut useita tarkoituksia. Erityisluokan virallinen pyrkimys on auttaa ”erityisopetusta tarvitsevien” oppilaiden opetusta. Moberg viittaa Tomlinsoniin (1982) sanoessaan, että erityisopetuksella on tämän virallisen funktion mukaan kaksi muutaakin funktiota. Ensinnäkin hankalien oppilaiden poistaminen yleisopetuksen luokista on taannut järjestyksen pääjärjestelmässä sekä sijoittamalla osa oppilaista erilleen statukseltaan alempaan koulutukseen, tuetaan sosiaalisia luokkaeroja yhteisössä. (Moberg 2001a, 139.) Oppilaan kannalta erityisopetukseen siirtämistä voidaan tarkastella myös kuntoutuksen näkökulmasta, sillä kun kuntou-

tuksen tarve kasvaa niin yleensä lisääntyy myös erityisopetuksen potentiaalinen hyöty (Murto 1992, 18).

Segregaatioiva erityisluokkaopetus kohtasi kuitenkin 1960-luvun lopulla kritiikkiä mm. sen tehottomuudesta, epäeettisyydestä sekä sen ajateltiin johtavan mm. leimaantumiseen, eristämiseen ja koulutukselliseen epätasa-arvoon (Naukkarinen 2001, 128). Lisäksi sitä kritisoi siitä, että se edistää yhteiskunnallista ja koulutuksellista syrjäytymistä (Moberg 2001a, 137). Vähitellen kaikille yhtenäistä yleisopetusta alettiin pitää moraalisesti oikeana asiana ja segregaation hallinta alkoi järkyä (Naukkarinen 2001, 128). Segregaatio ei ole kuitenkaan koskaan ole kadonnut kokonaan koulumaailmasta, jonka vuoksi kaikille yhteisessä koulussa on perinteisesti voitu nähdä kaksi näkemys-suuntaa: desegregaatio (”pois segregaatiosta”-näkemys) ja nonsegregaatio (”ei segregaatiota”-näkemys). Desegregaatiolla tarkoitetaan siis pyrkimystä pois segregaatiosta sen haitallisten vaikutusten ja erillisten koulujen tehottomuuden vuoksi (integraatio), kun taas nonsegregaatiossa ajatellaan, että ihmisten tulisi voida olla ja elää luonnollisessa ympäristössään eli ajatuksena on, että kaikille on yksi yhtenäinen koulu johon kaikki voivat kuulua (inkluusio). (Ihatsu ym. 1999, 13).

### *2.3 Integraation ja inkluusion erot*

Integraation ja inkluusion käsitteellisistä eroista ei olla yksimielisiä, joka vaikeuttaa osaltaan näiden kahden termin ymmärtämistä ja erottamista toisistaan. Emanuelsonin mukaan koko integraatio-käsite on tulkittu väärin, sillä integraatio tarkoittaa oppilaiden koulunkäynnin yhteensulauttamista ryhmien ja luokkahuoneiden sisällä eikä pelkästään oppilaan sijoittamisesta johonkin paikkaan. Tässä yhteydessä onkin kiinnitettävä huomiota siihen, perustuuko integraatio-käsitteen tausta yhdysvaltalaiseen mainstreaming- tai integraatioajatteluun vai pohjoismaiseen integraatio ajatteluun. (Emanuelson 1997, 37-38, 42.)

Tästäkin huolimatta selvää kuitenkin on, että integraatiota voidaan pitää inkluusio-ajattelun yhtenä osa-alueena. Naukkarinen on koonnut integraation ja inkluusion eroja, josta voidaan havaita muutamia selkeitä eroja ajattelumalleissa (Taulukko 1). Integraatiossa painotetaan ”erityisoppilaiden” tarpeita, opetussisällön muuttamista tai kehittämistä, erityistarpeita omaavalle oppilaalle integraatiosta koituvia etuja, professionaalien ja erityistyöntekijöiden asiantuntijuutta ja heiltä saatua virallista tukea sekä teknisiä interventioita. Inkluusiossa sen sijaan painotetaan kaikkien oppilaiden oikeuksia, koululaitoksen muuttamista, kaikille oppilaille inkluusiosta koituvia etuja, sekä hyvää opetusta kaikille. (Naukkarinen 2001, 133.)

TAULUKKO 1. Naukkarisen kokoamat integraation ja inklusion erot (Naukkarista 2001, 133. mukailten)

INTEGRAATIOSSA PAINOTETAAN	INKLUUSIOSSA PAINOTETAAN
”erityisten” oppilaiden tarpeita	kaikkien oppilaiden oikeuksia
opetussisällön muuttamista tai kehittämistä	koulun muuttamista
erityistarpeita omaavalle oppilaalle integraatiosta koituvia etuja	kaikille oppilaille inklusiosta koituvia etuja
professionaalien ja erityistyöntekijöiden asiantuntijuutta ja heiltä saatua virallista tukea	yleisopetuksen opettajilta saatua epävirallista tukea ja asiantuntijuutta
tekniisiä interventioita (erityisopetus, terapia)	hyvää opetusta kaikille

Tärkeimpänä erona integraatio- ja inklusioajattelulla voidaan nähdä se, että integraatiossa keskitytään inklusiota enemmän erityisoppilaan opetuksen yksilöllistämiseen eikä niinkään oppimisympäristön perusrakenteiden muuttamiseen sellaisiksi, että kaikki oppilaat saavat yksilöllistä opetusta, niin kuin inklusiossa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että erityisammattilaiset (mm. erityisopettajat, koulupsykologi, terapeutit) eivät ole enää määräävässä asemassa, vaan toimivat yhteistyössä luokanopettajien kanssa, joiden merkitystä kaikkien oppilaiden opettajina korostetaan. Tästä syystä inklusion voidaan nähdä tavoittelevan laajemmin normalisaatiota kuin integraation. (Naukkarinen 2001, 131–132.)

Koulutusjärjestelmässä inklusio lähtee käytännössä siitä, että kaikki ovat jo samassa koulussa eli kuuluvat mukaan, kun taas integraatio korostaa sitä, että on olemassa segregatiota ja on olemassa jotain, joka tulisi ottaa mukaan (Murto 1999a, 7). Integraatio erityisopetuksesta yleisopetukseen on monipuolinen ja dynaaminen prosessi, jossa oppilaan sijoittaminen yleisopetukseen ei ole toiminnan lopputulos, vaan yksilölle sopivan opetuksen organisointiprosessin alku. Sen sijaan inklusiivinen koulu toimii jo normalisaatioperiaatteen mukaisesti ja järjestää kaikille oppijoille mahdollisuuden toimia omista lähtökohdistaan perustaen ja todelliseen erilaisuuden sietokykyyn kasvatuen. Inklusio ei tarkoita siltikään erityisopetuksen ja pienryhmäopetuksen katoamista kokonaan, vaan päinvastoin. Inklusiivisessa koulussa on ryhmiä, missä erilaiset tarpeet voidaan ottaa huomioon erilaisissa opetustilanteissa, myös pienryhmäopetusta järjestäen. (Huttunen ym. 1999, 64.) Reiterä-Paajanen viittaa Naukkariseen tarkentaessaan, että inklusiivista koulua voidaan kuvata neljän kriteerin avulla:

1. Lähikouluperiaate
2. Opiskelu ikätason mukaisissa opetusryhmissä
3. Yhteistoiminnallisuus koulun aikuisten kesken
4. Yhteistoiminnallisuus oppilaiden kesken koulunkäynnissä

(Naukkarinen Reiterä-Paajasen 2005, 84. mukaan)

Nämä edellä mainitut kriteerit toteutuvat kuitenkin myös integraatiossa, sillä integraatioprosessi voidaan nähdä kehityksenä kohti inklusiivista kasvatusta. Tällainen integraation kehittäminen kohti täydellisempää psykologis-sosiaalisen integroitumisen tasoa ja sitä kautta kohti inklusiota on yhteiskuntapoliittinen, taloudellinen, organisaatiollinen sekä opettajien professionalismiin ja pedagogisiin haasteisiin linkittyvä kysymys, joka saa moraalisen perustansa arvojen näkökulmasta. (Ihatsu ym. 1999, 13-14.) Inklusioajattelussa korostetaan siis integraatioajattelua enemmän koulutuksen demokratiaa, eettisiä ja ihmisoikeudellisia tehtäviä ja siinä vaaditaan enemmän muutoksia koulutusjärjestelmään koulu-, kunta- ja valtakunnan tasolla (Naukkarinen 2001, 130). Voidaan siis ajatella, että inklusio merkitsee integraatioprosessin ylintä astetta: fyysisestä integraation tasosta toiminnalliseen, psyykkis-sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon (Ihatsu ym. 1999, 16).

Inklusioista käytetään sellaisia suomennoksia kuin ”mukaan ottaminen”, ”yhteensulauttaminen” sekä ”sisällyttäminen”. Näistä suomennoksista käy esille inklusion taustalla oleva vastakkainasettelu: jotta yksilön voi ottaa mukaan, täytyy hänen olla aluksi jonkin ulkopuolella eli inklusion käänntöpuolena onkin eksklusio. Näin ollen inklusio ja eksklusio muodostavat käsitteinä ja käytännössä monikerroksisen ilmiökokonaisuuden. (Teittinen 2005a, 9.)

Näkökulmasta riippuen eksklusiosta ja inklusiosta voidaan erottaa kolme erilaista diskurssin muotoa: tasa-arvoisuuden diskurssi, moralistinen diskurssi ja yhteiskunnallisen integraation diskurssi. Tasa-arvoisella diskurssilla viitataan kansalaisuuteen ja sosiaalisiin oikeuksiin, joka korostaa erityisesti sosiaalisia oikeuksia ja niiden sosiaalisiin koheesioihin. Moraalisessa diskurssissa keskitytään stigmatisoiviin<sup>1</sup> piirteisiin, jotka kulttuurisesti erottavat ihmiset toisistaan. Tämä diskurssi korostaa yksilöiden käyttäytymisen ja arvojen merkitystä inklusioon ja eksklusioon liittyvien kysymysten selittäjinä. Yhteiskunnallisen integraation diskurssi nostaa esiin hyvinvointivaltion roolin huomioida kaikki ihmiset yhteiskunnan tasa-arvoisina jäseninä tarjoamalla heille universaalit palvelut. (Teittinen 2005a, 10.)

Ihanteellisessa inklusiivisessa kasvatuksessa lähdetään siitä, että kaikki oppilaat, vaikeimmin vammaiset mukaan lukien, käyvät yhdessä ikätoveriensä kanssa lähikoulua, jota kävisivät silloin-

---

<sup>1</sup> stigma: kreik. ´pisto, merkki´

kin, jos heillä ei olisi erityistarpeita (Moberg 2001a, 140). Yleisesti koulutus on inklusion väline, jonka avulla yksilön toimintaa ja käyttäytymistä pyritään ohjaamaan työyhteiskuntaa tukevaksi. Koulutusjärjestelmän tarjoamilla vaihtoehdoilla on suuri merkitys sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Yhteiskunta hyötyy koulutetusta väestöstä tuotannollisesti sekä kulttuurillisesti, kun taas yksilö saa koulutuksen ammattiin. (Teittinen 2005a, 10.)

Yhteenvetona voidaan siis sanoa, että integraatiota voidaan pitää inklusio-ajattelun yhtenä osa-alueena sekä niiden erona voidaan nähdä se, että integraatiossa keskitytään inklusiota enemmän erityisoppilaan opetuksen yksilöllistämiseen eikä niinkään oppimisympäristön perusrakenteiden muuttamiseen sellaisiksi, että kaikki oppilaat saavat yksilöllistä opetusta, niin kuin inklusiossa. Koulutusjärjestelmässä inklusio lähtee käytännössä siitä, että kaikki ovat jo samassa koulussa eli kuuluvat mukaan, kun taas integraatio korostaa sitä, että on olemassa segregatiota ja on olemassa jotain, joka tulisi ottaa mukaan. Integraatiossa painotetaan ”erityisoppilaiden” tarpeita, opetussäällön muuttamista tai kehittämistä, erityistarpeita omaavalle oppilaalle integraatiosta koituvia etuja, professionaalien ja erityistyöntekijöiden asiantuntijuutta ja heiltä saatua virallista tukea sekä teknisiä interventioita. Inklusiossa painotetaan kaikkien oppilaiden oikeuksia, koululaitoksen muuttamista, kaikille oppilaille inklusiosta koituvia etuja, sekä hyvää opetusta kaikille.



# 3 INTEGRAATION KEHITYS

## 3.1 *Integraation kehitys ulkomailla*

Naukkarisen mukaan integraatioajattelu sai alkunsa 1960-luvun alussa, kun ruotsalainen Nirje esitteli normalisaatioperiaatteen, jonka mukaan vammaisille ihmisille tulee taata mahdollisimman tavallinen elämä osana ympäröivää yhteisöä (Naukkarinen 2001, 127). Normalisaatioperiaatteen yleistyminen johti siihen, että segregaatian valta-asema alkoi hitaasti järkkyyä. Kun normalisaatioperiaatteessa vammaisen yksilö pyritään ottamaan mukaan, niin segregatioajattelu perustuu kaksoisjärjestelmäajattelulle, jossa osa oppilaista on eristetty omiksi ryhmikseen yleisopetuksen ulkopuolelle. (Vehkakoski 2001, 97.)

Integraation kehityksen kannalta keskeisiä valtioita ovat olleet Yhdysvallat sekä Iso-Britannia. Yhdysvalloissa Benjamin Rush nosti 1700-luvun loppupuolella esiin konseptin vammaisten opettamisesta, mutta vasta seuraavalla vuosisadalla (vuonna 1817) saatiin vammaisten opetuksesta konkretiaa, kun Thomas Gallaudet perusti turvakodin kuuroille ja mykille. Muut vammaisryhmät seurasivat pian mukana ja 1900-luvun alussa melkein jokaisessa osavaltiossa oli laitos näkövammaisille, kuulovammaisille tai ”henkisesti jälkeenjääneille”, joissa he saivat heille soveltuvaa opetusta. Kuitenkin suurin osa vammautuneista ei saanut vielä tuolloin opetusta, sillä opetusta saatiin vain edellä mainituissa turvakodeissa tai valtion- tai kirkon avustamissa laitoksissa. Vielä 1950- ja 1960-luvuilla suurin osa erityisoppilaista valitsi mielummin erityisluokat kuin osallistumisen yleisopetukseen. (Stainback & Smith 2005, 13–14.)

Vuonna 1975 Yhdysvaltain hallitus määräsi lain, joka takasi kaikille oikeuden opetukseen, vammasta riippumatta. Laki oli tulosta monista oikeudenkäynneistä, joissa vanhemmat peräsivät lapsilleen oikeutta koulunkäyntiin. Eräässä tutkimuksessa on todettu, että ennen lakimuutosta Yhdysvalloissa evättiin neljältä miljoonalta lapselta oikeus koulunkäyntiin vammaisuuden, köyhyyden, siirtolaisstatuksen tms. tekijöiden vuoksi. (Biklen 2001, 56.) Vasta 1980-luvun alussa oppilaita, joilla oli lieviä tai vaatimattomia vajavaisuuksia integroitiin yleisopetuksen luokkiin, ainakin osaaikaisesti (Stainback & Smith 2005, 16).

Yhdysvalloissa integraatiokeskustelua käytiin 1970- ja 1980-luvulla ”mainstreaming”-käsitteen alla. Mainstreaming-ajattelu keskittyi oppilaiden siirtämiseen yleisopetukseen ´vähiten rajoittava ympäristö´-periaatteen mukaisesti, yksilöllisten kasvatusohjelmien perusteella. Tavoitteena ei ollut varsinaisesti oppimisympäristöjen muuttaminen ja käytänteissä laiminlyötiin jonkin verran resurssointia. Tämä puutteellinen resurssointi onkin ollut yksi syy siihen, minkä vuoksi inklusio-ajattelu syntyi Yhdysvalloissa. (Naukkari 2001, 130.) 1990-luvulla Yhdysvalloissa alettiin siis käyttää termien mainstreaming ja integraation rinnalla inclusion-termiä. Inclusion-käsite perustuu ihmisoikeuksiin, sillä erityisoppilaita ei haluttu erottaa muista oppilaista. Tasa-arvoisuuden lisäksi painotetaan kunkin yksilön erilaisia oppimistyyliä, ihmisessä muista poikkeavien ominaisuuksien sijaan. Tämä tarkoitti inclusion-periaatteen mukaisesti sitä, että ympäristö mukautuu yksilön tarpeisiin eikä oppilas ympäristön vaatimuksiin. (Jylhä 1998, 16–17.)

Englannissa ja Walesissa integraatio ja inklusivinen opetus saivat laillisen kontekstin vuonna 1944. Tällöin opetuslakiin kirjattiin, että oppilaat joilla on vaikeita erityistarpeita, tulee kouluttaa mahdollisuuksien mukaan erityiskouluissa, mutta vähemmän erityistarpeita vaativien oppilaiden pitäisi tulla osaksi ”mainstreamingiä”. Vuonna 1970 määrättiin, että kaikki lapset tulee kouluttaa vamma-asteestaan huolimatta. Tämä johti siihen, että vuonna 1971, ensimmäisen kerran historiassa, 100 prosentilla Iso-Britannian kouluikäisistä lapsista oli oikeus koulutukseen. Nämä eri vammaasteiset oppilaat leimattiin kuitenkin heti ”vakavasti koulutuksellisesti ei-normaaleiksi” (ESN[S] = Severly Educationally Sub-Normal) ja sijoitettiin erityiskouluihin. Vuoden 1981 opetuslaki pyrki takaamaan, että erityisoppilaat saivat koulutusta tavallisissa kouluissa, vanhempien näkökulmat huomioon ottaen. Laki velvoitti näin LEA-ryhmien (Local Education Authorities) käyttöön, jotka koostuivat 25 oppilaan vanhemmasta. Laissa annetut ohjeet olivat kuitenkin heikot, integraation varsinaisen toteutumisen oli heikkoa ja lisäksi kasvatuksen ammattilaiset salailivat perheiltä heille kuuluvia oikeuksia. (Thomas & Vaughan 2004, 122–125.)

Englannissa ja Walesissa määrättiin (kun aikaisemmin oli vain suositeltu) vasta vuonna 1993, että erityisoppilaat tulisi sijoittaa yleisopetukseen, mikäli perhe niin haluaa. Viimein vuonna 2001 valtio sääti erityisopetuksen tarpeen ja vajavaisuuslain (SENDA = Special Educational Need and Disability Act), joka tekee laittomaksi koulujen erityisoppilaan tarpeiden syrjinnän, koulutuksen hankinnan ja niihin liittyvien palveluiden laaduttomuuden tai yksilön ulosjättämisen. Vähiten rajoittavan ympäristön kautta tuli myös lisätä erityisoppilaiden pääsyä kouluun curriculumin<sup>2</sup>, fyysisen ympäristön ja informaation kautta. (Thomas & Vaughan 2004, 125–126.)

---

<sup>2</sup> Curriculum: Opetussuunnitelma, joka ilmentää opintojen sisällön ja tavoitteet

Kiteytettynä siis 1960-luvulla painotettiin käytännössä erityistarpeisten lasten segregatiota, syrjimällä heitä yhteiskunnasta, vaikka virallisesti syrjintää pyrittiinkin poistamaan. 1970-luku toi mukanaan tutkimukset, jotka kyseenalaistivat erityisopetuksen tradition ja sen erityiset pedagogiat. Lisäksi 1970-luvun loppupuolella ja 1980-luvulla kilpaileva sosiaalinen ilmasto toi mukanaan monet innovatiiviset ja erilaiset kokeet, jotka pyrkivät tasa-arvoon ja osoittivat että inklusio ei ole pelkästään toimiva, vaan myös menestyvä ideologia. Tultaessa 1990-luvulle 80-luvun meritokraatin<sup>3</sup> ja kilpailuhenkinen yksilökeskeinen etiikka alkoi väistyä ”inklusiivisen yhteiskunnan” tieltä. (Thomas & Vaughan 2004, 188–189.)

Integraatioliike perustuu Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten vuosikymmenen (1983–1992) aikana koottujen asioiden perusteella laadittuihin vammaisten oikeuksien yhdenvertaisuutta koskeviin yleisohjeisiin vuodelta 1993 (The Standard Rules) ja toisaalta Salamancan julkilausumaan vuodelta 1994 (Unesco 1994). Yleisohjeet koskevat vammaisten lasten, nuorten ja aikuisten mahdollisuuksien yhteisvertaistamiseen, eli toisin sanoen yhteiskunnan ja ympäristön erilaiset järjestelmät pyritään saamaan kaikkien ja erityisesti vammaisten henkilöiden ulottuville. Salamancan julkilausuma toteaa, että yleisopetuksen koulut, jotka ovat suuntautuneet inklusiivisesti, ovat tehokkain keino ehkäistä syrjintää ja suvaitsemattomuutta ja luoda tilalle suvaitsevainen yhteiskunta sekä toteuttaa kasvatusta kaikille. Näillä julistuksilla integraatio nostettiin ihmisoikeuskysymykseksi ja siitä saatiin globaalimpi yhteistavoite, johon useat jäsenmaat sitoutuivat. (Ihatsu ym. 1999, 13.)

YK on antanut monia julkilausumia (mm. YK 1994) useiden vuosien aikana, jotka velvoittavat sen jäsenvaltiot integroiviin ratkaisuihin koulutusjärjestelmissään. Lisäksi integraation asemaa on vahvistettu maailmalla muuttamalla koululainsäädäntöjä eri jäsenmaissa. Tästä yhtenä esimerkkinä on Yhdysvalloissa vähiten rajoittavan ympäristön periaatteen tuominen koululakiin vuonna 1975. (Naukkarinen 2001, 128.) Vähiten rajoittava ympäristö-periaate pyrkii mahdollisimman ”integroituviin” sijoitusratkaisuihin. Tämä poikkeaa kuitenkin varsinaisesta integraatiosta siinä, että ”integrointi” jää fyysisen yhdessäolon tasolle. (Moberg 1998, 140).

---

<sup>3</sup> Meritokratia: Yhteiskunnallinen järjestelmä, jossa valta perustuu yksilön ansioihin ja saavutuksiin varallisuuden tai sosiaalisen aseman sijaan.

### 3.2 Integraation kehitys Suomessa

Suomessa erityiskasvatuksen juuret itsenäisenä tieteenalana ovat vuodessa 1948, jolloin Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakouluun perustettiin vaihtuva-alaisena kasvatustieteen osa-alueena suoje- lu- ja parantamiskasvatusopin oppituoli. Vähitellen tämän ympärille kehittyi nykyinen erityispeda- gogiikanlaitos. Tällä hetkellä Suomessa toimii neljä erityispedagogiikan yksikköä: Helsinki, Jyväskylä, Joensuu ja Vaasa. (Ladonlahti, Naukkarinen & Vehmas 2001, 20.) Erityisopetuksen perusta on sen sijaan vuodessa 1846, jolloin perustettiin Porvoon kuurojenkoulu. Tästä huolimatta muihin pohjoismaihin verrattuna Suomi on tullut perässä erityisopetuksen saralla. (Tuunainen 2001, 26–27.)

Integraatio on ollut erityiskasvatusta koskevan keskustelun keskikentässä Suomessa 1960-luvulta lähtien (Hautamäki ym. 1993, 133). Keskustelun aiheena oli jo tuolloin erityisopetuksen ja yleisopetuksen rajankäynti, yhteiselo ja toisiinsa sulauttaminen, sillä tähän asti erityisopetusta oli edustanut ns. kahden laatikon teoria; erityisopetus oli selvästi erotettu yleisopetuksesta (Jylhä 1998, 13). Peruskoulu-uudistus 1960–70-luvun taitteessa, muutti erityisopetuksen rakenteellisia ratkaisuja. Tällöin purettiin kahden koulun rinnakkainen järjestelmä (kansalaiskoulu ja oppikoulu), joka tarkoitti erityisopetukselle sitä, että peruskoululaki takasi mahdollisuuden opettaa kaikkia oppilaita yhdessä. Samalla lisättiin osa-aikaisen erityisopetuksen virkoja, jonka tarkoituksena oli vähentää oppilaita kokoaikaisesta erityisopetuksesta. (Teittinen 2005b, 21.)

1970-luvulla alkanut integraatiokeskustelu ja muutokset saivat lisäpontta 1990-luvulla, kun perusopetusta koskeva lainsäädäntö uudistettiin. Perusopetuslaissa (628/1998, 17 §) sanotaan, että ”...oppilailla, joilla on lieviä oppimis- ja/tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen yhteydessä. Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriöiden taikka muun niihin viittaavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.” (Opetushallitus 2004, 23.)

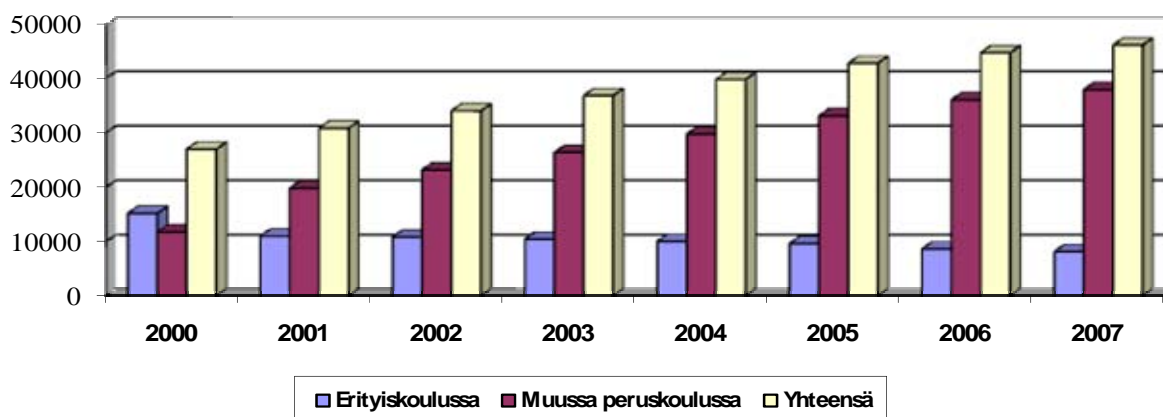
Tässä laissa tulee hyvin esille Suomen koulutuksen järjestämisessä olevat kaksi pääjärjestelmää: kaksoisjärjestelmä ja yhdistynyt järjestelmä. Yhteistä näille järjestelmille on se, että molemmissa pyritään oppilaan yksilölliseen huomioimiseen, mutta lähtökohdat siihen ovat hyvin erilaiset. Järjestelmien erot voidaan tiivistää seuraavasti: kaksoisjärjestelmässä oppilas menee palveluiden luokse, kun taas yhdistyneessä järjestelmässä palvelut tulevat oppilaan luokse. Kaksoisjärjestelmäajattelu on tällä hetkellä vallitseva ideologia maassamme. Se tarkoittaa yleisopetuksen ja erityisopetuksen eriytymistä kouluhallinnollisissa (mm. erillinen henkilöstö, erilliset virastot sekä kouluraken-

nukset), tiedeyhteisöissä (kasvatustiede ja erityispedagogiikka) sekä opettajankoulutuksessa (luokan- ja aineopettajat ja erityisopettajat). Kaksoisjärjestelmässä opetusta annetaan oppilaalle diagnosoitun ”poikkeavuuden” tai ”vamman” pohjalta. (Naukkarinen 2001, 123-127.)

Yhdistynyt järjestelmä pyrkii sen sijaan sopeuttamaan yleisopetuksen ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet. Tämä tarkoittaa sitä, että enää ei ole tärkeää luokitella oppilasta erityisoppilaaksi tai siihen liittyvää oppilaan muuttamista tai siirtämistä erityisryhmään, vaan keskiöön nousee oppimisympäristön muuttaminen sellaiseksi, että kaikki oppilaat voivat oppia yleisopetuksessa, kaikille yhteisessä koulussa. Yhdistyneessä järjestelmässä tärkeäksi nousee oppilaan yksilöllisyyden tunnistaminen, tunnustaminen ja kunnioittaminen. Lisäksi keskeistä on asiantuntijoiden, kodin ja koulun sekä lähiyhteisön välinen yhteistyö. (Naukkarinen 2001, 127.)

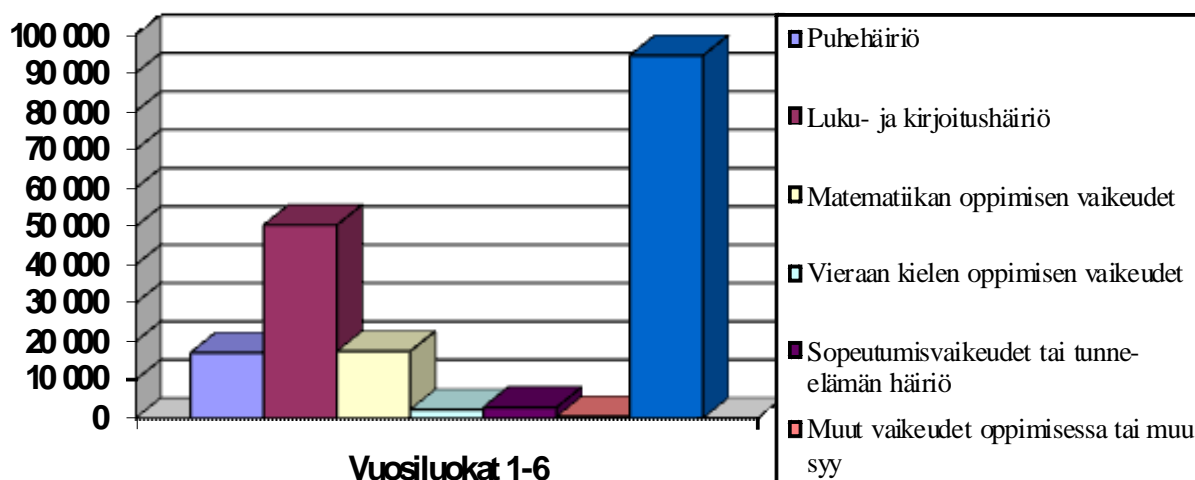
Integraation tavoittelussa on pyritty etenemään asteittain, jolloin yleensä lähdetään liikkeelle erityisopetuksen organisoinnin mallista. Mallissa on esitetty erilaisia oppimisympäristöjä järjestettynä sen perusteella, miten etäälle tai kuinka pitkäksi ajaksi ne on sijoitettu erilleen yleisopetuksen paikasta. Tällä tavalla erilaiset erityisopetuksen ratkaisut voidaan sijoittaa ulottuvuudelle, jonka toisessa päässä on täysiaikainen laitoshoido ja toisessa päässä täysiaikainen yleisopetusluokkasijoitus. (Moberg 2001a, 140.) Tämän mallin perusteella voidaan katsoa missä määrin (jos ollenkaan) integraatio on mahdollista ja kuinka paljon tukitoimia sen toteuttamiseen tarvitaan. Vaikka oppilas kuuluisikin erityiskasvatuksen piiriin, pyritään erityiskasvatus kuitenkin toteuttamaan mahdollisimman pitkälle yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä ja siihen sulautettuna. Integraation idealistisena tavoitteena on luoda yksi yhtenäinen koulujärjestelmä, joka palvelee kaikkia koulutettavia yksilöitä. (Hautamäki ym. 1993, 133.) Integraatiolla pyritään siis kaksoisjärjestelmän poistamiseen ja yhdistyneen järjestelmän vahvistamiseen.

Kaksoisjärjestelmän ja yhdistyneen järjestelmän rinnakkaiselämän voi huomata hyvin kuvios- ta 2. Suomessa oli syksyllä vuonna 2007 peruskoulussa oppilaita yhteensä 570 689, joista erityisopetuksen piiriin oli sijoitettu 46 100 oppilasta eli noin kahdeksan prosenttia kaikista peruskoululaisista. Vaikka peruskoululaisten kokonaismäärä väheni, erityisoppilaiden kokonaismäärä kasvoi edellisvuodesta 1400 yksilöllä. Erityisopetukseen sijoitettujen oppilaiden määrä on ollut jatkuvassa kasvussa yli kymmenen vuoden ajan. (Tilastokeskus 2008a.) Samaan aikaan oppilaiden sijoittaminen erityiskouluihin on kuitenkin vähentynyt. Vuonna 2007 erityiskouluihin oli sijoitettu 8 169 oppilasta eli 1,4 prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista, kun edellisvuonna siellä oli 8657 oppilasta eli 1,5 prosenttia oppivelvollisista (Tilastokeskus 2008b).



KUVIO 2. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat vuosina 1995–2007. (Tilastokeskus 2008b.)

Lukuvuonna 2006–2007 peruskoulun oppilaista yhteensä 128 641 sai osa-aikaista erityisopetusta. Tämä oli 22 prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista. Heistä 95 567 oppilasta oli alakoulun puolella, joka tarkoittaa 25,9 prosenttia kaikista alakoulun oppilaista. Alakoulun puolella osa-aikaisen erityisopetuksen ensisijainen syy vaihteli seuraavasti (Kuvio 3): puhehäiriö (17 060), luku- ja kirjoitushäiriö (50 378), matematiikan oppimisvaikeudet (17 445), vieraan kielen oppimisen vaikeudet (2254), sopeutumisvaikeudet ja tunne-elämän häiriö (2829) sekä muut vaikeudet oppimisessa tai muu syy (4601). Erityisopetukseen siirretyistä oppilaista keskimäärin puolet oli integroitu kokonaan tai osittain yleisopetuksen ryhmiin ja puolet sai opetusta peruskoulujen erityisryhmissä ja erityiskouluissa syksyllä 2007. (Tilastokeskus 2008c.)



KUVIO 3. Osa-aikaisen erityisopetuksen ensisijainen syy lukuvuonna 2006/2007 vuosiluokilla 1-6. (Tilastokeskus 2008c.)

# 4 INTEGRAATION EDELLYTYKSET JA SEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

## 4.1 *Integraation lainsäädännöllinen tausta*

Vuonna 1994 järjestettiin Espanjassa kokous, johon 92 valtiota ja 25 kansainvälistä organisaatiota kerääntyi miettimään opetuksen laatua. Kokouksessa syntyi Unescon (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Salamancan-julistus, johon mukana olleet maat ja järjestöt sitoutuivat. Salamancan-julistukseen on kirjattu, että jokaisella yksilöllä on perustus oikeudellinen oikeus opetukseen sekä jokaisella lapsella on ainutlaatuiset luonteenpiirteet, mielenkiinnot, kyvyt ja oppimistarpeet, jotka koulutusjärjestelmän tulee ottaa huomioon. Lisäksi julistukseen on kirjattu, että jokaisella erityisoppilaalla tulisi olla pääsy yleisopetuksen kouluun. Lähikouluissa tulee tällöin toteuttaa lapsikeskeistä pedagogiikkaa, jotta yksilön tarpeet tulee huomioitua. Julistuksessa todetaan myös, että inklusiota toteuttavat koulut ovat paras keino vähentää syrjiviä asenteita, luoda positivistista ilmapiiriä, rakentaa mukaan ottavaa yhteisöä ja saavuttaa yhtäläinen koulutus. (Unesco 1994, 7-8.) Käytännössä Salamancan-julistus velvoitti sitoutuneet osapuolet erilaisiin toimintoihin, jotta inklusiivinen opetus saataisiin toteutumaan ja opetusta kehitettäisiin jokaiselle oppilaalle sopivaksi (Thomas ja Vaughan 2004, 129.).

Näin myös Suomi lupautui kehittämään inklusiivista opetusta ja kaikkia mukaan ottavaa koululaitosta. Perusopetuslaki (628/1998) antaa kaikille lapsille oikeuden käydä koulua yleisopetuksen ryhmässä riippumatta näiden oppimisvaikeuksista tai vammaisuuden vaikeusasteesta. Laissa korostetaan, että opetuksen tulee edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. (Saloviita 1999, 14.) Koululainsäädännössä (Perusopetuslaki 628/1998, 3§) sanotaan lisäksi, että ”opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti.” (Naukkarinen 2001, 121). Tämän säädöksen tulee turvata oppilaan tarvitsemat tukitoimet. Myös vammaispalvelulain (380/1987) mukaan kunnan on pidettävä huoli siitä, että sen tarjoamat yleiset palvelut soveltuvat myös vammaisille. Kunnalla on siis velvollisuus järjestää vammaiselle lapselle tämän tarvitsemat tukitoimet yleisopetuksen luokkaan. (Saloviita 1999, 14.) Perusopetuslaki säättääkin, että jokaisella perusopetuksen oppilaalla on oikeus saada käyttöönsä opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet. (Virtanen 2002, 257). Kouluratkaisu on kuitenkin

aina perheen oma asia. Nämä edellä mainitut lainsäädännöt ovat kuitenkin tukena, mikäli perhe haluaa edistää erityisoppilaan pääsyä yleisopetuksen kouluun. (Saloviita 1999, 23.)

Vuonna 1993 Yhdistyneet Kansakunnat antoi tärkeän julkilausuman integraation kehityksen kannalta. YK:n yleiskokouksessa kirjattiin seuraava päätös: ”Kouluviranomaiset ovat velvollisia järjestämään vammaisten henkilöiden opetuksen tavallisilla luokilla”, joka vahvisti kaikkien vammaisten lasten oikeuden saada opetusta yleisopetuksen luokassa yhdessä vammattomien ikätovereidensä kanssa. (Saloviita 1999, 10.) Tämä sama periaate on turvattu monien eri lakien kautta suomalaisessa yhteiskunnassa. Hallitusmuoto (969/1995) kieltää vammaisuudella tapahtuvan syrjinnän. Pelkkä erityisluokkaan sijoittaminen on lain mukaan syrjintää, ellei siihen ole poikkeuksellisen hyviä perusteluita. Kaikkien lasten ensisijainen koulunkäynnin vaihtoehto on siis yleisopetuksen koulu. Rikoslaisissa (578/1995) on syrjinnästä määrätty rangaistus. (Saloviita 1999, 14.)

Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteissa säädetään myös, että opetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetuksen tulee näin edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Perusopetuksen avulla lisätään myös alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Opetuksessa tulee ottaa huomioon erilaiset oppijat ja edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä. Perusopetuksen on annettava lisäksi oppilaalle mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja sekä saada valmiudet jatko-opintoihin ja kehittää demokraattista yhteiskuntaa osallistuvana kansalaisena. (Opetushallitus 2004, 12.)

## *4.2 Integraation mahdollisuudet*

Suomessa on perinteisesti nähty, että oppimisvaikeudet, käyttäytymisongelmat ja vammaisuus estävät lasta osallistumasta ja oppimasta menestyksellisesti yleisopetuksen luokassa. Näin ei kuitenkaan tarvitsisi olla. Kokemukset eri puolilta maailmaa ovat osoittaneet, että kaikki lapset voivat oppia yhdessä kunnan lapsien tarvitsemista tukitoimista pidetään huolta. Kaikille avoin koulu auttaa sekä erityisoppilaita että yleisopetuksen oppilaita. Erityisoppilaiden on huomattu oppivan paremmin yleisopetuksen luokissa kuin erityisryhmissä ja heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät enemmän, kun heillä on useampia ystäviä. Lisäksi heidän tulevaisuudenkuvansa ovat valoisampia. Erityisoppilaan luokkakaverit oppivat sen sijaan ymmärtämään ihmisen erilaisuutta ja suhtautumaan siihen hyväksyvästi. (Saloviita 1999, 12.)



Kouluintegraation edellytyksenä on siis erityisopetuksen olemassaolo. Integraatiolla ja erityisopetuksella on kuitenkin suomalaisessa koulussa monia eri muotoja, niin kuin kuvioista 4 voidaan nähdä. Murron mukaan nämä muodot ovat osa-aikainen erityisopetus, luokaton erityisopetus, luokkamuotoinen erityisopetus ja segregaatio, jotka ovat tarkemmin esitelty alla olevassa kuviossa 4 (Murto 1992, 50).

YKSILÖINTEGRAATIO	YLEISOPETUS + TUKITOIMET tukiopetus osa-aikainen erityisopetus opettajan perehdyttäminen yhteistyö kuntoutuksen kanssa
OSAINTEGRAATIO	YLEISOPETUS + OSA-AIKAINEN ERITYISLUOKKAOPETUS tukiopetus osa-aikainen erityisopetus opettajan perehdyttäminen yhteistyö kuntoutuksen kanssa
SEGREGAATIO/ LUOKKAINTEGRAATIO	ERITYISLUOKKAOPETUS yhteistyö kuntoutuksen kanssa tukiopetus
SEGREGAATIO	ERITYISLUOKKAOPETUS

KUVIO 4. Integraation ja erityisopetuksen muodot Murron (1992, 51.) mukaan.

Murron mukaan Suomessa tapahtuu yleisimmin yksilöintegraatiota, jossa erityisoppilas sulautetaan yleisopetuksen ryhmään. Oppilaalle annetaan hänen tarvitsemiaan tukitoimia ja osa-aikaista erityisopetusta, jotta integraatio olisi mahdollisimman onnistunut. Lisäksi integroidun oppilaan luokanopettaja perehdytetään tapaukseen ja hänellä on yhteistyökumppaneita oppilaan kuntoutuksen tiimoilta. Osaintegraatiossa erityisoppilas on osana yleisopetuksen ryhmää, mutta käy osa-aikaisessa erityisopetuksessa esimerkiksi tiettyjen vaikeiden oppiaineiden osalta. Yksilöintegraatiosta osaintegraatio poikkeaa siinä, että oppilas saa osa-aikaisen erityisopetuksen lisäksi tukiopetusta. Luokkaintegraatiossa erityisoppilas opiskelee erityisluokassa, joka toimii osana yleisopetuksen koulua. Segregaatiossa on kyse siitä, että erityisoppilas on osana erityisryhmää erityiskoulussa. Mitä kauemmaksi siirrytään segregaatiossa kohti integraatiota, sitä suuremmaksi nousee kuntoutuksen ja tuen

tarve. Kuntoutuminen pitkällisenä sopeutumis- ja kehitystapahtumana edellyttää eri yhteistyötahojen keskinäistä yhteistyötä monella eri taholla (Murto 1992, 50–51.).

Onnistuneen integraation tärkeimmäksi keinoksi voidaan nähdä opetuksen ja opetustavoitteiden mukauttaminen. Opetuksen mukauttamistarpeet vaihtelevat luonnollisesti integroidun oppilaan tarpeiden mukaisesti eli jokaisen integroidun oppilaan tarpeet ovat erilaisia vaikka taustalla olisikin sama diagnoosi. Vähimmillään mukauttaminen voi koskea vain yhtä vaikeaksi koettua ainetta, kun taas laajimmillaan kaikki oppiaineet voivat olla mukautettuja. Oppilas voi näin olla osittain erityisopetuksessa yhden tai kahden oppiaineen osalta. Mukauttamisesta tulee oppilaalle merkintä todistukseen niiden oppiaineiden osalta, jotka arvostellaan eri perustein kuin muut aineet. Näissä tapauksissa arviointi tapahtuu henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan (HOPS) kirjattujen opetustavoitteiden mukaisesti. Ensisijainen mukautusvaihtoehto opetustavoitteiden osalta on supistaa yleistä opetussuunnitelmaa yksilön kykyihin soveltuvaksi. Viimeisenä vaihtoehto on eriytetty opetus, jossa oppilas siirtyy pois luokasta kouluavustajan tai luokkakaverinsa kanssa. (Saloviita 1999, 134–135.)

Integraatiota tehtäessä on otettava monia asioita huomioon. Onnistuneen integraation takana on ensisijaisesti integraatiomyönteinen koulu. Saloviita viittaa Foxiin ja Williamsiin kuvaillaan integraatiomyönteistä koulua. Tällainen kaikille avoin koulu a) toivottaa kaikki lapset tervetulleiksi yleisopetuksen luokille, b) kunnioittaa jokaista yksilöä kouluyhteisön tasa-arvoisena jäsenenä, c) toteuttaa yksilöllisesti kaikkien lasten opetusta, d) sulauttaa oppilaan tarvitsemat tukitoimet yleisopetukseen, e) perustuu hallintohenkilöstön, opettajien, oppilaiden, vanhempien ja muiden osallisten yhteistyölle, f) korostaa oppilaiden perheiden osallistumista suunnitteluun, g) edistää yksilön osallistumista yhteisön elämään ja asettavan vaativia tavoitteita sekä opetuksen sisällölle että muodoille. Kaikille avoin koulu ei ole sen sijaan paikka, jossa a) oppilas ei saa tarvitsemaansa tukea, b) erityisoppilaksi leimatut oppilaat ovat käytännössä suljettu kouluyhteisön ulkopuolelle, vaikka ovatkin fyysisesti sijoitettuina yleisopetuksen ryhmään, c) yleisopetuksen ryhmään kuuluva vammaisen oppilas on vain satunnainen poikkeustapaus eikä koko koulu osoita sitoutumistaan yhteiseen opettamiseen. (Saloviita 1999, 15.)

Integraatiota on pidetty yleisesti moraalisesti oikeana asiana. Integraatio herättää kuitenkin huolestuneisuutta siitä, että kuinka sekä erityisoppilaat että ns. tavalliset oppilaat oppivat samassa yleisopetuksen ryhmässä. Pohdinta on saanut vielä lisää voimaa, kun esille on noussut ns. ”dumpaukset” ja ”hätäintegraatiot”: erityisoppilaita integroidaan yleisopetukseen ilman, että samalla huolehditaan siitä, että koululla ja luokkahuoneessa on tarvittavat resurssit. Resursseilla on tarkoitettu tässä yhteydessä sekä materiaalisia resursseja (mm. virkojen määrä, opettajien koulutuksen riittävyys, oppimateriaalit, perusopetusryhmien koko) että asenneresursseja (mm. opettajien ja työyhteisön sitoutuminen muutokseen). (Naukkarinen 2001, 129–130.)

### 4.3 Erilaisuuden kohtaaminen

Erilaisuudessa on aina kyse ainutkertaisuudesta. Jokainen meistä on erilainen eikä erilaisuutta pitäisi näin ollen joutua selittelemään tai puolustelemaan. Vammaisuudessa on kyse erilaisuudesta ja se on perinteisesti nähty yksilön poikkeavuutena. Erilaisuuden kohtaamisessa täytyy siis ensisijaisesti pyrkiä näkemään yksilö vamman takana, sillä kaikki haluavat tulla hyväksytyksi ja rakastetuksi. (Murto 1999b, 134-139.) Ainutkertaisuutta kohdattaessa tulee ottaa huomioon monia erilaisia seikkoja. Saloviita on koonnut erilaisuuden kohtaamiseen opettajalle yksitoista ohjetta, jotka helpottavat tilanteen strukturointia.

1. Älä jää yksin, vaan perusta henkilökohtaisen opetussuunnitelman eli HOPS:n työryhmä.
2. Toivota oppilas tervetulleeksi. Kun erityisoppilas tulee luokkaan, muut oppilaat tarkkailevat miten opettaja suhtautuu tulokkaaseen. Opettajan tuleekin siis suhtautua uuteen tulokkaaseen samalla tavalla kuin muihin oppilaisiin. Äläkä luennoi muille oppilaille erityisoppilaan diagnoosista. He saavat näin luokkakaverikseen ihmisen eikä diagnoosia.
3. Pidä mielessä, että sinä olet opettaja. Opettajan ei tule jättää erityisoppilasta pelkästään avustajan tai erityisopettajan huomaan, sillä usein opettajan vetäytyessä integroidun erityisoppilaan oppiminen kärsii.
4. Varmista, että oppilas kuuluu osaksi luokkaa. Pelkkä fyysinen integraatio on alkua sille, että erityisoppilas on osana yleisopetusta. Keskeiseksi nousee opettajan kyky saada integroitu oppilas osaksi toimintaa niin luokassa kuin sen ulkopuolellakin. Vasta osallisuus kaikkiin kouluelämän puoliin tekee integroidusta oppilaasta luokkayhteisön jäsenen.
5. Laadi luokalle oppilaskeskeinen opetussuunnitelma, koska jokainen luokan oppilas on erilainen oppija ja on vain luonnollista, että heille tehdään HOPS:t. Näin HOPS painottaa oppilaan omia kiinnostuksen kohteita, yksilöllisiä tapoja oppia ja erilaisia teitä lopputuloksiin.
6. Käytä lapsikeskeisiä opetusmenetelmiä eli menetelmiä, jotka kannustavat oppilaita omaan osallistumiseen sekä yksilöllisesti että ryhmissä. Näitä ovat esimerkiksi projektityöskentely, yhteistoiminnallinen oppiminen, tietokoneiden ja multimedian käyttö, kasvatukselliset pelit, draamapedagogiikka ja kokemuksellinen oppiminen.

7. Sovi oppilaan opetustavoitteista. Mikäli et ole varma mitä ja miten integroitua oppilasta tulisi opettaa, kerää yhteen HOPS-työryhmä. Yhdessä voidaan asettaa oppilaalle soveltuvat opetuksen päätavoitteet sekä miettiä, mitä tukitoimia oppilas tarvitsee.
8. Sovita oppilaan tavoitteet luokan opetukseen niin, että integroitu oppilas on mahdollisimman paljon mukana koko luokan toiminnassa. Opetusta tulee eriyttää vain sen verran kuin on tarpeellista.
9. Mukauta opetustapoja, jotta ne saavuttavat integroidulle oppilaalle asetetut tavoitteet. Muokattuihin opetustapoihin voi kuulua esimerkiksi sopivien viestintätapojen käyttäminen sekä omien oppimateriaalien valmistaminen oppilaalle.
10. Huolehdi tukipalveluiden toimivuudesta. Asiantuntijapalvelu on toimivaa silloin, kun tukiverkosto tutustuu oppilaan toimintaan luokassa ja opettajan työtapoihin sekä sovitaa omat suunnitelmansa yhteen opettajan suunnitelmien kanssa. Huonoimmillaan asiantuntijat häiritsevät opettajan toimintaa ja oppilaan kuulumista luokkayhteisöön.
11. Arvioi opetuksen tuloksellisuutta, sillä muussa tapauksessa opiskelusta voi tulla vain symbolista toimintaa. Integroidun oppilaan oppimistuloksia tulisi arvioida samalla tavalla kuin muidenkin oppilaiden oppimista.

(Saloviita 1999, 48–57.)

Saloviita (1999, 130-133.) jatkaa vielä, että perinteinen opetusmalli vaatii kaikilta oppilailta vakioitua ja samankaltaista käyttäytymistä. Tällainen opetusmalli ei kuitenkaan sovellu luokkaan, jossa toteutetaan integraatiota. Jos oppilaalla on erityistarpeita, on perinteinen luokka hänelle hankalin mahdollinen kouluympäristö. Tämän vuoksi opettajan tulisi kehittää opetustyyliään oppilaskeskeisempään suuntaan. Erilaisten oppilaiden oppimisen tukemiseen voidaan käyttää esimerkiksi ryhmätyötä kollegoiden ja muiden asiantuntijoiden kanssa, opetuksen suunnittelua oppilaskeskeisesti, hyödyntämällä oppilaiden vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita sekä käyttämällä vaihtelevia opetusmenetelmiä.

Integroidun oppilaan kannalta keskeiseksi nousee se, kuinka hyvin koulu on tarjonnut hänelle välineitä: tietoja ja tapoja, jotka auttavat häntä liittymään tavalliseen yhteiskuntaan koulun jälkeen. Onko opetustavoitteet asetettu järkevästi, niin että oppilas on oppinut muun muassa tulemaan toimeen muiden ihmisten kanssa, ilmaisemaan omia toiveitaan, tekemään häntä kiinnostavia asioita, liikkumaan tavallisessa ympäristössä sekä puolustamaan oikeuksiaan. (Saloviita 1999, 57.)

## 4.4 Integraation menetelmällinen perusta

### 4.4.1 Konstruktiivinen- ja yhteistoiminnallinen oppiminen

Integraation ja erityisesti uudistuvan koulun oppimiskäsityksen tulisi nojata konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, sillä tämä perustuu yksilölliseen oppimisprosessiin ja auttaa näin kohtaamaan oppilaan yksilöllisyyden (Naukkari 1998, 186-189). Konstruktivismi on oppimisteoria, joka pohjautuu Deweyn, Piagetin ja Vygotskyn teorioille. Konstruktivismin näkökulmasta oppimisessa yksilö luo tarkoituksia tehdessään yhteyksiä, assosiaatioita ja linkkejä uuden tiedon ja jo olemassa olevan tiedon välillä. Oppija siis konstruoi eli jäsentee uudestaan omaa tietoaan ollessaan tekemisissä uuden tiedon kanssa tai kokiessaan asioita, jotka haastavat olemassa olevan tiedon. (Uldvari-Solner, Thousand, Villa, Quiocho & Kelly 2005, 98.)

Lapsen oppimisen kannalta mielekkäintä on toimia autenttisissa tilanteissa ja tehtävissä. Opettajan tehtävä on kohdata oppija hänen sen hetkellä ymmärryksen tasollaan ja auttaa häntä yhdistämään ja laajentamaan ymmärrystään. Tämän takana on ajatus siitä, että jokaisella kouluun tulevalle yksilöllä on erilainen tietotaso, joka on oppilaan taustan, kokemusten ja kulttuuristen toimintojen tulosta. Opettajan tulee huomioida nämä osa-alueet ja katsoa, että uusi tieto on yhteydessä oppijan olemassa olevaan tietotasoon. (Uldvari-Solner ym. 2005, 99.)

Konstruktiivinen oppimiskäsitys vaikuttaa koko koulun toimintakulttuuriin toimivana järjestelmänä sekä ehkäisee ja vähentää syrjäytymistä. Oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka pyrkii ymmärtävään ja pohdiskelemaan oppimiseen. Hyvän oppimisen lähtökohtana on ongelmakeskeisyys, oppimaan oppiminen ja ajatteluntaitojen kehittyminen, joita lähdetään työstämään aikaisempien valmiuksien, tietojen ja taitojen kautta. Metakognitiiviset taidot (itsearviointi) kehittyvät, kun opetustilanteisiin liittyy sosiaalista vuorovaikutusta eli yhdessä oppimista, jossa esitetään kysymyksiä ja keskustellaan sekä analysoidaan omia ja toisten ajatuksia. Konstruktiivisessa oppimiskäsityksessä ympäristö, ikätoverit ja tiedon käsittelyn merkitykset korostuvat. Hyvän elämän saavuttamisen välineenä toimivat terve itsetunto, tietoisuus omasta itsestä ja ihmisenä arvostamisena. (Ikonen & Mäkirinta 2002, 176.)

Jotta metakognitiivisia taitoja voidaan kehittää, täytyy opetusmenetelmien tukea sosiaalista vuorovaikutusta. Yhdessä oppimista voidaan harjoitella yhteistoiminnallisen oppimisen kautta. Yhteistoiminnallinen oppiminen (cooperative learning) tarkoittaa opetuksellisten pienryhmien käyttämistä siten, että oppiminen ja työskentely tapahtuvat oppilaiden keskinäisessä yhteistyössä. Yhteistoiminnallisuudessa pyritään pääsemään eroon kilpailuhenkisyydestä ja yksilökeskeisestä työsken-

telystä tarjoamalla tilaisuus oppia ymmärtämään ja kunnioittamaan toisia oppilaita ja kehittämään vuorovaikutukseen perustuvia taitoja. Yhteistoiminnallisen toiminnan tunnetuimpia kehittäjiä ovat David Johnson ja Roger Johnson. Saloviidan mukaan Johnson ja Johnson ovat saaneet seuraavia tuloksia vertaillen yhteistoiminnallisuutta kilpailevaan toimintaan:

1. Yhdessä tekeminen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi johtaa parempiin suorituksiin ja suurempaan tuottavuuteen kuin yksin tekeminen.
2. Yksilöt välittävät toisistaan enemmän ja osoittavat kiinnostuksensa toistensa menestyksestä ja hyvinvoinnista työskennellessään yhdessä tehtävien suorittamiseksi kuin kilpaillen paremmuudesta tai tehdessään omaa työtä toisista riippumatta.
3. Yhteistoiminnallinen työskentely muiden kanssa sekä yhteistyön arvostaminen johtavat parempaan itsetuntoon ja mielenterveyteen kuin kilpailu muiden kanssa tai työskentely itsenäisesti toisista riippumatta.

(Saloviita 1999, 140-141.)

Käytännön oppimistilanteissa yhteistoiminnallinen työskentely tarkoittaa sitä, että ryhmän kaikki osallistujat tehostavat omaa ja toistensa oppimista. Tämä tapahtuu työskennellen niin, että jokainen yksilö joutuu tuomaan panoksensa ryhmän työskentelyyn. Samalla pyritään luomaan oppilaiden välille tunnetta siitä, että he tarvitsevat toisiaan suoriutuakseen annetusta tehtävästä parhaalla mahdollisella tavalla. Keskeisiksi tekijöiksi yhteistoiminnallisessa oppimisessä nousee ryhmän jäsenten välinen sosiaalinen riippuvuus, vuorovaikutteinen viestintä, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset ryhmätyötaidot ja toiminnan yhteinen reflektointi. (Jylhä 1999b, 116.)

Yhteistoiminnallinen malli on ainoa työskentelytapa, joka tarjoaa suoraan sellaisen ympäristön, jossa oppilaat työskentelevät ystävällisesti, toisiaan tukevassa yhteistoiminnassa ja voivat tuntea olevansa muiden hyväksymiä. Yhteistoiminnallisuuden kehittämisessä keskeisenä on malliin soveltuvan luokkaympäristön luominen. Lisäksi tärkeää on myös käyttää erilaisia leikkejä, oppimisryhmiä sekä työskentelymalleja yhteistoiminnallisen toiminnan kehittämisessä. Ryhmä- ja projektityöskentelyssä oppilaat oppivat hieman eri tavalla kuin perinteisessä opetuksessa. Projektityöskentelyssä oppilaat oppivat niin samoja kuin eri asioitakin, mutta ei täsmällisesti samoja asioita kuin perinteisessä opetuksessa. Projektityöskentely antaa mahdollisuuden syvällisempään oppimiseen, sillä oppilas saa mahdollisuuden keskittyä tavallista perusteellisemmin omaan teemaansa. (Saloviita 1999, 141–145, 147.) Rikas projektityöskentelyryhmä on heterogeeninen, jossa jokaisella oppilaalla on vaihtelevia kykyjä, kiinnostuksen kohteita sekä erilainen tausta. Tällöin opiskellaan erilaisten sosiaaliluokkien kanssa ja oppilaat oppivat arvostamaan erilaisuutta ja yhteiskuntaa, jossa jokainen yksilö on arvostettu. Yhteistoiminnallinen oppiminen mahdollistaa oppilaita oppimaan ja työskente-

lemään ympäristössä, jossa heidän yksilölliset vahvuutensa huomioidaan ja heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa vastataan. (Uldvari-Solner ym. 2005, 114.)

Saloviita ohjeistaa yhteistoiminnallisen luokkaympäristön luomiseen Mara Sapon-Sheviniin viitaten: 1) Poista kilpailuun viittaavat merkit luokasta: tällaisia ovat esimerkiksi luettelot ja tulokset, jotka perustuvat kilpailulle. 2) Käytä yhdistävää kieltä: korosta puheessa oppilaiden yhteistointaa ja yhteistä vastuuta. 3) Rakenna yhteisyyden tunnetta: luokka voi muun muassa tehdä yhteisen lehden tai valmistaa näytelmän, missä kaikki on mukana. 4) Rohkaise oppilaita hakemaan apua toisiltaan. 5) Rohkaise oppilaita huomaamaan toistensa saavutukset: esimerkiksi ”hyvien tekojen puu” tai ”salainen hyvä työ”. Hyvien tekojen puuhun jokainen oppilas saa kiinnittää lappuja, joihin on kirjoitettu toisen luokkatoverin tekemä hyvä työ. Salaisessa hyvässä työssä taas opettaja jakaa jokaiselle oppilaalle lapun, jossa lukee luokkatoverin nimi. Oppilaan tulee tämän jälkeen kirjoittaa paperille hyvän työn, jonka aikoo kyseiselle oppilaalle salaa suorittaa. 6) Käytä lastenkirjallisuuden esimerkkejä yhteistoiminnallisuudesta. (Saloviita 1999, 142–143.)

Yhteistoiminnallisuuden arvioinnin tulee tapahtua niin ryhmä- kuin yksilötasollakin. Yksilöllisinä arviointi keinoina voidaan käyttää koulun normaaleja arviointikeinoja, kuten kokeita. Mikäli halutaan kuitenkin suorittaa arviointi muilla keinoin, voivat oppilaat opinjakson loppuvaiheessa suorittaa oman henkilökohtaisen päätöstyön, joka arvioidaan. Yhteistä oppimista korostavassa arvioinnissa ryhmältä valitaan satunnaisesti vain yksi työ ja koko ryhmä saa edustajansa hankkiman arvosanan. Yhteistoiminnallisuuden arvioinnissa voidaan käyttää myös portfolioarviointia, joko yksilö tai ryhmätasolla. Tuotosten lisäksi mallissa arvioidaan myös yhteistoiminnallisten taitojen saavuttaminen. (Saloviita 1999, 146.)

#### **4.4.2 Henkilökohtainen opetussuunnitelma ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma**

Kun erityisoppilaita sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan, tulee oppilaalle suunnitella henkilökohtainen opetussuunnitelma, joka ottaa huomioon hänen yksilölliset tarpeensa yleisen opetussuunnitelman pohjalta. Opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma laaditaan. Yleinen opetussuunnitelma sisältää siis laajat kokonaisuudet perusopetuksen linjoista, jonka pohjalta kukin kunta ja koulu tekevät omat opetussuunnitelmansa. Koulun opetussuunnitelman pohjalta voidaan opettaa yleisopetuksen ryhmää, mutta kun oppilaalla ilmenee erityistarpeita, on yksilölle hyvä laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS). Erityisoppilaan statuksen saaneelle oppilaalle tulee sen sijaan lainkin mukaan laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS.).

Näin ollen kun erityisoppilaan integrointipäätös yleisopetuksen ryhmään on tehty, kannattaa luokanopettajan koota HOPS-työryhmä. HOPS on yksilöä koskevan oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelma, joka korostaa oppijan asemaa opiskelunsa subjektina: aktiivisena oppijana, kokijana sekä tiedon etsijänä ja prosessoijana (Ikonen 2001, 219–220.). HOPS-työryhmän ydinryhmään kuuluvat opettajan ohella oppilas, vanhemmat, erityisopettaja, kouluavustaja sekä muita oppilaalle tarpeellisia ammattilaisia. Ryhmä voi olla rajoiltaan liikkuva eli kokouksiin osallistuvat henkilöt voivat vaihdella eri kokoontumisissa. HOPSiin kannattaa kirjata tavoitteet mahdollisimman tarkasti, sillä ne auttavat täsmentämään opetuksen kohteen, seuraamaan tavoitteiden toteutumista sekä tavoitteiden kertominen muille helpottuu. (Saloviita 1999, 49, 107.)

Kun opetussuunnitelmaa mukautetaan, laaditaan oppilaalle aina HOJKS. HOJKS:n tavoitteena on varmistaa opintojen eteneminen yksilölle asetettujen tavoitteiden mukaisesti, sopivalla opiskelutemmolla, -materiaaleilla ja –ympäristöllä sekä hänen tarvitsemien opetuksellisten palvelujen avulla. (Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 34.) HOJKS on kasvatusasiantuntijoiden laatima selonteko, joka pohjautuu oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ja niiden huomioimiseen. Selonteon tulee sisältää:

- a) selvityksen oppilaan tämänhetkisten suoritusten tasosta,
- b) selvityksen vuositavoitteista sekä lyhyen aikavälin tavoitteista,
- c) maininnat merkittävistä erityisopetus- ja muista vastaavista palveluista sekä siitä, kuinka hyvin onnistuu osallistuminen normaaleihin opetusohjelmiin,
- d) maininnat palveluiden suunnittelusta alkamisajoista ja ennakoidusta kestosta,
- e) maininnat objektiivisista kriteereistä ja evaluaatiomenetelmistä (ainakin kerran vuodessa) sen määrittämiseksi, onko oppilas saavuttanut lyhyen aikavälin opetustavoitteet,
- f) selvityksen erityispalveluista sekä arvion siitä, missä määrin oppilas kykenee käyttämään normaalipalveluja sekä
- g) arvion siitä, kuinka kauan kyseisiä palveluja käytetään, sekä asianmukaiset perusteet ja arviointisuunnitelmat tavoitteiden saavutettavuuden arvioimiseksi.

(Ikonen 1999, 47.)



Kuvion 5 sisältämää seitsemää vaihetta voidaan soveltaa useimpiin HOJKS-suunnitelmiin, niiden kehittämiseen, toteuttamiseen ja evaluaatioon. Kyseinen malli on pelkistetty kuvaus niistä toimista, joihin opetussuunnitelman perusteet velvoittavat asiaankuuluvien ryhtymään. Prosessi alkaa, kun opettaja tapaa uuden oppilaansa ja jatkuu niin kauan, kunnes oppilas lähtee koulusta tai kunnes hänet sijoitetaan toiseen luokkaan. (Ikonen 1999, 51.)

<b>I. Orientaatio ja suunnittelu</b>
<b>II. Oppilaan ohjaaminen asiantuntijoiden luokse</b>
<b>III. Alustava arviointi</b>
<b>IV. HOJKS:n perustan luominen</b>
<b>V. Henkilökohtaisten ohjelmien suunnittelu</b>
<b>VI. Oppilaan opettaminen</b>
<b>VII. HOJKS:n valvominen ja tarkastaminen</b>

KUVIO 5. HOJKS:n laadintamalli Ikosen (1999, 51) mukaan.

Ikosen (1999, 52) mukaan opettajan tulisi ensimmäiseksi joko itse suunnitella käytettävissä olevan HOJKS-järjestelmän yleiset yksityiskohdat, tai mikäli koulussa tai koulupiirissä on olemassa HOJKS-järjestelmä, opettajan tulisi tutustua siihen mahdollisimman pian. Opettajan tulisi lisäksi tarjota vanhemmille perustietoa lapsen ja vanhempien oikeuksista, HOJKS:n käytöstä ja sen sisällöstä. Tämän jälkeen HOJKS-työryhmän tulisi suorittaa alkuarviointi, jossa kartoitetaan tulisiko oppilas ohjata asiantuntijoiden puheille. Mikäli tähän tulokseen päädytään, ohjataan oppilas koulupsykologin luokse. Mikäli asiantuntija ohjauksen jälkeen oppilaasta tarvitaan vielä lisää tietoa, suoritetaan alustava arviointi. Tämä arviointi on välttämätön, jotta oppilas voitaisiin sijoittaa hänelle sopivaan koulumuotoon ja jotta hänen opetuksestaan voitaisiin tehdä oikeita päätöksiä. Alustavan arvioinnin seurauksena tulee tehdä seuraavat toimet:

1. Vanhemmille tulee lähettää kirjallinen ilmoitus, jossa todetaan arvioinnin syy, arviointitavat sekä pyydetty oppilaan vanhempien suostumus arviointiin.
2. Arviointityöryhmän konsultointijäsenten valinta.

3. Arviointivastuun jakaminen.
4. Arviointi suoritetaan haastattelujen, standarditestien, kriteeripohjaisten testien ja havaintojen avulla, keräämällä muistiinpanoja sekä pyytämällä oppilaan vanhemmilta asiaan liittyvää tietoa.
5. Arviointitiivistelmien laatiminen.
6. Arviointitiivistelmien sopivuuden ja kattavuuden tarkistaminen.
7. Määritellään mahdollisten lisäarviointien tarve.

Arviointitietojen keräämisen jälkeen laaditaan HOJKS. Viimeiseksi ennen opetuksen alkamista opetukseen keskittyvän ryhmän tulisi vielä:

1. muotoilla HOJKS:n tavoitteet lyhyen aikavälin tavoitteisiin, ellei tätä ole tehty jo aikaisemmin
2. valita opetusmenetelmät ja – materiaalit, jotka perustuvat määriteltyihin tavoitteisiin
3. kehittää sopivia seurantajärjestelmiä edistymisen seuraamiseksi
4. suunnitella uusi (tai muokattava vanha) lukujärjestys ja strukturoitava toiminnat tavoitteiden pohjalta
5. tarvittaessa laatia yhteistyössä vanhempien kanssa kotona toteutettavia ohjelmia
6. jaettava vastuu HOJKS:a toteuttavien asiantuntijoiden kesken
7. turvattava hallinnolliset ja tukipalvelut
8. määriteltävä aikarajat ja viimeinen mahdollinen ajankohta oppilaiden suoritusten ja HOJKS:n arviointiin lukuvuoden lopussa.

(Ikonen 1999, 53-53.)

Valmiin HOJKS:n tulee sisältää opetushallituksen määräyksen (8/011/2000) mukaan seuraavat tiedot:

- kuvaus oppilaan valmiuksista ja nykyisestä suoritustasosta
- opetuksen tavoitteet ja sisällöt lyhyelle ja pitkälle aikavälille tai opetuksessa noudatettava erityinen opetussuunnitelma esimerkiksi tiettyä oppiainetta varten tai autistiselle taikka vaikeimmin kehitysvammaiselle laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma
- kuvaus oppilaan opetuksen järjestämisestä yleisopetuksen ja/tai erityisopetuksen ryhmässä
- tulkittamis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet ja kommunikointitavat, jotka edellyttävät opetukseen osallistumista

- seurannasta vastuussa olevat henkilöt ja sen järjestäminen
- oppilaan arvioinnin perusteet

(Virtanen 2002, 258.)

Tähän asti kaikki HOJKS:n liittyvät toiminnot ovat olleet suunnittelua. Nyt kun opetus aloitetaan, tulisi sen heijastaa lyhyen aikavälin tavoitteita, jotka pidetään yleensä parista viikosta kuukauteen ja ne perustuvat pitkäaikaisten suunnitelmien ja tavoitteiden pohjalle. Koko toiminnan ajan valvotaan HOJKS:n toteutumista ja lopuksi se vielä tarkistetaan. (Ikonen 1999, 54.) HOJKS:n laadinnassa ei ole keskeistä itse lomakkeen täyttäminen, vaan prosessi, jonka tavoitteena on oppilaan oppiminen ja kuntoutuminen omien edellytystensä rajoissa. Prosessi vaatii aina moniammatillista yhteistyötä sekä kiinteää vuorovaikutusta kodin kanssa. (Ikonen ym. 2002a, 35.)

#### 4.5 *Integraation esteiden poistaminen*

Integraation edistäminen vaatii opettajalta ja koululta muutosta sitoutumisessa ja hyväksymisessä. Opettajien osuus integraatio kehityksessä on keskeistä. Opettajan käsitykset ja odotukset oppilaista heijastuvat opetuksessa ja sen kautta oppilaiden kehitykseen. (Moberg 1998, 155.) Tämän vuoksi asenneresurssit ja materiaaliset resurssit täytyy saada tasolle, jossa ne tukevat integraatio kehitystä. Integraatiofilosofian juurruttaminen koulutusjärjestelmään vaatii lisää opettajankoulutusta, jossa opitaan yhtenäisen koulun filosofia ja toimintatavat. Tällaisen opettajakoulutuksen keskeisiä opetuskokonaisuuksia ovat oppilaskeskeisyys, yhteistoiminnallisuus, moniammatillinen yhteistyö, päätöksentekotaidot, monenlaisten oppimisen ohjaamisen strategioiden ja arviointijärjestelmän joustava käyttö, reflektointi ja suvaitsevaisuus. (Naukkarinen 2001, 140-141.)

Opettajankoulutuksen lisäksi tarvitaan muutokseen avuksi koulun henkilökunnan jatkuvaa täydennyskoulutusta ja koulukulttuurin arviointia. Täydennyskoulutuksen täytyy tapahtua mahdollisimman paljon kouluhenkilökunnan itsestään lähtevänä itsensä kehittämisenä sekä koulun sisäisenä kehittämisenä. Lisäksi integraatiota tulisi tutkia koulun arkipäivässä, jotta saadaan tieteellistä tietoa ja kyetään kehittämään koulun käytänteitä. (Naukkarinen 2001, 140-141.)

Onnistuneen integraation perusehto on se, että opettaja pystyy ottamaan huomioon tasapuolisesti koko ryhmän tarpeet sekä tukemaan myös muita yksilöitä (Murto 1992, 32). Integraatioluokassa tulee myös kiinnittää erityisesti huomiota oppilaiden väliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Integraatioluokassa opettaja on yleisopetuksen- ja integroitujen oppilaiden keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjaaja, tukija ja rohkaisija. Vuorovaikutuksen tukemiseen opettaja voi vaikuttaa

esim. opetusmetodien valinnalla. (Jylhä 1999a, 142.) Onnistuneen integraation ehtoiksi voidaan lisäksi nähdä mm:

- realistisuutta, hyvää suunnittelua ja riittäviä resursseja
- koulutettua ja tilanteeseen perehdytettyä opettajaa
- osa-aikaisen erityisopetuksen ja integraatio-opettajan tukea
- koulutuksen sopivuutta, apu- ja opetusvälineitä
- koulunkäyntiavustajaa
- yhteistyötä vanhempien kanssa
- sosiaalisia suhteita toisiin
- kommunikaatiomahdollisuuksien olemassaoloa
- turvallisuuden tunnetta ja ystävyyssuhteita
- yhteisyyden kokemista

(Elowson Murron 1992, 32. mukaan)

Niin kuin edellä nähdään, onnistuneen integraation eteen on tehtävä töitä. Jylhän (1999a, 142–143.) mukaan onkin selvää, että opettajan työmäärä kasvaa kun erityistarpeinen oppilas integroidaan yleisopetuksen ryhmään. Integraatiota toteuttavan luokan opettajan työmäärä pysyy kuitenkin kohtuullisena, kun työparina toimii erityisopettaja. Moberg huomauttaa kuitenkin, että työparin muodostavalla kahdella ammattiryhmällä on erilainen asenne integraation kohtaamiseen. Erityisopettajilla on taipumusta korostaa opettajien erityisosaamisen vaatimusta sekä oppilaiden erityisyyttä ja oikeutta laadukkaaseen erityisopetuksen saamiseen erityiskoulutettujen opettajien avulla, kun taas luokan opettajat epäilevät omien taitojensa ja koulutuksensa sekä yleisopetuksen riittämättömyyttä tilanteessa, jossa ”hankalia” tai ”vaikeasti opetettavia” oppilaita ei enää siirretäkään pois heidän luokaltaan. (Moberg 1998, 139.)

Yhteiskunnallisella tasolla integraation toteutumisen edellytyksenä on kaksoisjärjestelmästä siirtyminen yhdistyneeseen järjestelmään. Koulutuspolitiikan perinteet ja koulukulttuuriin perustuvat uskomukset tulee kyseenalaistaa ja kyetä muuttamaan. Fullanin ja Stiegelbauerin (1991, 91) mukaan koulua tulisi sopivasti painostaa ja tukea, jotta se kehittyisi. Tämän keskeiseksi keinoksi voidaan ajatella lainsäädäntö, jotta koulujärjestelmä muuttuu kohti integraatiota. Suomessa on tapahtunut joitakin integraatiomyönteisiä muutoksia koululainsäädännössä (mm. Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetusasetus 852/2998), mutta integraatiota niissä ei ole kuitenkaan kovin vahvasti painotettu. (Naukkarinen 2001, 140.)

# 5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA INTEGRAATIOSTA

Integraatiota on tutkittu jo vuosikymmeniä, jonka vuoksi aiheesta löytyy monia tutkimuksia niin maailmalla kuin Suomessakin. Seuraavaan on poimittu muutamia tutkimuksia aiheesta. Scruggs & Mastropier (1996, 59-74) meta-analyysi paljasti, että neljä kuudesta opettajasta pitää integraatiota ja inklusiota kannattavana ideana. Tämä positiivinen lähtökohta kuitenkin järkkyy, kun heiltä kysytään ottaisivatko he omalle luokalleen erityisoppilaan. Into vähenee edelleen, kun opettajilta kysyttiin olisivatko he valmiita tekemään opetussuunnitelmaan muutoksia tämän oppilaan vuoksi.

Yhdysvaltalaiset erityiskasvatuksen professorit Halvorson ja Sailor ovat tutkineet yhteisen opetuksen myönteisiä vaikutuksia ja ovat tiivistäneet niistä saamansa tutkimustulokset seuraavasti: 1) lapset, jotka ovat luokiteltu syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisiksi saavuttavat enemmän opetustavoitteita yleisopetuksen ryhmässä kuin erityisluokilla, 2) heidän vuorovaikutus- ja muut sosiaaliset taitonsa kehittyivät enemmän yleisopetuksen luokalla kuin erityisopetuksen ryhmässä sekä heidän tunne-elämänsä kehitys oli myönteisempää tavallisilla luokilla, 3) kun he kävivät koulua yleisopetuksen ryhmässä eikä erityisopetuksessa, muut oppilaat suhtautuivat heihin myönteisemmin, 4) yleisopetuksen ryhmään kuulumisen lisäsi vaikeasti vammaisen yksilön liittymistä normaaliin yhteiskuntaan koulun jälkeen eli hän asui ja työskenteli erityisopetuksessa olleita vammaisia useammin normaalissa ympäristössä, 5) yleisopetuksen oppimisympäristöllä oli myös myönteinen vaikutus lapsen perheeseen. (Halvorson & Sailor 1990, 110-172.)

Klaavun mukaan Arlene L. Barry on tutkimuksissaan tullut siihen johtopäätökseen, että integrointi olisi parasta aloittaa alaluokkien oppilaista, koska tällöin oppilaiden välinen kuilu on pienempi. Tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat ja erityisopettajat pitivät työparityöskentelyä hyvänä, sillä yhteistyö vähensi työtaakkaa ja lisäsi työniloa. Lisäksi integraation todettiin olevan hyvä asia, koska leimautumisen ongelmat eliminoitiin. (Klaavu 1999, 94.)

Washingtonilaiset kouluasiantuntijat Staub ja Peck (1994/1995, 36-40.) ovat koonneet tutkimustuloksia liittyen yhteisopetuksen vaikutuksiin vammattomissa oppilaissa. Tutkimustulokset voidaan tiivistää seuraavanlaisesti: a) vammattomien lasten koulumenestyksen ei ole todettu heikenty-

vän, vaikka luokassa olisi integroituna erityisoppilaita sekä b) opettajan aika muille oppilaille ei näytä vähentyneen vaikka luokassa olisi vaikeavammainen oppilas. Yhteisellä opetuksella on sen sijaan havaittu olevan erilaisia myönteisiä vaikutuksia muihin ryhmän oppilaisiin: a) erilaisuutta kohtaan koettu pelko oli vähentynyt lapsissa, ja he olivat oppineet hyväksymään vammaisen oppilaan läsnäolon, b) muut opetusryhmän oppilaat olivat oppineet toimimaan yhdessä vammaisen luokkatoverinsa kanssa, c) heidän itsetuntonsa oli kohonnut sen vuoksi, että he kokivat olleensa avuksi vammaiselle oppilaalle, d) suhde vammaiseen ikätoveriin oli kehittänyt heidän moraalisia periaatteitaan erilaisten ihmisten tasa-arvoisuudesta sekä e) heille oli myös syntynyt ystävyysuhteita vammaisiin luokkatovereihinsa.

Yhteinen opetus on myös tutkimusten mukaan halvempaa, kuin erillinen erityisopetus. Saloviidan mukaan Halvorsen työtovereineen (1996) vertasi neljällä kalifornialaisella erityisluokalla olevien oppilaiden opetuskustannuksia ja vertasivat niitä yleisopetukseen integroitujen vammaisten menoihin. Tutkimuksesta kävi ilmi, että yhteinen opetus oli 13 prosenttia halvempaa eikä oppimistuloksissa ollut eroja. Myös Salisbury ja Chambers (1994) tekivät samantyyppisen tutkimuksen New Yorkissa Johnson Cityn alueella. Tässäkin tutkimuksessa todettiin, että erityisluokat tulivat huomattavasti kalliimmiksi kuin hyvin järjestetty yhteisopetus. (Saloviita 1999, 33.)

Suomessa Mobergin (1984, 1998) tutkimukset osoittivat, että opettajat eivät olleet valmiita integraatioon ja inklusioon 1980–1990-luvuilla. Samalla selvitettiin myös opettajien halukkuutta ottaa luokkaansa erityisoppilaita. Vaikeimmin integroitaviksi opettajat näkivät kehitysvammaiset ja käyttäytymishäiriöiset. Vain 10 prosenttia opettajista olisi halunnut luokkaansa tällaisen oppilaan. Helpoimmin integroitaviksi opettajat näkivät lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset tai puhehäiriöiset. Tällaisia erityisoppilaita ottaisi luokkaansa 50–70 prosenttia opettajista. (Moberg 1998, 146.)

Lisäksi Mobergin tutkimuksissa (1984, 1997, 1998) selviää, että opettajien asenteet integraatiota kohtaan yleensäkin ovat hyvin kielteisiä ja kriittisiä. Hänen kanssaan samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet Scruggs ja Mastropier (1996), joiden tutkimusta esiteltiin luvun alussa. Mobergin tuoreimpaan tutkimukseen osallistui 1824 opettajaa niistä 30 kunnasta, jotka olivat mukana opetushallituksen tutkimushankkeessa vuonna 2001. Tutkimus oli kvantitatiivinen tutkimus, joka toteutettiin Likert-tyyppisellä kyselyllä. Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien suhtautuminen integraatioon vaihteli suuresti, mutta yleisesti ottaen se oli varsin kriittistä. Integraatioon suhtautumisessa oli vaihteluita eri henkilöstöryhmien välillä: aineopettajien suhtautuminen integraatiota kohtaan oli kaikkein kielteisin. Myös kuntakohtaisia eroja oli havaittavissa. Myönteisimmin opettajat suhtautuivat inklusiiviseen opetukseen silloin, kun kyseessä on yhteisöllisyyden tavoittelu (kiusaamisen ja leimautumisen välttäminen sekä oppilaan itsetunnon kehittyminen) tai kun kyseessä on lievästi vammaisten oppilaiden opetus. Tässäkin tilanteessa noin puolet opettajista kyseenalaisti fyysisen

integraation. Vaikeasti vammaisten oppilaiden fyysiseen integraatioon suhtaudutaan kaikkein kriittisimmin. Kolme prosenttia opettajista uskoi yleisopetuksen resurssien riittävän tältä osin. Sen sijaan 90 prosenttia opettajista vaati erityisryhmiä ja erityisluokkia vaikeasti vammaisille, erityisesti sopeutumattomille oppilaille. Melkein yhtä kielteisenä integraatio nähdään silloin, kun ryhmän opettajalla ei ole tarvittavaa erityispedagogista ammattitaitoa. Selvä enemmistö opettajista ei usko fyysisen integraation takaavan hyvää opetusta kaikille. (Moberg 2001b, 86-89.)

Murron mukaan Määttä selvitti fyysistä yksilöintegraatiota opettajien, koulutoimenjohtajien ja opettajiksi opiskelevien arvioimana tutkimuksessa ”Poikkeava oppilas peruskoulun normaaliluokalla Lapin läänissä”. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä ilmeni myönteinen käsitys fyysisestä yksilöintegraatiosta. Opettajat ja opettajiksi opiskelevat olivat valmiita ottamaan vastuuta ja haasteita poikkeavasta oppilaasta. Heillä ilmeni myös uskoa omiin kykyihinsä selvitä tilanteesta. Apua he odottivat lisäkoulutuksena. (Murto 1992, 30.)

Ihatsu & Pulkki ovat Murron mukaan tutkineet vammaisten oppilaiden koulutuksellista integraatiota peruskoulun ala-asteella. Tutkimuksesta selvisi, että 47 prosenttia opettajista arvioi selviävänsä oppilaan opettamisesta vähintään hyvin ja opettajista 53 prosenttia oli tyytyväisiä tukipalveluihin. Opettajista 78 prosenttia piti säännöllisesti yhteyttä kotiin. (Murto 1992, 31.)

Ihatsun (1987) tekemässä ”Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteelle”-tutkimuksessa selvisi, että vammaisten oppilaiden minäkäsitys oli merkittävästi negatiivisempi muihin alakoululaisiin verrattuna. Minäkäsityksen negatiivisuus ilmeni tunne-elämän, itsearvostuksen, koulusuoriutumisen, tovereihin liittymisen, vanhempien suhtautumisen ja fyysisen minäkuvan alueilla. Vammaiset oppilaat kyllä viihtyivät yleisopetuksessa, mutta heidän sosiaalinen asemansa oli alhaisempi kuin muiden. Suurin osa opettajista (73 %) hyväksyi vammaiset oppilaat luokkiinsa ja heidän integraatitoleranssinsa riippui enemmän oppilaan koulukäyttäytymisestä kuin vamman laadusta. Puolet opettajista oli tyytyväisiä tukipalveluihin, kun taas loput kokivat, ettei hallinto tukenut opettajaa integraatiossa.

Irja Jylhän tutkimus ”Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteutuminen kuvaamataidon opetuskokeilussa.” on tapaustutkimus, jossa tutkittiin integroitua opetustilannetta kahden lukuvuoden ajan (1992–1994). Tutkimuksen osallistujat kokivat integraatio-opetuksen merkityksellisenä ja tällaisen toiminnan laajenemista sekä määrällisesti että ainevalikoiman suhteen pidettiin tärkeänä. (Jylhä 1998, 4.)

# 6 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TAUSTA

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivista tutkimusta on vaikea määritellä selvästi, koska sillä ei ole teoriaa tai paradigmaa. Yleisesti voidaan ajatella, että sillä tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä, jolla ei ole täysin omia metodeja. (Metsämuuronen 2000, 9–10.)

Metsämuuronen pohjaa metodologista taustaa Silvermaniin, joka on jakanut tutkimuksen peruskäsitteitä niiden merkityksen ja relevanssin eli käyttökelpoisuuden kannalta. Silverman sanoo, että teoria on kokoelma selittäviä käsitteitä, joka on käyttökelpoinen (relevantti), kun se on käytännöllinen ja auttaa tutkimuksessa. Hypoteesin avulla tutkija voi testata väitteitä. Hypoteesit ovat hyviä silloin, kun niiden avulla voidaan arvioida väitteiden paikkansapitävyyttä ja pätevyyttä. Metodologia on yleinen lähestymistapa tutkia tutkimusaihetta ja se on käyttökelpoisuutta, kun se palvelee käytännön tutkimustyötä. Metodi on erityinen tutkimustekniikka, joka on käytännöllinen silloin kun siinä yhdistyy teoria, hypoteesi ja metodologia. (Metsämuuronen 2000, 14.)

Tutkimus on taustafilosofiselta näkemykseltään nimenomaan eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttinen, sillä ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Tutkimuksen perustana olevat filosofiset ongelmat ovat ennen kaikkea ihmiskäsitys (millainen ihminen on tutkimuskohteena) ja tiedonkäsitys (miten tuollaisesta tiedosta voidaan saada inhimillistä tietoa ja millaista se on luonteeltaan). Fenomenologis-hermeneuttisella tutkimuksella on tarkoitus tehdä jo tunnetusta tiedettyä eli käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemusten merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34–35.) Vielä tarkennettuna taustafilosofiana on konstruktivismi, sillä tutkimuksessa lähdetään ajatuksesta, että todellisuus on suhteellista ja se on eri henkilöiden suhteellinen todellisuus. Osa todellisuudesta saattaa olla kuitenkin yhteistä monien yksilöiden kanssa. Tieto tästä todellisuudesta saadaan selville interaktiivisella kanssakäymisellä tutkijan ja tutkittavien henkilöiden välillä. Löydöksiä ovat ne, miten tutkija tulkitsee tutkittavia. Metodologia perustuu tulkintaan eli hermeneutiikkaan. (Metsämuuronen 2000, 12.)



Tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus tulee siis tulkinnan tarpeen kautta. Ajatuksena on, että hermeneutikalla tarkoitetaan yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa ymmärtämisellä tarkoitetaan ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Lisäksi avainkäsitteinä ovat esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Ymmärtäminen on aina jonkin tulkintaa, jonka pohjalla on jo se, miten kohde ymmärretään ennestään eli esiymmärrys. Ymmärrys etenee kehämäisenä liikkeenä, ”ns. hermeneuttisena kehänä”. Lisäksi hermeneuttinen ulottuvuus tulee esiin tulkinnan tarpeen myötä. Tulkinta on sellainen laadullisen tutkimuksen menetelmä, jossa tulkitaan yksittäisen ihmisen kokemusmaailmaa. Yksinkertaistettuna voidaan sanoa, että kokemuksen tutkimisessa on oletus, että tutkittavat ilmiöt ovat sellaisenaan läsnä elämysmaailmassa mutta muodossa, joka ei avaudu käsitteellistämislle ja ymmärtämiselle suoraan vaan tutkijan on täytynyt rajata tutkittavaa kokonaisuutta: tutkijan on pitänyt tulkita aineistoa ja kyetä tulkitsemaan aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35.)

## *6.1 Tutkimusongelmat*

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat suhtautuvat integroituihin erityisoppilaisiin perusopetuksen luokassa. Lisäksi halutaan selvittää eri tekijöiden, kuten erityispedagogiikan opintojen sekä erilaisten koulutusten, luokanopettajien omien kokemusten, työkokemuksen pituuden ja resurssien välisiä yhteyksiä.

Tutkimuksen pääongelma on:

Miten luokanopettajat suhtautuvat integroituihin erityisoppilaisiin ja millaisia kokemuksia heillä itsellään integraatiosta on?

Päätutkimusongelma sisältää seuraavat alatutkimusongelmat:

1. Millaista on käytännön opetustyö luokassa, jossa on integroituna erityisoppilas?
2. Millaisia tukitoimia luokanopettajat kokevat tarvitsevansa, kun erityisoppilaita integroidaan yleisopetukseen?
3. Miten integraatio toteutuu yleisesti suomalaisissa peruskouluissa?
4. Miten kokemukset erilaisista erityisoppilaisista vaikuttavat opettajien käsitykseen integraatiosta?

## 6.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimuksen kerääminen alkoi syksyllä 2007 ja jatkui keväällä 2008. Molemmilla ajanjaksoilla kerättiin aineistoa kolmelta eri henkilöltä, jolloin lopulliseksi aineistoksi kertyi kuusi haastattelua. Aineiston hankinnan metodi oli siis haastattelun, tarkemmin teemahaastattelun. Haastattelu valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, sillä haluttiin tietää mitä integraatiosta ajatellaan, miten luokanopettajat toimivat integroidun oppilaan kanssa ja miksi he toimivat niin kuin he toimivat. Haastattelun etuna on sen joustavuus: mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoa ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa.

Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa edetään valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Tutkimuksen teemoina olivat taustatiedot, käytännön opetustyö, integraatio sekä yleiset käsitykset opetuksesta ja kasvatuksesta. Teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä sekä miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 74–75, 77.) Hirsijärvi ja Hurme (2000, 47) nimesivät teemahaastattelun ominaispiirteiksi, Mertonia, Fiskeä sekä Kendelliä mukailen, seuraavat kaksi asiaa: 1) tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet tutkittavan tilanteen ja 2) alustavasti on selvitetty tutkittavan ilmiön oletettavasti tärkeitä osioita, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta. Sisällönanalyysin kautta on päädytty tiettyihin oletuksiin tilanteen määräävistä piirteistä. Analyysin avulla kehitetään haastattelurunko, jonka avulla haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin integraatiosta.

Tutkimuksen lähtökohtana oli, että tutkimukseen otetaan mukaan vain luokanopettajia. Vertailun vuoksi tutkimukseen haluttiin ottaa mukaan sekä pienten paikkakuntien luokanopettajia, että kaupungissa työskenteleviä luokanopettajia. Lisäksi tutkimukselle oli olennaista tutkijan mielestä se, että luokassa oli tutkimusentekohetkellä integroituna erityisoppilas tai integraatiokokemuksesta oli vain lyhyt aika, jotta kokemuksessa heränneet tunteet ja ajatukset olisivat mahdollisimman tuoreita. Aineiston keruumenetelmäksi valittu teemahaastattelu mahdollisti myös edellä mainitut valinnat. Varsinkin henkilökohtainen kontakti haastateltaviin henkilöihin mahdollisti sen, että kykenin valitsemaan sellaisia henkilöitä, joilla oli kokemusta integraatiosta ja tietoa aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 76.)

Tutkimusaineiston kerääminen tapahtui marraskuun 2007 ja toukokuun 2008 välisenä aikana. Haastattelu toteutettiin yksilöhaastatteluna. Haastattelu eteni teorian pohjalta esiin nousseiden kysymysten pohjalta. Haastattelun joustavuutta lisäsi myös se, että kysymysten järjestystä voidaan vaihtaa ja esittää siinä järjestyksessä, kun se katsotaan aiheelliseksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.) Tutkija hyödynsikin tätä haastateltavien henkilöiden kanssa, sillä kysymysten sanamuoto ja järjes-

tys vaihtelivat hieman eri tilanteissa. Haastattelu nauhoitettiin nauhurin avulla ja jokainen haastattelu suoritettiin vain kerran, arkipäivänä. Haastattelut suoritettiin julkisissa laitoksissa, pääosin luokanopettajien työpaikoilla. Ainoastaan yksi haastattelu suoritettiin koulun ulkopuolella. Tämä kyseinen haastattelu suoritettiin illalla, kun taas kaikki muut haastateltiin työpäivän jälkeen, päivällä. Kaikki haastatteluajankohdat sisältyivät kuitenkin suositeltavan aikarajan 8.00–20.00 sisälle. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 73.)

### *6.3 Kohdejoukon kuvaus*

Kohdejoukko muodostui seuraavasti. Tutkija lähetti sähköpostilla kutsupyynnön haastatteluun eri kouluihin, eri puolelle Etelä-Suomea. Sähköpostilla lähestytyt koulut valikoituivat koulujen kotisivujen kautta. Valintaperusteena oli ainoastaan mahdollisimman monipuolinen kohderyhmä Etelä-Suomesta ja pyrin lähettämään pyyntöjä niin kaupunkeihin kuin kuntiin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ottivat tämän jälkeen itse yhteyttä tutkijaan. Yhden haastateltavan kohdalla kävi kuitenkin toisin. Tutkija meni alun perin haastattelemaan luokanopettajan kollegaa koululle, mutta kyseinen henkilö ei kuitenkaan tutkijan mielestä soveltunut tutkimukseen, sillä hänen edellisestä integraatiokokemuksesta oli jo vuosia. Koulun rehtori ohjasi tutkijan tämän jälkeen tutkimukseen osallistuneen opettajan luokse, jolla oli useampia erityisoppilaita yleisopetuksen luokassaan tutkimuksen tekohetkellä. Tutkija ei tuntenut ketään tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista entuudestaan.

Tutkimuskohteena oli kuusi luokanopettajaa eri puolilta Etelä-Suomea: Hämeenlinnasta, Järvenpäästä, Lahdesta, Janakkalasta sekä Sysmästä. Tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluivat seuraavat luokanopettajat:

1. 40-vuotias nainen, joka on toiminut luokanopettajana 16 vuotta. Hän opetti tutkimus-  
sentekohetkellä toista luokkaa. Toimii opettajana kaupungissa.
2. 53-vuotias nainen, joka on toiminut luokanopettajana 16 vuotta. Hän opetti tutkimus-  
sentekohetkellä viidettä luokkaa. Toimii opettajana kunnassa.
3. 43-vuotias nainen, joka on toiminut luokanopettajana 17 vuotta. Hän opetti tutkimus-  
sentekohetkellä ensimmäistä luokkaa. Toimii opettajana kaupungissa.
4. 51-vuotias mies, joka on toiminut luokanopettajana 28 vuotta. Hän opetti tutkimus-  
sentekohetkellä viidettä luokkaa. Toimii opettajana kaupungissa.
5. 42-vuotias nainen, joka on toiminut luokanopettajana 15 vuotta. Hän opetti tutkimus-  
sentekohetkellä ensimmäistä luokkaa. Toimii opettajana kunnassa.
6. 45-vuotias nainen, joka on toiminut luokanopettajana 21 vuotta. Hän opetti tutkimus-  
sentekohetkellä toista luokkaa. Toimii opettajana kaupungissa.

Haastatelluilla luokanopettajilla oli kaikilla kokemuksia integroiduista erityisoppilaista. Neljällä kuudesta luokanopettajasta (luokanopettajat 1, 2, 4 ja 6) oli tutkimuksentekohetkellä luokassaan integroitu oppilas tai integroituja oppilaita. Luokanopettajalla 3 oli kuusi oppilasta eri vaiheissa prosessia saadakseen erityisoppilaan statuksen, kun taas luokanopettaja 5:llä oli edellisenä vuonna ollut integroituna erityisoppilas omassa luokassaan. Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista neljällä (luokanopettajat 1, 2, 3 ja 6) oli aikaisempia kokemuksia integroiduista oppilaista. Luokanopettajilla 1 ja 6 oli usean vuoden kokemus integroiduista oppilaista ja luokanopettajilla 2 ja 3 oli yksi aikaisempi kokemus. Luokanopettajille 4 ja 5 integraatiokokemus oli ainutkertainen.

Tutkimuksessa haastateltujen opettajien luokille on integroitu kahdeksan erityisoppilasta ja kuusi erityispiirteitä omaavaa, muttei vielä erityisoppilaaksi diagnosoitua oppilasta. Olen valinnut heidän luokitteluunsa tutkimuksessa biologis-lääketieteellisen näkökulman sen rationaalisuuden ja selkeyden vuoksi.

Erityisoppilaiden erityispiirteet jakautuvat seuraavasti:

- yksi näkövammaisen
- yksi kuulovammaisen
- neljä kielellisistä häiriöistä kärsivää
- kahdella on ongelmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Lisäksi kuusi diagnosointiprosessissa olevaa jakautuu opettajien antamien tietojen mukaan seuraavasti:

- kahdella oppilaalla on oppimiseen liittyviä vaikeuksia
- yhdellä oppilaalla on hahmottamiseen liittyvä vaikeus (epäillään Aspergerin oireyhtymää)
- yhdellä oppilaalla on aistiyliherkkyyttä ja taipumusta raivokohtauksille
- yksi oppilas on ylivilkas
- yksi oppilas on koulukypsytön

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien ryhmissä tapahtuu sekä yksilö- että ryhmäintegraatiota. Luokanopettaja 1 toteuttaa työssään ryhmäintegraatiota, kun taas muilla luokanopettajilla on kokemuksia vain yksilöintegraatiosta. Luokanopettaja 1 käyttää myös työssään samanaikaisopetusta, joka tarkoittaa sitä, että kaksi opettajaa ohjaa luokkaa yhdessä. Hänellä on käytössään samanaikaisopetukseen perustuva tiimityömalli. Hänen tiimiinsä kuuluvat hänen lisäksi erityisopettaja ja avustajat.

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista yhdellä (luokanopettaja 1) on erityispedagogiikan approbatur eli 15 opintoviikon opinnot. Muista luokanopettajista kahdella (luokanopettajat 5 ja 6) on takanaan erilaisia erityispedagogiikankursseja, kun taas kolmella tutkimukseen osallistuneella luokanopettajalla (luokanopettajat 2, 3 ja 4) ei ole lainkaan koulutusta tai opintoja liittyen erityispedagogiikkaan.

Tietoja ja ohjausta sen sijaan koki saaneensa jokainen luokanopettaja. Luokanopettaja 1 sanoo kiinnostuksensa heränneen erityispedagogiikkaa kohtaan oman lapsensa kautta, joka on erityislapsi. Lapsen ollessa pieni hän aloitti tutustumisen erityispedagogiikkaan. Luokanopettaja 2 sanoo saaneensa paljon tietoja erityisopettajalta, erityisoppilaan äidiltä ja muilta opettajilta, kun taas luokanopettaja 3 sanoo saaneensa tietoja sairaalan toimintaterapeutilta ja sairaalakoulun opettajalta. Luokanopettaja 4 sanoo tietojen tulleen matkan varrella monilta eri yhteistyötahoilta ja -kumppaneilta. Hän on ollut tekemisissä Jyväskylän näkövammaisten koulun sekä kyseisen kaupungin keskussairaalan kanssa. Luokanopettaja 5 kävi sen sijaan erään kaupungin Yliopistollisessa sairaalassa kuulonhuoltoon liittyvällä kurssilla sekä Albertin koulussa<sup>4</sup> koulutuksessa. Molemmista paikoista on myös käynyt koululla tukihenkilöitä: kunto-ohjaaja ja Albertin koulun opettaja. Luokanopettaja 6 ei ole juuri näitä erityisoppilaita varten saanut tietoa, ohjausta tai koulutusta, mutta kokee työkokemuksensa ja vuosien varrella käytyjen kurssien antaneen hänelle pohjan toimia näidenkin oppilaiden kanssa.

#### *6.4 Tutkimusaineiston analysointi*

Yleensä kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuvat ainakin osittain samanaikaisesti. Näin myös tässä tutkimuksessa. Metsämuuronen viittaa aineiston analyysissä Grönforsin (1985) teokseen, jonka mukaan aineiston analyysissä yhdistyvät analyysi ja synteesi. Tätä voidaan nimittää myös abstrahoinniksi: tutkimusaineisto järjestetään muotoon, jossa sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. (Metsämuuronen 2000, 51.) Laadullisessa analyysissä aineistoa tutkitaan usein kokonaisuutena. Kokonaisuuksien analyysi ei tuota tilastollisesti merkittäviä yksilöiden välisiä eroja vaan pyrkii ilmiön kuvaamiseen. Tuloksena huomataan, ettei tutkija itse tai aineistolle vieraat teoriat ole ratkaisun avain, vaan aineisto on saatava avatuksi, jotta ilmiön ydin olisi selitettävissä. (Koskela 2007, 95.)

---

<sup>4</sup> Albertin koulu: Albertin koulu on Helsingin kaupungin kuulovammaisten / kuurojen erityiskoulu/ peruskoulu.

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta eri vaiheesta: 1) pelkistämisestä ja 2) arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisessä on kaksi eri osaa. Ensinnäkin aineistoa tarkastellaan aina tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, jolloin kiinnitetään huomiota olennaiseen tietoon. Toiseksi karsitaan tehtyä havaintomäärää yhdistelemällä niitä kokonaisuuksiksi. Havaintojen yhdistämisen lähtökohtana on siis ajatus siitä, että aineistossa on esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. Laadullisessa analyysissä yksikin poikkeus kumoaa säännön. (Alasuutari 1994, 30–33.)

Tutkimuksen analysoinnissa käytettiin apuna laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmää, sisällönanalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 105.) mainitsevat, että Kyngäsin ja Vanhasen mukaan sisällönanalyysi on menettelytapa, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja (esim. haastattelut, kirjat, artikkelit jne.) systemaattisesti ja objektiivisesti. Analyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistettynä ja yleisessä muodossa. Ennen kuin analysointia voidaan aloittaa, tulee aineisto koota sellaiseen muotoon, joka tekee sen analysoimisen mahdolliseksi (Metsämuuronen 2000, 51).

Tutkimuksen sisällönanalysointi alkoi täten haastattelujen litteroinnilla. Tämä aineiston purkamisen tapahtui tietokoneella sanasta sanaan kirjoittaen. Sisällön analyysia voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Litteroinnin jälkeen haastattelut luettiin ja sisältöihin perehdyttiin tarkemmin.

Analyysillä luodaan selkeyttä aineistoon, jotta sen avulla voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessa käytettiin sisällönanalyysin apuna Laineen kuvausta etenemisestä. Ensin päätettiin mikä on tutkimuksen kannalta keskeistä aineistossa. Tässä vaiheessa nousi esiin tutkimukselle keskeinen tieto ja muu aineisto jäi tutkimuksen ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94.) Tämä merkitysten tiivistäminen muokkasi siis esiin nousseet merkitykset lyhyempään sanalliseen muotoon (Hirsjärvi ym. 2000, 137). Tämän jälkeen alkoi pelkistetyn aineiston järjestäminen tiedon tallentamista ja analysointia varten. Tutkimusaineisto järjesteltiin ensin karkeaan taulukkoon, johon kirjattiin luokanopettajien tiivistetyt vastaukset kuhunkin kysymykseen. Tämän jälkeen luokiteltiin ja teemoiteltiin aineisto sekä tehtiin lyhyt yhteenveto tehdyistä päätelmistä. Luokittelun ja teemojen avulla koottiin johtopäätöksiä yhteen. Samalla palattiin vielä litteroituihin teksteihin ja tarkastettiin päätelmien totuudenmukaisuus. Toisin sanoen tutkimuksessa aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto ensin hajotettiin osiin, käsitteellistettiin ja koodattiin uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94,110.)

## 6.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei ole yhdenmukaisia ohjeita. Joitakin yleisiä piirteitä voidaan kuitenkin nimetä, mutta pitää muistaa, että tutkimusta arvioidaan kuitenkin kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen koherenssi eli johdonmukaisuus painottuu. Tutkimuksen luotettavuudessa tulee kiinnittää erityisesti huomiota tutkimuksen kohteeseen ja tarkoitukseen, tutkimukseen sitoutumiseen tutkijana, aineistonkeruuseen, tutkimuksen tiedonantajiin, tutkija-tiedonantajasuhteeseen, tutkimuksen keston ja sen raportointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 137–138.)

Aineiston laatu vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Laadukkaassa haastatteluaineistossa kaikkia haastateltavia on haastateltu, tallenteiden kuuluvuus on hyvä, litteroinnissa toteutetaan samoja sääntöjä koko prosessin ajan ja luokittelu ei ole sattumanvaraista. Tähän on pyritty kiinnittämään erityistä huomiota myös tässä tutkimuksessa. Tästä huolimatta jotkin haastattelut kuuluivat varsin huonosti, sillä tutkimuksessa käytetyt nauhurit toimivat hieman heikosti joissakin haastatteluissa. Muut laadukkaan haastatteluaineiston asiakohdat täytettiin kuitenkin tutkimuksessani luotettavuuden parantamiseksi. Varsinaisessa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa käytetään kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleensä validiutta ja reliabiliteettia, jotka ovat peräisin kvantitatiivisesta tutkimusperinteestä. (Hirsjärvi ym. 2000, 185.)

Validiudesta on kvantitatiivisessa tutkimusperinteessä erotettu kaksi päätyyppiä, joita voidaan käyttää myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa: tutkimusasetelmavalidius ja mittausvalidius, esimerkiksi ennustusvalidius. Ennustusvalidiudella tarkoitetaan sitä, että yhdestä tutkimuskerrasta pystytään ennustamaan myöhempien tutkimuskertojen tulos. Hirsjärven ym. mukaan Cook ja Campbell (1979) erottavat tutkimusasetelmavalidiukselta neljä eri muotoa: tilastollinen validius, rakennevalidius, sisäinen validius sekä ulkoinen validius. Rakennevaliditeetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. (Hirsjärvi ym. 2000, 186–187.)

Reliabiliteettia voidaan määritellä kolmella eri tavalla. Ensinnäkin reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta eli tutkittaessa samaa ilmiötä uudestaan tulisi tutkimuksesta saada sama tulos (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138). Tässä tulee kuitenkin huomioida ihmiselle ominainen ajassa tapahtuva muutos. Toinen tapa määritellä realiteettiä on se, että tulos on reliabeli, jos kaksi tutkijaa päätyy samanlaisiin tuloksiin ja kolmas tapa ymmärtää reliabiliteettia on se, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. Reliabiliteettia tutkimuksessa lisää se, että haastatteluissa käytettiin kysymysrunkoa, joka lisää tutkijan objektiivista roolia. (Hirsjärvi ym. 2000, 186.)

Edellä mainittuun pohjautuen tämän tutkimuksen luotettavuudessa tulee ottaa seuraavat asiat huomioon: Tutkimuksen kohde on valittu tutkijan henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan. Tutkijan

sitoutuminen tutkimukseen on vankka, sillä tutkija halusi laajentaa tietämystään integraatiosta ja tutkimuksessa tuli esille uusia asioita, jotka lisäsivät mielenkiintoa asiaa kohtaan. Lisäksi tutkijan henkilökohtainen näkemys kehittyi koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen tiedonantajien luotettavuuteen vaikuttaa se, että tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat ottivat itse yhteyttä tutkijaan. Yhteyttä ottaneet luokanopettajat näin ollen kokivat halua kertoa integraatiosta ja omista kokemuksistaan. Kääntöpuolena voidaan kuitenkin nähdä, että erityisoppilaiden integraatioon negatiivisesti suhtautuvat luokanopettajat saattoivat jäädä tutkimuksen ulkopuolelle.

Luotettavuutta sen sijaan lisäsi se, ettei tutkija tuntenut luokanopettajia entuudestaan. Näin ollen tutkija-tiedonantaja-suhde pysyi hyvin objektiivisena koko tutkimuksen ajan ja lisäksi kukin luokanopettaja tavattiin vain kerran. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että haastatteluja tehtiin sekä syys- että kevät lukukaudella. Näin haastattelun ajoitus lukuvuoden ajankohtaan nähden ei ole tutkimuksessa keskeinen tekijä. Tutkimuksessa on myös kunnioitettu luokanopettajien ja integroitujen oppilaiden anonyymisyyttä, luokanopettajien antamiin toivomuksiin pyrittiin vastaamaan parhaalla mahdollisella tavalla (esim. poistamaan haastattelusta jälkeenpäin osia, jotka eivät opettajan mielestä koskeneet tutkimusta), litterointi tehtiin erittäin tarkasti sekä analyysissä pysyttiin mahdollisimman tarkoissa haastatteluissa esiin tulleissa sanamuodoissa ja esitetyissä faktoissa, jotka osaltaan lisäsivät myös tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen raportoinnin luotettavuutta on pohdittu jo aikaisemmin.

Lisäksi aineistonkeruumenetelmäksi valitun haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa saatetaan pyrkiä antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastatteluaineisto on lisäksi konteksti- ja tilannesidonnainen eli haastateltava saattaa puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. Tämän vuoksi tulosten yleistämistä ei pitäisi liioitella. Kvalitatiivinen tutkimus perustuu ajatukseen siitä, että yksityistä tapausta tutkimalla kyllin tarkasti saadaan siitä esiin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä myös yleisemmällä tasolla. (Hirsijärvi ym. 1998, 182, 202–203.)



# 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

## *7.1 Opettajien ennakkokäsityksiä ja muiden oppilaiden suhtautuminen erityisoppilaisiin*

Luokanopettajilta tiedusteltiin heidän ennakkokäsityksiään luokkaan tulevista integraatio-oppilaista. Kysyttäessä heiltä miltä heistä tuntui, kun he kuulivat että luokkaan on tulossa integroitu oppilas luokanopettajat 1, 2 ja 6 sanoivat, ettei tieto tuntunut heistä lainkaan erityiseltä, kun taas luokanopettajat 3, 4 ja 5 kokivat tilanteen haasteelliseksi. Luokanopettajien 1 ja 6 kohdalla reaktion voidaan nähdä johtuvan siitä, että he ovat työskennelleet erityisoppilaiden kanssa jo monien vuosien ajan, joka tarkoittaa että heidän työssään integraatio on arkipäivää. Luokanopettaja 2 sen sijaan sanoo syyksi seuraavaa:

*”Mie tiiän miten käytännön hommat järjestetään, mut tiesin etukäteen ettei oo mitenkään käyttäytymishäiriöisestä lapsesta kyse, että en niin kun pelännyt mitenkään erityisemmin, et ihan myötäsesti.”*

Luokanopettajat 3, 4 ja 5 sen sijaan sanoivat ajatelleensa tilanteen tuovan mukanaan haasteita. Mobergin (1984, 1998) tutkimukset osoittivat, että opettajat eivät olleet valmiita integraatioon ja inklusioon 1980–1990-luvulla (Moberg 1998, 146). Oma tutkimukseni haastaa kuitenkin tämän tutkimuksen ja antaa viitteitä siihen, että luokanopettajien asenteet integraatiota kohtaan olisivat muuttumassa positiivisemmiksi, sillä kaikki haastatellut luokanopettajat suhtautuivat lähtökohtaisesti positiivisesti erityisoppilaan sijoittamiseen heidän luokkaansa. Opettaja 3 sanoo ajatelleensa, ”et kyltää hoituu”, mutta hänelle tuli yllätyksenä erityispiirteisten oppilaiden lopullinen määrä. Erityispiirteisten oppilaiden tuplaantuminen aiheutti sen, ”...että tässä on välillä ollu ihan pyörryksissä näitten kanssa.” Luokanopettaja 5 palasi juuri takaisin työelämään kotona olon jälkeen. Hän sanoo kuulleensa erityisoppilaan tulosta luokkaan juuri ennen lukuvuoden alkua ja muistaa ajatelleensa, ”et hetkinen tähän tulee vielä tämmönen erityislapsi, niin oli pikkusen semmonen kynnyks sit lähtee sitä tekemään, mut sit taas ku ei ollu vaihtoehtoo ni sit vaan tarttui siihen hommaan.” Luokanopettaja 4 sanoo, ettei oikein muista miten on reagoinut, mutta luulee kuitenkin kokeneensa sen haasteena,

”...et kuitenkin ehkä semmonen positiivinen, myönteinen lähtökohta siihen.” Tätä ajattelua tukee myös Määtän (1989) tutkimus, jossa Murrin mukaan selvisi, että opettajat ja opettajiksi opiskelevat ovat valmiita ottamaan vastuuta ja haasteita poikkeavasta oppilaasta ja heillä ilmeni myös uskoa omiin kykyihinsä selvittää tilanteesta (Murto 1992, 30). Luokanopettajan asenne onkin integraation onnistumisen kannalta keskeistä, sillä oppimistulosten ja oppilaan kehityksen kannalta ei ole lapsen edun mukaista sijoittaa oppilasta luokkaan, jossa opettajan käsitykset ja odotukset oppilaan edellytyksistä ja opetuksen onnistumisesta ovat kielteisiä (Moberg 2001a, 155).

Mobergin (1984, 1998) tutkimuksissa selvitettiin lisäksi mm. opettajien halukkuutta ottaa luokkaansa oppilasta, joka tarvitsee erityistukea. Hankalimpina integroitavina opettajat pitivät oppilaita, jotka on luokiteltu joko psyykkisesti kehitysvammaisiksi tai käyttäytymishäiriöisiksi. Tällaisia oppilaita ryhmäänsä halusi 10 prosenttia opettajista. (Moberg 1998, 146.) Tässä tutkimuksessa nousi esille myös huoli käyttäytymishäiriöisten oppilaiden integroimisesta yleisopetuksen luokkiin. Luokanopettajista puolet (luokanopettajat 2, 5 ja 6) sanoivat, ettei aggressiiviset ja käytöshäiriöiset oppilaat kuulu yleisopetuksen ryhmiin

*Eli tämmöset aggressiiviset lapset, ni mun mielestä niille pitäis olla semmonen ihan oma tai sitte semmoset ihmiset, jotka on koulutettuja siihen, et on saanu erityisopettajan koulutuksia ... mut tosiaankin näin luokanopettajan koulutuksella tuntuu, et on aika kädetön olo...oppilaat jotka on ehkä aggressiivisia... et he ei ehkä pienluokassa sopeudu jostain syystä... et siellä työrauha häiriintyy, niin sit heidät laitetaan isoon ryhmään, ni sit häiriintyy isomman ryhmän työrauha tai muuta tulee tämmösiä hämminkijä, niin tota et näillä aggressiivisilla ja tämmösillä käytöshäiriöisillä lapsilla pitäis olla joku ehdottomasti, joku muu paikka kun normaaliluokka.”*

(Luokanopettaja 5)

*...on kauheesti käyttäytymisongelmallisia, jotka integroidaan ja ne käytösongelmat tulee jostain muusta... se ei oo hyvä systeemi, sitte joku integroituoppilas pistää... hyskyn myrskyn, koska tilanne on hänelle mahdoton.*

(Luokanopettaja 2)

Neljä kuudesta (1, 2, 5 ja 6) luokanopettajasta on sitä mieltä, että erityisoppilas ei herättänyt luokassa minkäänlaista huomiota. Luokanopettajat 3 ja 6 sanoivat, että kun oppilaat ovat nuoria, niin he eivät kiinnitä huomiota poikkeaviin yksilöihin tai välitä siitä, että jotkut oppilaista käy erityisopettajalla samalla tavalla kuin vanhemmat oppilaat. Luokanopettaja 3 jatkaa kuitenkin, että Aspergerin syndrooman piirteitä omaava oppilas sekä ylivilkas oppilas erottuvat joukosta hänen luokassaan, mutta muut oppilaat eivät ymmärrä miten he muista eroavat.

*” Hän (Aspergerin syndrooman piirteitä omaava) ... poikkeaa tavallaan siinä käytöksessään sen verran paljon tämmösestä niin kuin peruslapselta, et kyllä se ... kiinnittää lasten huomion, mut nää on niin pieniä, et nää ei... ymmärrä, miksi joku puhuu jo tolla tavalla tai miksi se kiinnittää tommoseen huomiota tai miksi se reagoi johonkin toisella tavalla. Nää on sen verran pieniä vielä, et ei ne oikeastaan osaa sitä ... sen enempää ajatella. No sit tää ylivilkas, niin tota se on taas sit semmonen ... kaksteräinen miekka. On niitä oppilaita, jotka sitten menee mukaan kaikkeen tämmöseen höhöttämiseen ja muuhun ja sit on toisia tietysti joita se harmittaa, koska moni tilanne ... menee sitte siihen, et ruvetaan selvittää jotain asiaa ja sitte valuu joku kiva asia ihan hukkaan.”*

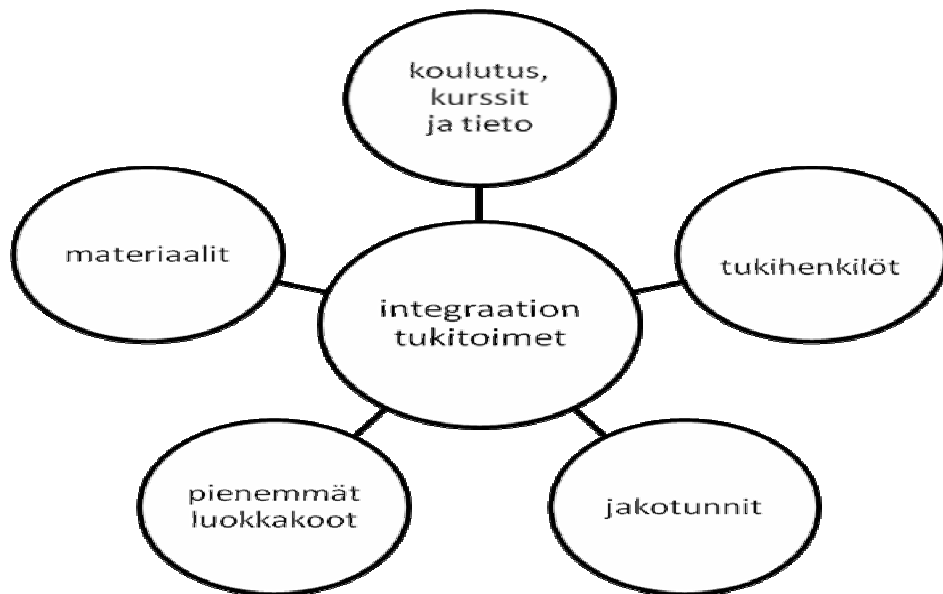
Luokanopettaja 4 myöntää, että hänen luokassaan erityisoppilas erottui joukosta ja joillekin oppilaille on hankalaa ymmärtää erityisoppilaan erityisasema.

*” Joidenkin mun mielestä on ... vaikeaa ymmärtää sitä erityisasemaa, et he ... kyseenalaistaa sitä, et tietysti kun on tullut paljon apuvälineitä ja muita niin näihin on tutustuttu ja niistä on keskusteltu ja kokeiltukin. Mut kuitenkin aika ajoin on sitä pitänyt palata, et miksi joku tietty oppilas saa näitä käyttää ja hänellä on tämmöinen erityinen asema. Se ei kuitenkaan oo ollu itsestään selvyys, että koko aika on joutunu matkan varrella tekemään töitä siihen, että hänen asemansa olisi yhtäläinen ja turvattu.”*

## **7.2 Integraatiossa tarvittavat tukitoimet ja yhteistyökumppanit**

Kun integraatiota lähdetään toteuttamaan luokanopettaja saattaa kokea omat tietonsa ja taitonsa riittämättömiksi. Kouluviranomaisten velvollisuus onkin tukea henkilökuntaa ammatillisesti esimerkiksi tarjoamalla työnohjaus- ja konsultaatiopalveluja, erilaisia materiaaleja, täydennyskoulutuskursseja, mahdollistamalla henkilökunnan yhteisten suunnitteluajkojen toteuttaminen, vierailemalla kouluissa joissa tapahtuu jo integraatiota sekä mahdollistamalla kokeneemalta kollegalta oppimisen. (Naukkari 2001, 136.)

Nämä velvoitteet nousevatkin esille myös tässä tutkimuksessa. Kuvioon 6 on koottu tutkimuksessa esille nousseet tarvittavat tukitoimet, joita tulee tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mukaan olla kun erityisoppilaita integroidaan yleisopetuksen luokkiin. Koulutusta, kursseja ja tietoja pidettiin tärkeänä osana integraatiota. Myös resurssit sekä tukihenkilöt ovat keskeisessä asemassa. Lisäksi pienemmät luokkakoot sekä jakotunnit nähtiin tärkeinä työssä jaksamisen kannalta.



KUVIO 6. Luokanopettajien tarvitsemat tukitoimet integraatiota toteutettaessa.

Koulutusta, kursseja sekä tietoa pitivät tärkeinä luokanopettajat 1, 2, 4 ja 5. Luokanopettaja 1 painottaa, että hänen mielestään kaikkiin luokanopettajien opintoihin tulisi kuulua vähintään erityispedagogiikan approbatur. Huttunen ym. ovat luokanopettaja 1:sen kanssa samalla linjalla siitä, että opettajien koulutukseen tulisi lisätä erityispedagogiikkaa. Lisäksi heidän mukaansa luokanopettajien ja erityisopettajien tulisi tehdä jo opintojensa aikana yhteistyötä keskenään. (Huttunen ym. 1999, 84.) Luokanopettaja 5 kokee sen sijaan tärkeäksi saada tietoa siitä, mihin ongelmien noustessa voi ottaa yhteyttä. Hänen mielestään pitäisi olla joku tukiverkosto, joka tarjoaisi tukea erilaisissa tilanteissa.

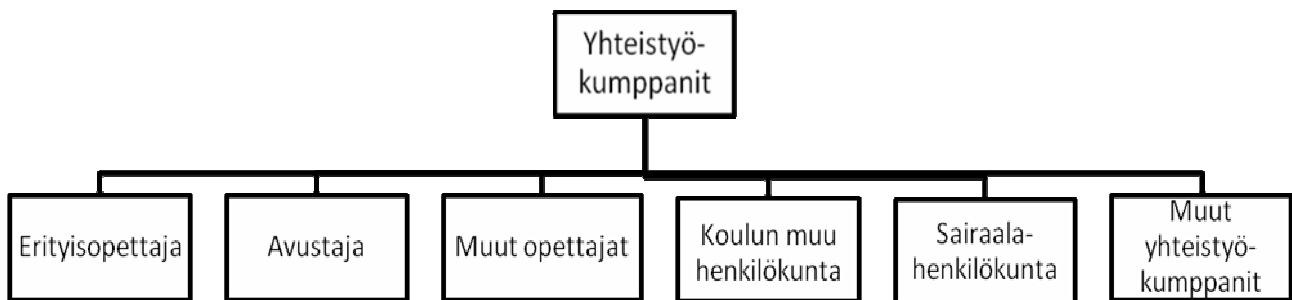
Tukihenkilöt koettiin integraation kannalta tärkeiksi (luokanopettajat 2, 3, 4, 5 ja 6). Integraation onnistuminen on koko työyhteisöstä kiinni, sillä yhteisön tulee olla integraatiomyönteinen. Tuolloin toimiva ja yhteisiin päämääriin suuntaava työyhteisö estää opettajien jäämistä yksin ja auttaa näin jaksamaan. Integraatiossa moniammatillisen yhteistyön tulee olla saumatonta, jotta oppilaan haasteisiin voidaan kunnolla vastata. (Huttunen ym. 1999, 71–72.) Tukihenkilöistä erityisen tärkeäksi mainittiin avustaja (luokanopettajat 2, 3, 5 ja 6) ja laaja-alainen erityisopettaja (luokanopettajat 3, 4 ja 6). Luokanopettaja 3 kuvaa avustajan tarvetta seuraavasti:

*”Mun mielestä se on semmonen, että ei voida odottaa, että pistetään vaan nyt kolme–neljä erityisoppilasta siihen luokkaan, et kyl ne siellä ja kyl se luokka-avustaja riittää. Jos siel on viiskin sellasta, niin eihän se luokka-avustajakaan repeä niin moneen asiaan ja sitte just semmoset monesti ajatellaan no äidinkieli ja matikka, kuhan se nyt on alkuopetuksessa niillä tunneilla, mutta eihän sen lapsen käytös, ei sen lapsen niin ku tilanne muutu mihinkään siitä, et jos se on sitte ylivilkas, jos se on musiikin tunti. Ihan sama asiahan se on, jos sillä on hahmottamisen*

*ongelmaa tai motoriikan ongelmia, ni mitäs väliä sit sil on jos on liikunnan tunti. Ihan sama asiahan se on siellä, et kyllähän sen pitäis olla kaikilla tunneilla ja just monesti tämmösillä erityisvaikeuksia kenellä on, ni monesti tämmöset siirtymiset paikasta toiseen ja tämmösten tilanteiden muuttumiset. Ne on just niitä pahimpia paikkoja, et jos ei sitte siel oo sitä kouluavustajaa, ku se vaan riittää ku se on laske-masa sen vieressä sitä matikkaa. Kouluavustaja pitää olla ehdottomasti kaikilla tunneilla”*

Luokanopettaja 4 muistuttaa kuitenkin, että avustajan ja laaja-alaisen erityisopettajan lisäksi muutkin tukihenkilöt antavat luokanopettajille tarvittavaa tukea. Luokanopettaja 6 jatkaa vielä tätä ajatusta mainitsemalla tärkeiksi tukihenkilöiksi myös koulupsykologin, neurologin, lastensuojelun ja perheneuvolan. Hän painotti, että tukihenkilöt riippuvat aina siitä minkälainen integraatiotapaus on kyseessä. Luokanopettajat 3 ja 4 näkivät jakotunnit tärkeäksi integraation tukitoimeksi. Lisäksi luokanopettaja 2 koki, että tarvitaan enemmän materiaalia ja luokanopettaja 3 haluaisi, että ryhmäkoot pienennettäisiin.

Yhteiskumppaneiden merkitys on integraatiossa keskeinen, jotta kyetään takaamaan integraatio-oppilaalle hänen tasolleen ja taidoilleen sopivaa opetusta. Tutkimuksesta selviää, että luokanopettajilla on monia erilaisia yhteistyökumppaneita integraatioprosessin aikana. Haastatteluista nousseet yhteistyökumppanit on esitelty kuviossa 7. Luokanopettajat nimesivät yhteistyökumppaneikseen erityisopettajan, avustajan, muut opettajat, koulun muun henkilökunnan, sairaalalahenkilökunnan sekä muut yhteistyökumppanit.



KUVIO 7. Luokanopettajien yhteistyökumppanit integraatiota toteuttaessa.

Kuviosta 7 voidaan huomata, että kaksi kolmasosaa mainituista yhteistyökumppaneista on osa koulunhenkilökuntaa. Erityisopettaja mainittiin yhteistyökumppanina kaikkien muiden luokanopettajien kohdalla paitsi luokanopettajan 5:n. Avustaja oli yhteistyökumppanina viidellä kuudesta luokanopettajasta (1, 2, 3, 5 ja 6). Luokanopettaja 4:n luokassa tilanne oli se, että integroidun oppilaan vanhemmat olivat tehneet päätöksen, että oppilas ei tarvitse avustajaa koulussa. Näin ollen luokassa ei ollut opettajan lisäksi toista aikuista. Muita luokanopettajia yhteistyökumppaneina mainittiin luo-

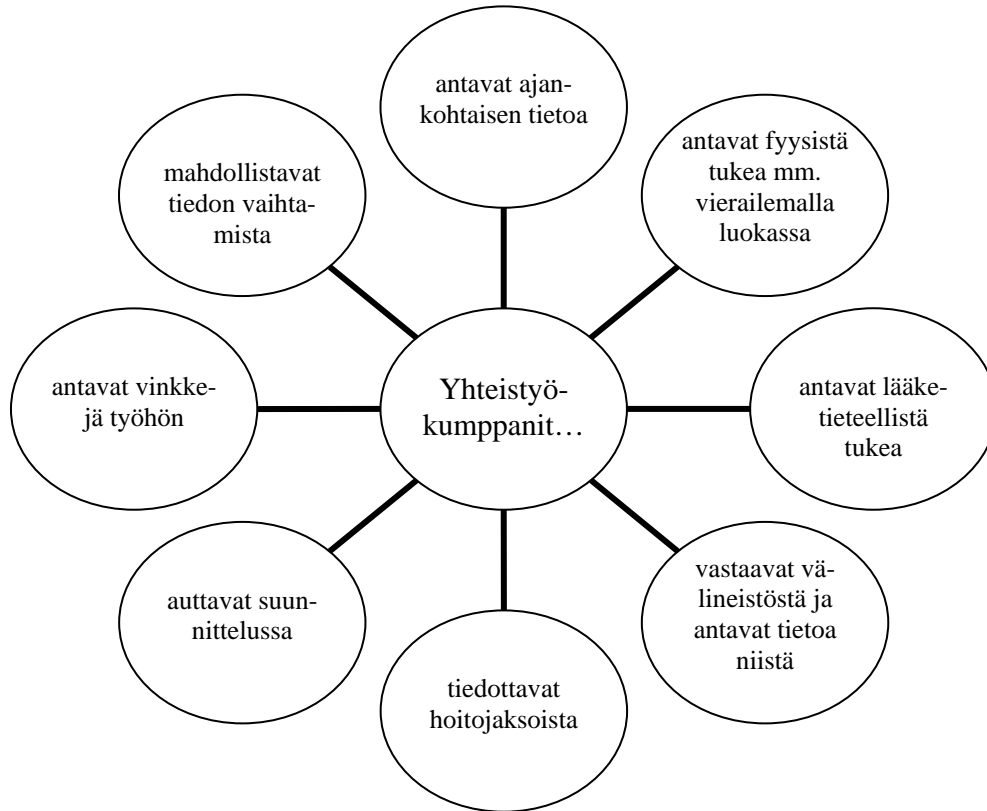
kan edellisen vuoden opettaja (luokanopettaja 2), Jyväskylän näkövammaisten koulun reissuopettaja (luokanopettaja 4), Albertin koulun vierailevat opettajat (luokanopettaja 5) sekä rinnakkaisluokanopettajat (luokanopettajat 3 ja 6).

Koulun muusta henkilökunnasta mainitaan rehtori, koulupsykologi ja koulukuraattori (luokanopettaja 3.) sekä kouluterveydenhoitaja ja koulun oppilashuoltoryhmä (luokanopettaja 4). Sairaalahenkilökunnan yhteistyökumppaneista mainittiin erityisesti kuntoterapeutti ja lääkäri (luokanopettajat 2, 4 ja 5). Muista yhteistyöhenkilöistä luokanopettaja 3 mainitsi paikallisen tukihenkilön, joka muun muassa vastaa integroidun oppilaan apuvälineistä. Hän kiteyttää tukihenkilökäytännön seuraavasti:

*”Tää on varmaan kuitenkin aika laajajoukko ihmisiä, jotka tukee yhtä oppilasta. Tarkasti jos kaikki siinä pystyis muistamaan, ketkä tässä vuosien varrella on ollu, ni toistakymmentä henkilöä kuitenkin pyörii tän yhden oppilaan ympärillä.”*

*(Luokanopettaja 4)*

Niin kuin edellä mainituista seikoista huomataan, luokanopettajilla on sekä yhteisiä että erillisiä yhteistyökumppaneita. Tämä tieto korreloituu suoraan myös yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. Kuvioon 8 on koottu luokanopettajien mainitsemia yhteistyökumppanin kanssa toteutettavia yhteistyömuotoja. Luokanopettajien mukaan yhteistyöhenkilöt antavat ajankohtaista tietoa, fyysistä tukea (mm. vierailemalla luokissa), lääketieteellistä tukea oppilaan sairauksiin liittyen, tietoa välineistöstä ja vastaavat niistä, tiedottavat hoitajaksoista, auttavat suunnittelussa ja antavat vinkkejä työhön. Lisäksi heidän kanssaan voi vaihtaa tietoja liittyen erityisoppilaan tapaukseen.



KUVIO 8. Yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävän yhteistyön muodot.

Luokanopettajan 1 yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävä työ poikkeaa suuresti muista luokanopettajista, sillä hän opettaa integraatioluokassa, jossa hän toimii osana tiimiä. Hänen mukaansa tiimillä on tänä vuonna mahdollisuus kokoontua suunnittelemaan toimintaansa joka viikko yhden tunnin ajaksi. Palaverissa suunnitellaan mm. mitä tehdään, minne mennään ja tarkastetaan pysytäänkö suunnittelussa aikataulussa mukana. Muut tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat työskentelevät ”normaaleissa” yleisopetuksen ryhmissä. Luokanopettaja 2 kertoo suunnittelevansa työtään avustajan kanssa, sillä koulun erityisopettaja ”ei ehdi nyt yksinkertaisesti” osallistumaan suunnitteluun. Luokanopettaja 3 kertoo myös suunnittelevansa työtään avustajan kanssa. Tämän lisäksi hän kuitenkin keskustelee ja neuvottelee erityisopettajan kanssa siitä, mitä kukakin oppilas tarvitsee. Luokanopettaja 4 kertoo seuraavaa:

*”... riippuen yhteistyötahosta, niin se on tiedon vaihtoa tietysti aika pitkälle ja sitte erityisopettaja antaa suoranaista tukea sillä tavalla, että hän voi käydä luokassa tai sitte tää kyseinen oppilas menee erityisopettajan luo. Terveystenhoitaja. Me on sovittu lääkitykset ja kouluterveydenhoitaja on kertonut muulle opettajakunnalle, miten nää tietyt lääkitykset pitäis antaa tietyissä tilanteissa ja huolehtinut lääkkeet lääkekaappiin, että sieltä voidaan tarvittaessa noutaa ja sitte tää tukihenkilö (paikkakunnan) on täällä paikan päällä käynyt tarkistamassa välineistöä*

*ja niiden käyttöön on katottu ja reissuopettaja esimerkiksi yleisemmin sit on käynyt näitä raportteja... avaamassa ja sitte mun kautta on myöskin vanhemmat halunneet lääkärin lausunnot ja tällänen ajankohtainen tieto on ollu ja viimeeks nyt sitte ... yks lääkäri varas ajan, että hän soittaa mulle ja mä kuvailisin mahdollisimman tarkasti omia huomioitani, että päästäis niin ku siinä hoidossa etenemään, pidemmälle ja päästäis tekemään uusia ratkasuja, uusia toimenpiteitä...”*

Luokanopettaja 5 kertoo, että hän sai hyviä vinkkejä sairaalan kunto-ohjaajalta sekä Albertin koulun henkilökunta kävi seuraamassa tunneilla opetusta ja kommentoi sekä antoi vinkkejä tämän jälkeen. Luokanopettaja 6 sanoo yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävän työn riippuvan aina siitä millainen tapaus on kyseessä.

Avustajan kanssa tehty yhteistyö on sujunut hyvin kaikilla luokanopettajilla, joilla on avustaja luokassaan. Luokanopettajalla 1 on työtiimi, johon kuuluu hän luokanopettajana, erityisopettaja sekä kolme avustajaa. Luokanopettaja 2 sanoo nauraen, että hänen pitkäaikaisella avustajallaan on varmaan enemmän ja tuoreempaa tietoa dysfasiasta kuin hänellä itsellään. Luokanopettaja 2 sanoo tämän tiedon tuntuvan hyvältä. Luokanopettaja 3 sanoo, että hänellä on loistava avustaja, jonka kanssa hän on toiminut työparina seitsemän vuotta. Luokanopettajalla 5 oli avustajanaan viittomakieltä taitava henkilö, joka auttoi opettajan ja oppilaan välistä kommunikaatiota. Kun taas luokanopettaja 6 sanoi, ettei edes muista aikaa, jolloin luokassa ei olisi ollut avustajaa. Tutkimusentekohetkellä hänen luokassaan oli kolme avustajaa, jotka kävivät luokassa vaihtelevia määriä. Niin kun edellä mainittiin, luokanopettaja 4:llä ei ollut luokassaan lainkaan avustajaa vanhempien valinnan vuoksi.

Yhteistyökumppaneiden merkitys vaihteli luokanopettajien keskuudessa. Luokanopettajat 1, 2, 3, 4 ja 5 kokivat yhteistyökumppaneiden merkityksen tärkeäksi, isoksi tai suureksi. Luokanopettaja 1 sanoi vastuun jakamisen olevan tärkeää ja luokanopettaja 2 kiteytti, että ”yksikseen kun joutuis funtsimaan, niin ois se vielä avuttomampi olo ku nyt”, luokanopettaja 3 koki yhteistyökumppanit suurena apuna sekä tukena ja lisäsi, että ”yksin ois aika raskasta kantaa näitä kaikkia ja sit saa toisen näkemyksen ja tukea niille omille ajatuksille... Yksin ei, ei jaksais mitenkään.” Luokanopettaja 5 sanoi yhteistyökumppaneiden merkityksen olleen alkuun todella iso. Hänen mukaansa vuosien aikana heidän merkityksensä kuitenkin väheni, samalla kun tuen tarve väheni. Klaavun mukaan myös Arlene L. Barryn (1995) tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat ja erityisopettajat pitivät työparityöskentelyä hyvänä, sillä yhteistyö vähensi työtaakkaa ja lisäsi työniloa (Klaavu 1999, 94). Luokanopettaja 4 koki yhteistyökumppanit tärkeäksi ja relevantiksi sekä lisäsi vielä ettei koe, että tietoa olisi liikaa yhteistyökumppaneista huolimatta. Hän oli luokanopettaja 6:n kanssa samaa mieltä siitä, että eri yhteistyökumppanit tuovat oman näkemyksensä ja asiantuntemuksensa oppilaan tueksi. Luokanopettaja 6 lisää kuitenkin, että ”opetustyö on luokassa, integroitua tai ei, ni kyllähän



se menee hyvin pitkälle luokanopettajan vastuulla sitten eli siihen arkeen ei hirveesti vaikuta, muttavallaan sitten tarvittaessa saa apua. Esimerkiksi oppilashuoltoryhmään seuraa tarkasti näitä erityispäätöksellä olevia...”.

### 7.3 Suunnittelu, HOJKS ja käytännön opetustyö

Suunnittelu on laadukkaan opetuksen kannalta keskeisessä asemassa ja suunnittelu on erityisen keskeisessä roolissa, kun luokassa on erilaisia oppijoita. Tämä opetuksen suunnittelu tapahtuu pääsääntöisesti itsenäisesti luokanopettajilla 2, 3, 5 ja 6. Luokanopettaja 2 sanoo, ettei suunnittele kovin pitkiä jaksoja kerrallaan vaan suunnittelee muutaman viikon raamit ja tarkentaa niitä sitten joka viikko. Suunnittelua tehdään hänen mukaansa silloin kun lukujärjestyksestä löytyy aikaa. Hän suunnittelee muun luokan suunnitelmia tehdessään myös integroidun oppilaan etenemisen. Kokeet hän sanoo kuitenkin suunnittelevansa erikseen niin, että koetilanteessa on mahdollisuus olla kahden erityisoppilaan kanssa. Luokanopettaja 3 on työskennellyt melko paljon alkuopetuksessa, joten hän sanoo tiettyjen asioiden olevan hänellä jo ”aika selkäytimessä”, joka helpottaa hänen mielestään opetuksen suunnittelua. Hänellä suunnittelua tapahtuu myös yhteistyössä rinnakkaisluokan opettajan (ympäristöopin aihepiirien sekä kuvataiteiden osalta) sekä kouluavustajan kanssa. Luokanopettaja 5 sanoo suunnittelevansa työtään päivittäin, mutta sanoo ettei ”siihen oikeastaan vaikuttanu se oliko tää oppilas siinä vai ei eli suunnittelin päivän päätteeksi seuraavan päivän...”. Lisäksi hän sanoo suunnitelleensa avustajan kanssa ”päivittäisiä juttuja” luokan toimintaan liittyen. Luokanopettaja 6 sanoo suunnittelevansa rinnakkaisluokan opettajan kanssa isot linjat: eteneminen ja sen metodit sekä kokeet. He suunnittelevat lisäksi yhdessä toteutettavien vaihtotuntien aihealueet.

Lisäksi läpikäydään "Suomi toisena kielenä"-opettajan kanssa, " et mitä me on käyty luokassa ja mitä he tekee sit siel."

Luokanopettajat 1 ja 5 suunnittelevat työtään erilaisissa työryhmissä. Luokanopettaja 1 sanoo suunnittelevansa raakaversioiden työparinsa kanssa lukuvuoden alussa, jota sitten tarkennetaan viikoittain ja vastuutehtävät jaetaan muun muassa opetettavissa aineissa. Hän sanoo, että ”...on tosi kivaa suunnitella sitä (työtä) jonkun kanssa.” Hän suunnittelee itsenäisesti ainoastaan äidinkielen, matematiikan sekä englannin tunnit. Luokanopettaja 4 suunnittelee työtään yhdessä vaihtelevien työparien sekä erityisopettajan kanssa.

Opetuksen suunnittelun lisäksi erityisoppilaan integraatiossa tulee huomioida asetettuihin tavoitteisiin pääseminen. Opetussuunnitelmajärjestelmä pyrkii takaamaan tasavertaisen ja yhdenmukaisen koulutuksen kaikille oppivelvollisille. Tästä syystä kaikki oppilaat kuuluvat opetussuunnitelman piiriin. Luokanopettaja 6 painottikin tätä haastattelussa.

*”Oikeastaan, kun kyse on et he on yleisopetuksen OPSin mukaan lukee, niin silloinhan se on vaan kyse työtavoista: siitä että saako sen lapsen työhön, et se on vaan sellasta jatkuvaa seurantaa, enempi tukee antaa, läksyt pitää merkitä hänelle, reppu tarkistaa, kaikki muu tämmönen ...Oikeastaan tavoitteitahan ei muuteta vaan se tapa, millä tavoitteisiin pyritään, se voi olla erilainen... Eri keinoilla vaan pyritään tavoitteisiin.”*

*(Luokanopettaja 6)*

Tavoitteisiin pääsemisen eri keinoiksi mainittiin tahdin hidastaminen (luokanopettaja 1), kertaaminen (luokanopettaja 2): oppilas harjoittelee enemmän hänelle vaikeita asioita sekä HOJKS (luokanopettaja 5).

Tämän henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tarkoitus on taata, että oppilas tavoittelee hänelle sopivia tavoitteita niiden tukitoimien avulla, joita hän tarvitsee. HOJKS:n työryhmä vaihtelee eri kouluissa ja eri oppilaiden kohdalle hyvin paljon. Luokanopettaja 1 kertoo, että pääsääntöisesti heillä HOJKS tehdään hänen ja erityisopettajan toimesta. Hän kuitenkin kertoo, että hänen oman lapsensa HOJKS:n tekotilanteessa oli mukana sairaalasta omahoitaja, sairaalakoulunopettaja, lapsen luokanopettaja, vanhemmat, erityisopettaja sekä terveydenhoitaja. Luokanopettaja 2 sai HOJKS:n jo valmiiksi tehtynä äidinkielestä ja ympäristötiedosta. Hän ei itse ollut siis mukana suunnitelman teossa eikä sen vuoksi osaa sanoa keitä muita HOJKS:a olisi ollut tekemässä kuin erityisopettaja ja vanhemmat. Luokanopettaja 4 kertoo, että vuosien varrella HOJKS-ryhmä on vaihdellut, mutta usein mukana on ollut oppilashuoltoryhmä: erityisopettaja, rehtori ja terveydenhoitaja. Lisäksi HOJKS-palaverissa on usein ollut mukana reissuopettaja, jonka osallistuminen on kuitenkin nykyään maksullista, joten hänen mukanaoloaan joudutaan aina harkitsemaan. Mukana on myös kaupungin tukihenkilö ja vanhemmat. Luokanopettaja 5 kertoo palaverissa olleen mukana rehtorin, Albertin koulun ohjaavaopettajan sekä luokanopettajan, oppilaan kunto-ohjaajan, avustajan sekä joskus myös terveydenhoitajan. Luokanopettaja 6 kertoo, että heillä HOJKS-ryhmän tavallisin kokoonpano on erityisopettaja, vanhemmat, oppilas sekä luokanopettaja. Luokanopettaja 3:lla oppilaat odottelivat vielä erityisoppilaan statusta, joten luokan yhdellekään kuudesta erityispiirteisestä oppilaasta ei oltu vielä tehty HOJKS:a.

Kaikki luokanopettajat sanoivat erityisoppilaan tuottavan lisätöitä. Luokanopettaja 6 kiteyttää asian seuraavasti:

*” Toki se on päivän selvä asia elikä jos lapsella on erityisopetuspäätös, niin se tarkoittaa että hänellä on erityisiä tarpeita ja silloin ne erityistarpeet pitää ottaa huomioon. On se sitte eri materiaalien tekemistä, eri ohjeistamista tai muuta, eri kokeitten tekemistä,...mut se on aina lisätöitä.”*

*(Luokanopettaja 6)*

Näitä lisätöitä syntyy monista eri asioista. Luokanopettaja 1 nostaa esille edellä mainitun HOJKS:n ja sen suunnitteluun kuluva ajan. Luokanopettaja 2, 3 ja 4 sanoo suunnittelun vievän enemmän aikaa, sillä sen tulee olla tarkempaa ja luokanopettaja 2 lisää vielä, että lisätöitä teettää erityisohjeiden antaminen. Koska luokanopettaja 3:lla oli meneillään erityisoppilaspäätösten prosessi, hän kokee työlääksi erilaisten lausuntojen kirjoittamisen. Lisätöitä tulee myös tiedon päivittämisestä, opetusmateriaalien valmistamisesta sekä normaalia tiiviimmistä yhteistyöstä eri tahojen kanssa. Lisäksi luokanopettajan tulee miettiä aina erikseen mitä erityisoppilaan vamma edellyttää tuntitilanteessa: liikkumisen turvaaminen ja takaaminen eri paikoissa, välineistön huomioiminen, oppilaan ohjeistaminen, opastaminen ja valvonta (luokanopettaja 4). Luokanopettaja 5 sanoo ainoastaan kurssien ja palaverien tuoneen lisätöitä hänelle. Hänen mukaansa erityisoppilas ”siinä normaaliarjessa ei oikeastaan” tuottanut lisätöitä luokanopettajalle.

Kaikki luokanopettajat sanoivat, etteivät opetusmenetelmät poikenneet normaaleista opetus-tilanteista luokissa, joissa integroituja oppilaita on.

*” Nyhän yks oppilas ei periaatteessa voi säädellä kokonaan sitä opetusta, että ... niin kun lähtökohtasesti tehtäis kovin eri tavalla, niin tota sitä ei kovin paljon kuitenkaan oo, että hän sitten tän välineistönsä turvin tavallaan mukautuu niihin erilaisiin tehtäviin ja toimiin ja ohjeistuksella niin, sitten on tuota jotkut asiat annetaan ihan henkilökohtaisena ja tehdään eri tavalla mikä ei sitten ole mahdollista.”*  
(Luokanopettaja 4)

Integroiduilla oppilailla oli sen sijaan erilaisia lisämateriaaleja apunaan oppitunneilla. Luokanopettajalla 1 on käytössään luokassaan strukturoitu päiväjärjestys, josta oppilaat näkevät mitä kyseisenä päivänä tulee tapahtumaan milläkin tunnilla. Luokanopettaja 2:n oppilaalla on käytössään mukautettuja oppikirjoja ja luokanopettajalla 3:lla on käytössään luokassaan timetimer, josta näkyy kuinka paljon aikaa on vielä jäljellä esimerkiksi oppitunnista sekä yhdellä luokan oppilaista on käytössä henkilökohtainen kuvalukujärjestys.

Vaikka yleisesti ajatellaan, että opetusmenetelmien tulisi olla erilaiset integraatioluokissa, eivät ne tässä tutkimuksessa luokanopettajien mukaan olleet. Tähän syyksi voidaan nähdä opettajien oppimiskäsitykset, jotka jo sinänsä ovat integraatioon soveltuvia. Luokanopettajat 1 ja 3 nimesivät oppimiskäsityksekseen konstruktivismiin. Luokanopettaja 3 täsmentää vielä tarkemmin omaksi näkemyksekseen humanistis-konstruktivismiin ja sanoo vielä, että ”oppija lähtöisesti pitäis saada jollaiseen sitä omaa potentiaalia ja hyödyntää sitä niin pitkälle, kun se on mahdollista. Ihannetilanteessa resurssit tukevat sitä kehitystä.” Muiden luokanopettajien näkemykset oppimiskäsityksistä olivat hyvin konstruktivismiin suuntaisia, vaikka he eivät osanneetkaan nimetä mitään teoriaa näkemyksensä taustalle. Luokanopettajien mukaan oppilailla on jo ennen kouluun tuloaan valmiuksia,

jonka pohjalta kouluopetuksen tulisi rakentua. Oppilaiden oppimiseen vaikuttaa myös kehitysvaiheet sekä heidän kypsymisensä (luokanopettajat 3 ja 5). Opettajan tulee näiden pohjalta ohjata (luokanopettajat 2 ja 5) oppilas oppimisen tielle tarjoamalla kokemuksia ja elämyksiä (luokanopettajat 2 ja 6) sekä motivoimalla heitä (luokanopettajat 2 ja 6). Opetuksen tulisi tapahtua konkretian kautta (luokanopettajat 2, 3 ja 6) muiden kanssa yhdessä (luokanopettaja 2). Lisäksi opetuksen tulee olla lapsen maailmaan sidottua, kiinnostavaa ja vaihtelevaa sekä tietoa tulisi saada eri aistien kautta (luokanopettaja 3).

Tutkimuksessa mukana olleiden, integraatiota toteuttavien koulujen opetustiloissa ja apuvälineiden määrässä oli eroja. Erot muodostuivat pääosin siitä millaisia erityistarpeita integroidulla oppilaalla oli. Koulun fyysinen ympäristö (mm. opetustilat) viestittää kunkin ajan käsitystä koulusta, koulun tavoitteista, sisällöstä, oppijasta ja opettajasta. Monet vanhat koulurakennukset eivät sovellu integraatiokouluksi, koska niissä ei ole otettu huomioon joidenkin oppilaiden fyysisiä rajoituksia. (Huttunen ym. 1999, 75.) Koulurakennus ei ole kuitenkaan esteenä integraation toteutumiselle luokanopettaja 1:sen integraatioluokassa, sillä luokkahuoneessa on pariovet erityis- ja yleisopetuksenluokan välissä, jotka ovat auki integraatiotunneilla. Luokanopettaja 1 kertoo, että yleensä pariovet ovat kiinni ainoastaan äidinkielen ja matematiikan tunneilla.

Muilla opettajilla oli perinteisempi koulurakennus ja luokkaympäristö. Luokanopettajalla 4 kertoo, että erityisoppilaan olemassaolo näkyy selvästi oppimisympäristössä. Oppilas istuu luokan edessä, lähellä taulua ja tietokonetta. Oppilaan tarvitsemat apuvälineet sitovat oppilaan tähän määriteltyyn paikkaan. Oppilaalla on useita erilaisia apuvälineitä, muun muassa lukulasit, äänikirjoja, sanelulaite, kannettava tietokone ja valkoinen keppi. Luokanopettaja 5 kertoo, että istumajärjestys pysyi samana hänen luokassaan vuosien aikana, jolloin integraatiota tapahtui. Luokassa istuttiin puoliympyrässä, jotta integroitu oppilas kykeni näkemään mahdollisimman monen oppilaan kasvot. Oppilaat istuivat puoliympyrässä ikkunan vieressä, selät ikkunaan päin. Lisäksi erityisoppilaalla oli kuulolaite, jolla hän kykeni kuulemaan opettajan puheen paremmin opettajalla olevan mikrofonin avulla. Luokanopettaja 2, 3 ja 6 sanovat ettei heidän luokissaan näe mistään, että luokassa on erityisoppilas integroituna.

Puolet luokanopettajista (luokanopettajat 2, 3 ja 5) sanoi koulun ja kodin välisen yhteistyön sujuneen hyvin ja loppujen mielestä (luokanopettajat 1, 4 ja 6) yhteistyö on toiminut. Luokanopettajat 1, 3 ja 6 ovat kuitenkin samaa mieltä siitä, että yhteistyötä tapahtuu useammin erityisoppilaiden kuin yleisopetuksen oppilaiden koteihin.

*”No melko tiivistä (yhteydenpito)... tää yks oppilas oikeestaan, niistä joita me tiedettiin syksyllä, että tuli. Hänen kanssaan on mennyt oikeestaan hirveen hyvin, et mä oon tavannu äitiä muutaman kerran, mut että oikeestaan ei oo mitään tämmöstä erityistä syytä. Tässä vaiheessa ei ainakaan mitään tiiviimpää niin kun yhteydenpitoa ollu, ainakaan tämän tiivimpää yhteydenpitoa. Mutta sitte nää kaks muuta jotka tiedettiin, niin heidän kanssa on ihan niin ku viikottain ja jopa joskus tiuhemminkin puhelimitse tai sitte on vastassa tässä koululla ja jutellaan sitte siinä, päivitetään tietoja ja sitte reissarin välityksellä ja, et kyllä aika tiivistä ja myöskin tää mun ylivilkas niin myöskin sieltä on ollut äiti hyvin aktiivinen sitte ja on halunnut tapaamisia ja on käyny koululla... Mulla on hyvin aktiivisia ihmisiä ja se on hirveen mukava ja helppo sillon lähestyä puolin ja toisin kun rupee tuntemaan toisen. ”*

*(Luokanopettaja 3)*

Luokanopettaja 2 sanoo kodin ja koulun yhteistyön olevan erityisoppilaiden tapauksessa aika paljon samanlaista kuin muidenkin oppilaiden kanssa, mutta kaikki ”normaalista poikkeava” pitää muistaa tavallista tarkemmin ilmoittaa kotiin. Luokanopettajat 2, 3 ja 5 arvostavat erityisesti vanhempien kanssa tehtyä yhteistyötä. Luokanopettajat 2 ja 3 arvostavat erityisesti vanhempien aktiivisuutta yhteydenpidossa, kun taas luokanopettaja 5 arvosti vanhemmiltaan saamia ohjeita oppilaasta koskien sekä vinkkejä koulutuksista.

Luokanopettaja 1 sanoo, että ”se on vanhemmista kiinni, et haluaako he edes kokeilla tällästä integraatiota”. Tästä syystä yhteistyö kodin kanssa on luontevaa. Erityisoppilaan kohdalla tehtävä kodin ja koulun välinen yhteistyö poikkeaa hänen mukaansa muiden kanssa tehdystä yhteistyöstä sillä, että HOJKS palavereja on kaksi kertaa vuodessa. Luokanopettaja 3 painottaa, että vanhemmat ovat tietenkin yksilöitä. Hän on tehnyt integroidun oppilaan vanhempien kanssa ”aika tarkkaa yhteistyötä, et menee sitten säännösten mukaan. He ajavat lapsensa etua niin kun pitää ja puutteista ja tämmösistä ovat raportoineet. Näistä on keskusteltu ja yritetty ottaa huomioon.” Hän kuitenkin sanoo, että perussävy kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on ollut myönteinen. Luokanopettaja 6 sanoo yhteistyön olevan ”normaalista”, ”ihan tavallista”: puhelut, reissuvihot, sähköpostit ja tapaamiset.

## 7.4 Luokanopettajien omat vahvuudet ja heidän kaipaamansa lisävahvuudet

Omien vahvuuksien ja heikkouksien näkeminen ja kokeminen on subjektiivista. Tämän vuoksi tutkimuksessa saadut vastaukset poikkeavat toisistaan. Yhdistäväksi vahvuudeksi nousi kuitenkin luokanopettajilla 2, 3 ja 6 työvuosien määrä. Yhteisiä lisävalmiuksia kokivat tarvitsevansa luokanopettajat 1, 3, 4, 5 ja 6 haluamalla lisää koulutusta tai opintoja. Mobergin (1998, 149.) tutkimustulokset ovat yhtäläisiä omien tutkimustulosten kanssa: luokanopettajat epäilevät oman koulutuksensa ja taitojensa riittävyttä integraatiotilanteissa. Naukkarisen mukaan myös McGregorin ja Vogelsbergin (1998) tutkimukset osoittivat, että opettajat haluavat lisää koulutusta, erityisesti yhteistoiminnallisista työtavoista ja opetuksen eriyttämisestä. (Naukkarinen 2001, 139.)

Luokanopettaja 1 sanoo vahvuutensa olevan erityislasten kanssa tekemisissä oleminen. Hän on toiminut uransa aikana erityisopettajana, laaja-alaisena erityisopettajana, erityisluokanopettajana, kotiopettajana ja lisäksi hän on erityislapsen vanhempi. Lisävahvuuksia hän haluaisi saada suorittamalla aloittamansa erityispedagogiikan opinnot päätökseen.

Luokanopettaja 2 nimeää vahvuudekseen yksilökeskeisyyden. Hän on aina pyrkinyt ottamaan jokaisen omana yksilönään muun muassa eriyttämällä tehtäviä ja kotitehtäviä. Hän myös kokee työvuosien tuoneen realistisuutta, ettei kuvittele voivansa muuttaa jotain mikä ei ole omassa vallassa: ”Voi vähän... jo suhteuttaa ja armahtaa itteäänkin.” Hän kokee tarvitsevansa lisää metodeja ja erityistietoa esimerkiksi siinä miten autetaan lasta, jolla on erityistarpeita.

Luokanopettaja 3 on työvuosien varrella nähnyt erilaisia oppilaita, joiden kautta opetustaitoon on tullut kokemusta sekä vahvuutta, organisointitaito on kehittynyt sekä omien lasten kautta hän kokee kykenevänsä ymmärtämään lasten maailmaa paremmin. Lisävalmiuksia hän haluaisi koulutuksista, joissa saisi lisätietoa muun muassa erilaisista diagnooseista.

Luokanopettaja 4 vahvuus on perusmyönteinen asenne siihen, että luokassa saa olla monenlaisia oppilaita. Luokanopettaja 4 kokee myös koulutuksen olevan tärkeää, mutta lisää vielä ettei koulutukseen oikein löydy resursseja eikä aikaa.

Luokanopettaja 5 tiivisti vahvuutensa seuraavasti: ”...mä en koe, että mulla olis erityisiä vahvuuksia nyt tähän hommaan, sen kummempia mitä nyt ylipäättään opettajalla voi olla.” Lisävalmiuksia hän ei myös kokenut erityisemmin tarvitsevansa. Hän kuitenkin sanoo, että olisi voinut käydä jossain koulutuksessa jo ennen kouluvuoden alkua, joka olisi voinut helpottaa integraatiooppilaan kanssa työskentelyä alusta alkaen.

Luokanopettaja 6 kertoo olleensa jo 80- luvulla tekemisissä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Lisäksi hänellä on pitkä kokemus erityisoppilaista sekä integroiduista oppilaista. Lisäopinnot ja kurssit ovat myös hänen vahvuuksiaan. Hän kokee kuitenkin tarvetta saada lisää työnohjausta ja koulutusta käytöshäiriöisistä lapsista.

## *7.5 Oman työn arvioiminen*

Integraatioprosessin etenemisessä tyytyväisiä luokanopettajat olivat työpariin ja tiimiin, kodin kanssa tehtyyn yhteistyöhön, työkavereilta saatuun tukeen, siihen, että luokka on oppinut erilaisia oppiaineellisia asioita, tietoon ja tiedon kulun avoimuuteen, integroidun oppilaan sulautumiseen yleisopetuksen ryhmään, uusiin asioihin tutustumiseen ja erilaisten työtapojen opetteluun. Luokanopettaja 1 on tyytyväinen siihen, että on työpari ja koko tiimi, joka koostuu monenlaisista asiantuntijoista. Tiimityöskentely mahdollistaa yhdessä suunnittelun sekä murheiden jakamisen. Naukkarinen viittaaakin McGregorin ym. sanoessaan, että opettajilla joilla on paljon kokemusta inklusiosta, on myös vankka inklusiofilosofinen näkökanta. He ovat vakuuttuneita siitä, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen henkilökunnat voivat työskennellä yhdessä, eikä oppilaiden saavutustaso laske inklusiossa sekä yhteistoiminnallisuus kollegoiden kanssa lisää työtyytyväisyyttä. (Naukkarinen 2001, 139.) Luokanopettaja 1 on myös tyytyväinen erityisluokan ja oman luokkansa läheiseen sijaintiin toisiinsa nähden, joka hänen mielestään edesauttaa integraation toteutumista. Lisäksi hän on tyytyväinen vapauteen muokata lukujärjestystä omiin tarpeisiinsa sopiviksi.

Luokanopettaja 2 oli tyytyväinen erityisoppilaan äidin kanssa toteutuneeseen yhteistyöhön, johon on löydetty avoin ja luottavainen suhde sekä hänen työkavereiltaan saamaansa tukeen. Luokanopettaja 3 oli tyytyväinen siihen, että haasteellisesta syksystä huolimatta koko luokka on oppinut erilaisia oppiaineellisia asioita, kuten lukemaan sekä kirjoittamaan. Luokanopettaja 4 arvosti sen sijaan sitä, että tieto ja tiedon kulku on ollut avointa. Oppilaan kannalta hän oli tyytyväinen myös avustajan puuttumiseen, sillä ”hänen täytyy oppia tulemaan niillä ominaisuuksilla ja valmiuksilla toimeen yhteiskunnassa mitkä hänellä on.” Luokanopettaja 5 oli tyytyväinen siihen, että oppilas oli luokassa kuin yksi muiden joukossa eikä erotu kauheasti muista. Luokanopettaja 6 sanoi integraation olevan erilaista ja haastavaa, jonka avulla saa tutustua uusiin asioihin ja opetella erilaisia työtapoja. Tämä tuo luokanopettaja 6:n mielestä vireyttä työhön.

Luokanopettajat olivat tyytymättömiä sen sijaan integraatioluokan jatkumattomuuteen, materiaaleihin, avustajan liian vähäiseen tuntimäärään luokassa, lisätöihin, jota ei huomioida välttämättä ryhmäkoossa, jakotunneissa eikä avustajan saatavuudessa. Luokanopettaja 1 oli tyytymätön integraatioluokan jatkumattomuuteen. Hän toivoi, että integraatioluokkaa voisi jatkaa vielä kolmannelle-

kin luokalle. Mikäli se ei ole mahdollista, niin olisi hyvä, että edes yksi tuttu aikuinen jatkaisi oppilaan kanssa. Hän kuitenkin ymmärtää myös tämän toivomuksen rajoitteet, sillä esimerkiksi ulkopakkakuntalaisen oppilaan kohdalla avustaja ei kykenisi lähtemään toiseen kuntaan tai kaupunkiin. Hän myös toivoisi, että kouluavustajat tiedettäisiin jo ennen lukuvuoden alkua tai ihanteellista olisi, että samat kouluavustajat pysyisivät muutaman vuoden ajan niin halutessaan. Huttunen ym. (1999, 75.) ovat samaa mieltä, sillä integraation toteutumista estävät satunnaiset kouluavustajat, jotka nekin vaihtuvat liian usein. Lisäksi resurssipuutteessa saattaa kouluavustaja saada täysvaltaisen vastuun integroidun oppilaan opettamisesta, kun luokanopettajalla ei ole henkisiä resursseja huolehtia koko luokan opetuksesta. Näin luokanopettaja saattaa esimerkiksi kokea, että ns. tavallisilla oppilailta on oikeus opiskella ja edetä opinnoissaan ja integroitu oppilas ei saa olla esteenä toisten oppilaiden oppimiselle. Opetuksen laadun turvaamiseksi koulut tarvitsevat lisäresursseja, muuten niin lahjakkaat kuin heikommatkin oppilaat kärsivät.

Luokanopettaja 2 on tyytymätön materiaaleihin, joita on liian vähän. Hän toivoisi avustajan voivan olla enemmän luokassa. Luokanopettaja 3 on tyytymätön luokan rauhattomuuteen sekä työrauhan tasoon. Luokanopettaja 4 taas haluaisi luoda kaiken kaikkiaan myönteisempiä asenteita koko yhteiskunnassa. Luokanopettaja 6 kokee epäoikeudenmukaiseksi sen, että vaikka integroitu oppilas tuo lisätyötä, sitä ei välttämättä huomioida ryhmäkoossa, jakotunneissa eikä avustajaa ole välttämättä saatavilla, vaikka oppilaalla olisikin lausunto. Luokanopettaja 5 ei sen sijaan osaa olla tyytymätön. Hän oli niin onnellinen siitä, että integroitu oppilas piti luokkakoon 20 oppilaassa ja näin ollen integraatiosta oli hänen mukaansa vain hyötyä.

Opettajilla oli mahdollisuus kertoa, mitä asioita he haluaisivat muuttaa työssään jos saisivat toteuttaa työtään unelmiensa mukaisesti, ilman rajoitteita. Vaikka rajoituksia ei ollut, opettajat unelmoivat varsin realistisista asioista. Muutoksia haluttiin lisäämällä resursseja avustajiin sekä erityisopetukseen, pienentämällä ryhmäkokoja, supistamalla opetussuunnitelmaa ja oppikirjoja sekä muuttamalla yhteiskunnassa ilmeneviä asenteita koululaitosta kohtaan. Suurinta muutosta luokanopettajat halusivat avustajiin. Heidän mukaansa avustajia tarvittaisiin luokkiin nykyistä enemmän ja lisäksi ryhmäkokoja tulisi pienentää (luokanopettajat 1, 3, 4 ja 5.). ”Kun näitä erityisoppilaita sijoitetaan normaaleille luokille, ni sitte resursseja siihen, et... päät kolisis aikuisilla, kun me ollaan siel luokassa” sanoo luokanopettaja 3.

Luokkakoot koettiin myös liian suuriksi. Luokanopettajat 3, 4, 5 ja 6 haluaisivat saada ryhmäkoot kutistettua. Luokanopettaja 5 toivoo, ”et luokat olis automaattisesti niin pieniä, et siel ois tota maksimissaan se 20 noin. Ni kyllä se tekis työn paljon miellekkäämmäks.” Huttunen ym. ovatkin sitä mieltä, että liian suuret luokkakoot estävät integraation toteutumista eivätkä luokanopettajat halua ottaa jo valmiiksi suuriin ja haasteellisiin luokkiin integraatio-oppilaita (Huttunen ym. 1999,



75.). Muutenkin luokkiin kaivattiin muutosta, sillä luokanopettajat 1 ja 6 kokivat, että opetustiloja pitäisi muokata. Luokanopettaja 6 sanoo asian seuraavasti: ”pitäis olla oppimisympäristöjen semmosia, että ne tukis siihen rauhottumiseen eikä likasia, kaikuvia luokkia, ”...ympäristö pitäisi muuttaa myönteisemmäksi, lapsi myönteisemmäksi.”

Opettajat kokivat avustajan lisäksi myös erityisopettajan tuen tärkeäksi. Luokanopettajat 3 ja 4 sanoivat, että erityisopetukseen tulisi myös sijoittaa lisää resursseja, jotta erityisopettaja olisi enemmän käytettävissä. Luokanopettaja 6 koki myös, että muiden opettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön tulisi olla enemmän aikaa sekä toivoi kollegojen kanssa enemmän tapaamisia, ihan laajemminkin. Opetussuunnitelma koettiin myös liian laajaksi (luokanopettajat 2 ja 6).

*” Musta on nyt tää uus opetussuunnitelma niin täyteen ahdettu kaikkee maan ja taivaan väliltä, et se alkaa olla kaikille vähän liian iso kakku. Tavotteet on ihan jossain pilvissä, hyvin kaukana käytännöstä... must me vaaditaan jossain asioissa lapselta ihan liikaa, sit jossain taas ei. Mut et tota se vaatimustaso on nostettu niin kireeks, et osa sit putoo jo ulkopuolelle eikä jaksa ees yrittää. Semmosta lepposuutta ja kiireettömyyttä sais olla enempi, aikaa perehtyy johonkin asiaan kunnonlla,... et ehtis jonkun asian käydä läpikotasin... Et nyt on niin jotenki koko aika semmonen, vaikka kuinka yrittää niin ei me ehditä jäädä tähänkään, ku nyt uutta et ehditään koko vuoden kurssi. Se ei oo hyvä. Siihen mä en oo ollenkaan tyytyväinen.”*

*(Luokanopettaja 2)*

Luokanopettaja 2 lisää vielä, että myös oppikirjat ovat hänen mielestään opetussuunnitelman vuoksi liian laajoja ja niissä on mahdoton määrä aineistoa, joka opettajien tulee karsia. Luokanopettaja 6 toivoisi lisää koulutusta sekä palkkausjärjestelmän uusimista. Hänen mielestään erityisoppilaista tuleva lisätyö tulisi korvata opettajalle. Hän sanookin, että ” jos tekee enemmän töitä, siitä pitäis myös maksaa eli erityisoppilaitahan ei vieläkään mitenkään hinnotella, et onks sulla luokassa yhtään vai onks sulla seittemän...” Luokanopettaja 5 muuttaisi sen sijaan erityisoppilaiden diagnoosijärjestelmää ja tähän liittyvää päätöksentekoa, jotta prosessi nopeutuisi. Hän toivoo, että ”käytännössä sais saman tien avun siihen tilanteeseen, ettei tarvi kauheen isoo prosessia käydä ja sit pitkää aikaa käydä sitä läpi, et ...niin ku samantien, jolloin asiaan sitte puututtais ja saatais siihen jonkilainen selvyys.” Samanlaisia tuloksia on saatu Naukkarisen mukaan myös McGregorin ym. tutkimuksessa jossa selvisi, että kouluihin haluttiin lisää henkilöstöresursseja, pienempiä luokkakokoja sekä aikaa tiimiopettamiseen ja yleiseen suunnitteluun. (Naukkarinen 2001, 139.) Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Moberg (2001a, 157), joka näkee integraation kannalta keskeisiksi asioiksi: 1) asianomaisten koulutuksen, 2) on saatava lisää henkilöresursseja, 3) on saatava lisää materiaalisia resursseja, 4) luokkakokoja on pienennättävä. Näiden lisäksi hän lisää vielä, että 5)

suunnittelulle on saatava lisää aikaa, vähintään yksi tunti päivässä sekä 6) on otettava huomioon vamman vaikeusaste.

Muista poiketen Luokanopettaja 4 lähti katsomaan muutostoivomuksia hieman laajemmalta näkökannalta. Hän näki muutostarpeen yhteiskunnallisena funktiona, sillä hän toivoi muutosta asenteisiin koko koululaitosta kohtaan.

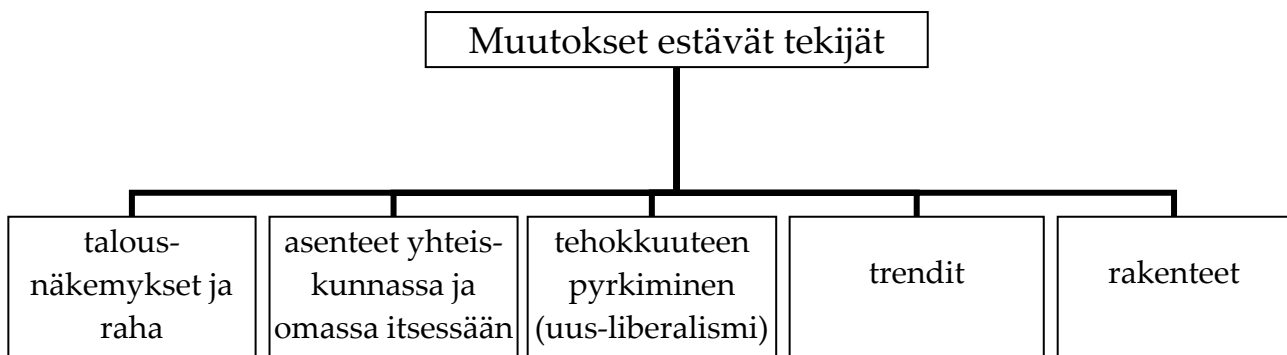
*” ... koulu ei oo pelkkää menoerä ja tää niin ku hirvee resursseista taistelemisen ja oikeastaan resurssien jatkuva niukkeneminen harmittaa, ... et koulu ois resurssoinnin puolesta arvostettu, et se ja siihen liittyis sitte esimerkiksi tälläsissä tapauksissa, niin ryhmä koot ja kuitenkin ehkä se tarkoituksen mukainen tukihenkilöstö ... ja jotenkin tollasta yleistä ilmapiiriä ja asennetta vois muuttaa myönteisemmäks koulua kohtaan ”*

(Luokanopettaja 4)

Lisäksi hän kritisoi myös edelliseen liittyvää lakihakuisuutta yhteiskunnassa. Hänen mukaansa

*”...on kovasti vaatimuksia ja pyrkimys tälläiseen oikeuksien saamiseen ja oikeuksista kiinnipitämiseen ja peräänantamattomasti niin kun tavallaan omien lähtökohtiensa kautta niin ku jopa raastuassa tällänen oppilaan edunpuolustaminen, vaikei se oo puolustamista, mut kuitenkin. Kun täst on tullut tämmöstä lakihakuista tästä hommasta, et täytyy aika tarkkana olla ja miettiä miten toimii, et kaikki pykälät ja säädökset toteutuu.”*

Kysyttäessä edellä mainittujen muutosehdotusten esteitä luokanopettajat nimesivät viisi erilaista kokonaisuutta (kuvio 9): talousnäkymät ja raha, uusliberalismi ja tehokkuuteen pyrkiminen, ihmisten asenteet, trendit ja hitaasti muuttuvat rakenteet. Suurimmaksi esteeksi koettiin talousnäkymät ja raha. Näitä pitivät esteinä luokanopettajat 1, 3, 4 ja 5. Muina estävinä tekijöinä pidettiin uusliberalismia ja tehokkuuteen pyrkimistä (luokanopettajat 2 ja 5), ihmisten asenteita niin yhteiskunnassa kuin itsessäänkin (luokanopettajat 2 ja 6), trendejä (luokanopettaja 5) ja hitaasti muuttuvia rakenteita (luokanopettaja 6).



KUVIO 9. Luokanopettajien toivomien muutosten estävät tekijät

## 7.6 Yleistä Integraatiosta

*”Se (integraatio) on erityistarpeisen lapsen sijoittamista yleisopetuksen ryhmään.”  
(Luokanopettaja 6)*

Luokanopettajille integraatio-käsite oli tuttu, vaikka näkökannat siihen vaihtelivatkin hieman luokanopettajien välillä. Luokanopettaja 1 katsoi käsitettä integraatioluokan lähtökohdista. Hänen mukaansa sellainen lapsi, jonka vaikeudet huomataan jo ennen koulua, saa lisää aikaa kypsyä aloittamalla pienessä ryhmässä. Tämän jälkeen oppilas voi hitaasti siirtyä integraatioluokalle ja onnistuessaan prosessista seuraa, että oppilas voi integroitua kahden vuoden jälkeen lähikouluunsa yleisopetuksen ryhmään. Luokanopettajat 2 ja 5 sanovat integraation olevan erilaisten ihmisten laittamista yhteen, joiden lähtökohdat ovat erilaisia. Luokanopettaja 3 puolestaan sanoo integraation olevan erityisoppilaiden laittamista normaaliluokkaan. Luokanopettaja 4 näkee asian samalla tavalla, mutta tarkentaa vielä, että oppilas joka ei ole aikaisemmin ollut normaaliopetuksessa, onkin nyt mukana ja hänellä on tukitoimia, jotta hän pärjää siinä ryhmässä.

Integraation positiiviset vaikutukset ovat luokanopettajien mukaan suvaitsevaisuuden lisääntyminen, omien kokemusten karttuminen sekä erityisoppilaan kuuluminen vertaisryhmään yleisopetuksessa. Integraatio voi lisätä suvaitsevaisuutta erilaisuuden hyväksymisen ja tietämyksen lisääntymisen sekä fyysisen vajavaisuuden ymmärtämisen kautta (luokanopettaja 1) sekä kaikkien yhdesäolo ja erilaisuuden näkeminen lisäävät itsensä ja muiden hyväksymistä (luokanopettaja 2). Lisäksi oppilaat voivat nähdä, että asioita opitaan eri tavalla, eivätkä kaikki ole samanlaisia (luokanopettaja 3) sekä integraatio voi lisätä ymmärrystä erilaisuutta kohtaan (luokanopettaja 4). Luokanopettaja 4 sanoo, että omakin näkemys syvenee ja kenties siinä tulee vinkkejä, joita voidaan hyödyntää muutenkin.

Vertaisryhmään kuuluminen nähtiin siis myös yhtenä mahdollisena integraation positiivisena puolena. Yleisopetukseen kuuluminen antaa erityisoppilaalle mahdollisuuden olla tasavertaisena jäsenenä (luokanopettaja 5) ”samassa porukassa” (luokanopettaja 3), ikätason mukaisessa ryhmässä, joka mahdollistaa kaveripiirin säilymisen (luokanopettaja 6). Lisäksi yleisopetuksen ryhmään kuuluminen antaa hyvän mallin siitä, miten tulee toimia. ”Heillä on niin sanottu normaaliuden-malli, et mitä on tavallinen normaali käytös luokassa.”, jatkaa vielä luokanopettaja 6. Huttunen ym. (1999, 81–82) ovat myös löytäneet samansuuntaisia asioita onnistuneen integraation eduiksi:

- erityisoppilaan itsetunnon ja itsetuntemuksen kohoaminen
- mahdollisuus normaaliin kasvuympäristöön
- mahdollisuus sosiaalistua ja samaistua ns. normaalilapsiin

- erilaisuuteen tutustuminen: olemme kaikki erilaisia
- vertaisvalmennus: avustetaan toisiamme oppimisessa
- realistisen minäkuvan muodostuminen
- oppiminen tehostuu ja lisääntyy
- luonnolliset tilanteet ystävystyä ja oppia toimimaan yhdessä

Lisäksi Halvorson ym. (1990) ovat tutkineet yhteisen opetuksen myönteisiä vaikutuksia ja ovat tiivistäneet niistä saamansa tutkimustulokset seuraavasti: 1) lapset, jotka on luokiteltu syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisiksi saavuttavat enemmän opetustavoitteita yleisopetuksen ryhmässä kuin erityisluokilla, 2) heidän vuorovaikutus- ja muut sosiaaliset taitonsa kehittyivät enemmän yleisopetuksen luokalla kuin erityisopetuksen ryhmässä sekä heidän tunne-elämänsä kehitys oli myönteisempää tavallisilla luokilla, 3) kun he kävivät koulua yleisopetuksen ryhmässä eikä erityisopetuksessa, muut oppilaat suhtautuivat heihin myönteisemmin, 4) yleisopetuksen ryhmään kuulumisen lisäksi vaikeasti vammaisen yksilön liittymistä normaaliin yhteiskuntaan koulun jälkeen eli hän asui ja työskenteli erityisopetuksessa olleita vammaisia useammin normaalissa ympäristössä, 5) yleisopetuksen oppimisympäristöllä oli myös myönteinen vaikutus lapsen perheeseen.

Tässä tutkimuksessa ei nostettu esiin integraation vaikutusta erityisoppilaan luokkakavereihin. Koska vaikutus on kuitenkin molemminpuolinen, on hyvä nostaa esiin Staubin & Peckin (1994/1995) tutkimuksen integraation positiivisista vaikutuksista vammattomiin oppilaisiin: a) erilaisuutta kohtaan koettu pelko on vähentynyt lapsissa, ja he olivat oppineet hyväksymään vammaisen oppilaan läsnäolon, b) muut opetusryhmän oppilaat olivat oppineet toimimaan yhdessä vammaisen luokkatoverinsa kanssa, c) heidän itsetuntonsa oli kohonnut sen vuoksi, että he kokivat olevansa olleet avuksi vammaiselle oppilaalle, d) suhde vammaiseen ikätoveriin on kehittänyt heidän moraalisia periaatteitaan erilaisten ihmisten tasa-arvoisuudesta sekä e) heille on myös syntynyt ystävyys-suhteita vammaisiin luokkatoverihinsa.

Huttusen ym. mukaan epäonnistuneen integraation haittoja ovat sen sijaan:

- opetuksen taso laskee kun luokkakoot ovat liian suuria
- kiusaaminen ja erityisoppilaan yksinäisyys
- eristyminen muusta yhteisöstä
- työrauhan järkkäminen ja stressaava työympäristö
- opettaja tuntee itsensä riittämättömäksi ja tekee tavallaan moninkertaisen työn
- osa normaalioppijoista turhautuu, kun ei edetty heidän edellytystensä mukaisesti

(Huttunen & Ikonen 1999, 82–83.)

Osa edellä mainituista osa-alueista nousi esiin myös omassa tutkimuksessani. Integraation mahdollisia negatiivisia vaikutuksia nähtiin neljällä eri tasolla: 1) oppilas ja oppilasryhmä, 2) opettaja, 3) koulu ja –järjestäjä sekä 4) yhteiskunta. Oppilaan kannalta nostettiin esiin kiusaamisen pelko (luokanopettaja 1). Oppilaan ja oppilasryhmän kannalta nostettiin esiin huoli siitä, että erityisoppilas voi vaatia opettajan resursseja, jonka seurauksena muut oppilaat kärsivät (luokanopettaja 1 ja 6) tai toisinpäin, että erityisoppilas ei saa tarvitsemaansa tukea luokanopettajalta (luokanopettaja 1, 2 ja 6).

*”... 10 prosenttia oppilaista vie 90 prosenttia opettajan ajasta eli se tarkoittaa sitä, että jos integraatio on huonosti hoidettu, ni se työllistää opettajaa niin paljon, että muut oppilaat jää liian vähälle ja sitte toisaalta se integroitulapsi saattaa jäädä liian vähälle huomiolle eli hän ei saa sitä mitä hän tarvitsis.”*

*(Luokanopettaja 6)*

Opettajan kannalta integraation negatiiviseksi puoleksi nähtiin mahdollisesti tietämyksen ja tuen puute (luokanopettaja 1). Liian isoihin ja vaikeisiin oppilasryhmiin integrointi myös epäilytti opettajia (luokanopettaja 1 ja 3). Integroinnin tuoma työmäärä ja sen resurssoinnin puute nousi myös integraation negatiiviseksi puoleksi (luokanopettaja 4). Opettajan jaksamisesta kannettiin lisäksi huolta.

Koulutusjärjestäjän voidaan nähdä pääsevän helpommalla, kun kaikki pistetään yhteen ja samalla säästetään taloudellisesti (luokanopettaja 2). Yhteinen opetus onkin tutkimusten mukaan halvempaa, kuin erillinen erityisopetus. Halvorsenin ym. (1996) tutkimus osoittaa, että yhteinen opetus oli 13 prosenttia halvempaa eikä oppimistuloksissa ollut eroja. Myös Salisburyn ym. (1994) tutkimuksessa todettiin, että erityisluokat tulivat huomattavasti kalliimmiksi kuin hyvin järjestetty yhteisopetus. (Saloviita 1999, 33.) Toisaalta nostettiin esiin huoli koko luokan työrauhasta. Työrauha voi häiriintyä, kun yksi erityisoppilas laitetaan yleisopetuksen luokkaan (luokanopettaja 5). Luokanopettaja 4 katsoo asiaa muita laajemmin ja nostaa esille yhteiskunnan asennepuolen, jossa on vastahankaa. Hän arvelee tämän murtamisen vievän aikaa, jotta asenteet lopulta saataisiin kohdalleen.

Luokanopettajilta kysyttäessä perusteluja integraation tarpeellisuuteen nousi esille neljä laajempaa kokonaisuutta: resurssit, vertaisryhmän tuki, asenteet sekä opetussuunnitelma. Luokanopettaja 1 sanoo naurahtaen, että rahan puute perustelee integraatiota, sillä erityiskouluja ei ole kaikkien oppilaiden lähellä ja erityisopetus sekä kuljetukset kouluihin ovat kalliita. Luokanopettaja 3 sanoo integraatio-ajatuksen olevan hyvä, mutta sen vaatimat rahat ja resurssit pitäisi myös kartoittaa ja miettiä. Integraatiota perustellaan myös samalla argumentilla kuin integraation positiivisia puolia.

Vertaisryhmä nähdään tässäkin tärkeänä. Jos lapsi on jo ystäväystynyt oman lähipiirinsä kanssa, voisi olla hyvä ratkaisu sijoittaa hänet lähikouluun ystäviensä kanssa (luokanopettaja 1).

Integraation tarpeellisuutta perustellaan myös asenteiden avulla. Luokanopettaja 4 sanoo integroidun oppilaan saavan valmiuksia toimia yhteiskunnassa tasavertaisena yhteiskunnan jäsenenä ja muutkin ymmärtävät tätä kautta tämän yhdenvertaisuuden idean ja tärkeyden. Luokanopettaja 2 tarkistelee asenteiden näkökulmaa filosofisemmin:

*”Kyl se (integraatio) on tarpeellista semmosissa tilanteissa, missä se suinkin saadaan onnistumaan... sen takia, että jos me lähetään toiselle tielle. Lähetään kaikki erottelemaan, ni mis on se raja, ... että kuka on milläkinlailla erilainen kun muut. Pitääks se aina laittaa jonnekin fyysisesti erikseen? Ei toki. Et se on se tarve, että nähdään erilaisuutta ja osataan toimia yhdessä vaikka ollaan erilaisia, et ihmiskäsitys laajenis pikkusen ja ei ois tämmösen valikoinnin meininkiä missään tapauksessa.”*

(Luokanopettaja 2)

Luokanopettaja 6 muistuttaa, ettei meillä ole olemassa mitään yhteiskuntaa, jossa erityisoppilaille olisi oma paikka, vaan he tulevat siihen samaan yhteiskuntaan eli heidän tulee oppia toimimaan sen saman yhteiskunnan säännöillä. Yhteiskuntaan sopeutuminen on helpompaa, kun siihen totuttautuu pienestä asti eikä mene pitkää putkea erityisluokassa ja jää sitten tavallaan ”tyhjän päälle” peruskoulun jälkeen. Luokanopettaja 4 on samoilla linjoilla luokanopettaja 6 kanssa.

*”...On pikkusen kysymyksellisiä eroja ... miten tän kaltaista oppilasta tulis valmentaa siihen tulevaan elämään, että asiantuntijatkaan ei välttämättä oo ihan yksimielisiä...Onko se, että tuetaan oikeen kovasti vai tuota pyritään niin kun kasvattamaan siihen, että niillä valmiuksia joita on täytyy vaan sitten pärjällä ja mennä rohkeesti eteenpäin. Toisena äärilaita sitten semmonen turha paapominen ja toisaalta se pärjääminen... Oma käsitys on muodostunut, että kuitenkin tulisi pyrkiä siihen, että tulee toimeen elämässään omilla valmiuksillaan.”*

(Luokanopettaja 4)

Luokanopettaja 6 perustelee integraation tarpeellisuutta kuitenkin ennen kaikkea yhtenäisellä perusopetuksella: ”se yleinen ja yhtäläinen perusopetus, niin kyllä mä uskon siihen, jos siihen annetaan resurssit eli se on loppujen lopuksi kaikille hyväksi, niin niille tavallisille oppilaille kuin integroiduille eli se semmonen, et ollaan kaikki samanlaisia lapsia tehdään tässä yhdessä töitä saman opettajan johdolla...”.

Integraatio herätti opettajissa sekä positiivisia että ristiriitaisia tunteita. Integraatioon suhtautuminen ei ollut yhteydessä siihen, työskentelikö luokanopettaja kunnassa vai kaupungissa eikä siihen liioin vaikuttanut erityisoppilaan diagnoosi. Positiivisia tunteita integraatio herätti luokanopettajissa 1, 4 ja 6, vaikkakin luokanopettaja 1 sanoo integraation olevan välillä rankkaa, riippuen tietysti

aina hieman oppilaasta. Lisäksi luokanopettajat 4 ja 6 muistuttivat, että resurssien tulee olla kohdallaan integraatiota tehtäessä. Ristiriitaisia tunteita integraatio herätti luokanopettajissa 2, 3 ja 5. Luokanopettaja 2 sanoo, että on itsestään selvää, että jotkut oppilaat tarvitsevat ”toisenlaisen systeemin, kun tää meidän yleisopetus” eli erityisapua pienemmässä ryhmässä sekä enemmän avustajan apua. Luokanopettaja 3 kokee integraation ristiriitaiseksi, vaikka onkin pitkälti samaa mieltä luokanopettajien 4 ja 6 kanssa resurssien puutteista. Hänen mukaansa integraatio on ”ihan hyvä asia”, mutta opettajille pitäisi myös tarjota palikoita, joilla integraatio tehdään. ”Mitään ei voi tehdä ilmasta, eikä repiä mistään jos sitä ei ole” hän sanoo.

Tutkimukseen vastanneista luokanopettajista neljälle kuudesta totaalinen inklusio oli vieras käsite. Päätin olla avaamatta terminologiaa luokanopettajille termin laajuuden vuoksi enkä myöskään halunnut vaikuttaa luokanopettajien ajatteluun kertomalla omaa näkemystäni inklusiosta. Tästä syystä selvitettäessä kumpi vaihtoehdoista: ”totaalinen inklusio” vai ”integraatio”, on mieluisampi, kolme luokanopettajaa jätti vastaamatta (luokanopettajat 2, 3 ja 5). Luokanopettaja 1 valitsee inklusio-termin vieraudesta huolimatta integraation ja perustelee sitä näin: ”jos täytyy jompi kumpi niin integraatio, mut voi se olla ihan tämmöistä tietämättömyyttä sen suhteen...”. kaksi kuudesta luokanopettajasta (luokanopettajat 4 ja 6) ei varsinaisesti avannut termiä, mutta he antoivat ymmärtää tuntevansa molemmat käsitteet. Luokanopettaja 4 vastaa seuraavasti ”en tiedä jotenkin tuntuis, et tuota kun koulu pystyisi reagoimaan tarkoituksen mukaisella tavalla siihen oppilaan tarpeeseen, ni se ois tärkeintä. Mutta vaikee kategorisesti sanoo, et mikä kenellekin olisi parasta, että varmaan on ... monenlaiset ratkasut tarpeen.” Luokanopettaja 6 sen sijaan valitsi integraation, perustellen valintaansa näin: ”Se on mulle ehkä semmonen tällä hetkelle se tuttu ja turvallinen.”

## *7.7 Integraation toteutumisesta yleisesti Suomen kouluissa*

Luokanopettajien mielipiteet vaihtelivat integraation toteutumisesta yleisesti suomalaisissa kouluissa välillä ”en osaa sanoa” ja ”ei toteudu”. Kukaan luokanopettajista ei ollut sitä mieltä, että integraatio toteutuisi eri puolilla Suomea tarkoituksen mukaisesti.

Luokanopettajat 1, 5 ja 6 eivät osanneet sanoa, toteutuuko integraatio yleisesti Suomen peruskouluissa parhaalla mahdollisella tavalla.

*”Mä tiedän, että monissa kouluissa se nykyään jo toteutuu. Mä oon ollu monissa kouluissa missä se toteutuu hirveen hyvin, mutta niin kun mä sanoin mä tiedän myös vanhoillisia paikkoja, joissa se ei toteudu. Se on paljon siitä hengestä kiinni, et miten ja sit se on paljon kiinni siitä millanen uraa uurtava erityisopettajia siellä on esimerkiksi ollu, jotka on saanu se niin ku toteutumaan... En osaa sanoa. Monenlaista näkee ja monenlaista kuulee niin hyvää kuin huonoakin. Vaikee ottaa kantaa.”*

*(Luokanopettaja 6)*

Luokanopettaja 1 on luokanopettajan 6 kanssa samoilla linjoilla. Hän sanoo onnistuneen integraation pohjalla olevan halukkuuden lisäksi myös tietämystaso sekä innostus. Hänen mukaansa erityiskoulujen vähentäminen lisää luontevasti integraatiota, kun integraatioluokkia syntyy sekä erityiskouluja ja yleisopetuksen luokkia sulautetaan yhteen. Hänen mukaansa uusien haasteiden edessä on helpompaa, kun pysytään oman koulun sisällä eikä oppilas joudu vaihtamaan koulua tai jouduta pohtimaan kuljetuksia. Luokanopettaja 5 on sitä mieltä, ”...et voi olla, et nykyään... pyritään integroimaan, vaikka ei välttämättä ihan aina ois viisastakaan. Et niin, ku on menty jollainlailla liian pitkälle, et jotkut lapset tarvii semmosen pienenryhmän pärjätäkseen.”

Luokanopettajat 2, 3 ja 4 ovat sen sijaan sitä mieltä, ettei integraatio toteudu yleisesti Suomen peruskouluissa parhaalla mahdollisella tavalla. Nämä luokanopettajat näkevät epäonnistumisen pääasiallisena syynä resurssien puutteen.

*”Ei toteudu... mitä mä oon yleisesti noin kuullu: ei oo resursseja, ei oo aikaa, ei oo ihmisiä, ei oo tiloja, ei oo välineitä, et se ei toteudu oikeella tavalla... Ja sit se ei toteudu joskun niin päin, et pidetään ihan fyysiset olosuhteet, et vammaiset ei pääse jonnekin yhteisiin tiloihin, liikunta esteitten takia. Et tämmösten ihan pököjen syitten takia pidetään ihmisiä jossain erotettuna muista, vaikka ihan hyvin he pärjäis yhdessä...”*

*(Luokanopettaja 2)*

Luokanopettaja 4 ehdottaa lisäksi, että tulisi olla spesiaaliresurssointi vamman laadun mukaan, jotta tukitoimia olisi riittävästi integroidulle oppilaalle. Huttunen ym. (1999, 74) ovat luokanopettaja 4:n kanssa samaa mieltä. Oppilaitosten tulisi heidän mukaansa saada nykyistä selvästi suurempi korvaus niistä oppilaista, jotka tarvitsevat yksilöllistä koulutusta ja siihen liittyen erityispalveluja: kouluavustajaa, erillisiä materiaaleja, laitteita, jne. Tämä korvaus tulisi tehdä ”korvamerkittynä” niin, että laki velvoittaa kunnan niin tekemään. Tämä ikään kuin takaisi sen, että palveluita hankittaisiin yksilöllisesti kutakin yksilöä varten. Tällä rahalla oppilaalle voitaisiin taata opintojen suunnittelua, lisäopetusta, sopivaa oppimateriaalia, psykoterapiaa, puheterapiaa jne.



## 7.8 Yhteenveto saaduista tuloksista

Luokanopettajat, jotka vastaavat työssään konkreettisesti oppilaittensa kasvatuksellisten erityistarpeiden kohtaamisesta, arvioivat integraatiota mieluummin opetuksellisesta kuin yhteiskunnallisesta perspektiivistä. Tämä kävi esiin myös omassa tutkimuksessani, jossa viisi kuudesta luokanopettajasta lähestyi integraatiota opetuksellisesti, kun yhteiskunnallisesta perspektiivistä lähestyi asiaa vain luokanopettaja 4.

Luokanopettajista puolet koki integroidun oppilaan tulemisen luokkaan haasteelliseksi, kun taas loput olivat sitä mieltä, ettei tieto tuntunut lainkaan erityiseltä. Noin neljä kuudesta luokanopettajasta koki, ettei integroitu oppilas herättänyt muissa oppilaissa minkäänlaista huomiota. Kaksi kuudesta luokanopettajasta sanoi oppilaan erottuvan joukosta.

Integraatiota tehtäessä tulisi luokanopettajien mielestä antaa seuraavia tukitoimia: tukihenkilöitä, materiaaleja, pienempiä luokkia, jakotunteja sekä koulutusta, kursseja ja tietoa. Luokanopettajilla oli ollut integraatiota toteutettaessa seuraavia yhteistyökumppaneita: erityisopettaja, avustaja, muut opettajat, koulun muu henkilökunta, sairaalahenkilökunta sekä muut yhteistyökumppanit. Luokanopettajat sanoivat tukihenkilöiden antavan vinkkejä, tukevan fyysisesti sekä lääketieteellisesti, auttavan suunnittelussa, tiedottavan hoitojaksoista, antavan ajankohtaista tietoa ja vaihtavan tietojaan luokanopettajien kanssa sekä vastaavan välineistöstä ja antavan tietoa niistä. Yhteiskumppaneiden merkitys koettiin pääosin (5/6) ”tärkeäksi”, ”isoksi” tai ”suureksi”. Luokanopettajista yksi koki asiantuntijoiden avun varsin neutraaliksi. He tuovat hänen mukaansa asiaan oman näkemyksensä ja asiantuntemuksensa, mutta luokanopettaja on kuitenkin viimekädessä vastuussa siitä miten yksilöä opetetaan. Puolet luokanopettajista sanoi koulun ja kodin välisen yhteistyön sujuneen hyvin ja loppujen mielestä yhteistyö on toiminut. Puolet luokanopettajista oli sitä mieltä, että yhteistyötä tapahtuu tiiviimmin integroidun oppilaan kotiin kuin muiden oppilaiden. Kaksi kuudesta luokanopettajasta arvosti vanhempien aktiivista roolia yhteistyössä.

Opetuksen suunnittelu tapahtui neljällä kuudesta luokanopettajasta pääsääntöisesti itsenäisesti. Luokanopettajista vain kaksi suunnitteli työtään erilaisissa työryhmissä. Kaikki (6/6) luokanopettajat sanoivat integroidun oppilaan tuottavan lisätöitä. Tätä syntyi suunnittelusta, erityisohjeiden antamisesta ja tilanteiden ennakoimisesta, HOJKS:n tekemisestä ja muista palavereista, lausuntojen kirjoittamisesta, tietojen päivittämisestä, opetusmateriaalien valmistamisesta, tiiviimmästä yhteistyöstä eri tahojen kanssa sekä kursseista. Opetusmenetelmät olivat luokanopettajien mukaan samoja kuin muissakin yleisopetuksen ryhmissä, mutta integroidut oppilaat tarvitsevat tukitoimia opetuksen

tukena. Luokanopettajista kahdella on konstruktivistinen kasvatusnäkemys ja muiden oppimiskäsitteet ovat tämän suuntaisia.

Integroitujen oppilaiden tavoitteiden saavuttamisen keinoiksi nimettiin tahdin hidastaminen, (antamalla lisää aikaa harjoitella oppilaalle vaikeita asioita) kertaaminen sekä HOJKS:n kirjatut keinot. HOJKS-työryhmiin kuului eri tilanteet huomioon ottaen seuraavia yhteistyöhenkilöitä: luokanopettaja, erityisopettaja, sairaalahenkilökunta, sairaalakoulunopettajat, vanhemmat, terveydenhoitaja, rehtori, reissuopettaja, kaupungin tukihenkilö, Albertin koulun henkilökuntaa, kunto-ohjaaja sekä avustaja. Integraatiota toteuttavien koulujen opetustilat ja opetusympäristöt olivat erilaisia, riippuen usein siitä millaisia erityistarpeita integroidulla oppilaalla on. Opetusympäristöt vaihtelivat useiden luokkahuoneiden yhdistämisestä oppilaan tarvitsemiin välineistöön.

Omien vahvuuksien ja heikkouksien arviointi on hyvin subjektiivista, minkä vuoksi saadut tulokset poikkeavat toisistaan. Yksi yhteneväinen vahvuus oli kuitenkin työvuosien määrä. Muiksi vahvuuksiksi nimettiin erityislasten kanssa tekemisissä oleminen, yksilökeskeisyys opettamisessa, perusmyönteinen asenne luokan monenlaisia oppilaita kohtaan, pitkä kokemus maahanmuuttajista, erityisoppilasta sekä integroiduista oppilasta ja kouluttautuminen. Vahvuuksista huolimatta luokanopettajista viisi koki, että lisävalmiuksia olisi hyvä saada koulutuksien tai opintojen kautta. Lisäksi kaivattiin lisää metodeja ja erityistietoja erityisoppilaiden tarpeista.

Integraatioprosessin etenemisessä luokanopettajat olivat tyytyväisiä tiimityöskentelyyn, kodin kanssa tehtyyn yhteistyöhön, työkavereilta saatuun tukeen, opittuihin oppiaineellisiin sisältöihin, tietoon ja tiedon kulun avoimuuteen, integroidun oppilaan sulautumiseen yleisopetuksen ryhmään, uusiin asioihin tutustumiseen ja erilaisten työtapojen opetteluun. Tyytymättömiä luokanopettajat olivat sen sijaan integraatioluokan jatkumattomuuteen, materiaaleihin, avustajan liian vähäiseen tuntimäärään luokassa, lisätöihin, jota ei huomioida välttämättä ryhmäkoossa, jakotunneissa eikä avustajan saatavuudella.

Unelmien mukaista työtä tehtäessä luokanopettajat muuttaisivat seuraavat asiat: luokkiin tulisi enemmän avustajia, ryhmäkoot olisivat pienempiä, opetustilat muutettaisiin, erityisopetukseen annettaisiin lisää resursseja, tehtäisiin enemmän yhteistyötä kollegojen kanssa, kutistettaisiin opetussuunnitelmaa, lisättäisiin koulutusta, uudistettaisiin palkkajärjestelmää, erityisoppilaiden diagnosointia sekä siihen liittyvää päätöksentekoa nopeutettaisiin, muutettaisiin yhteiskunnan asenteet koululaitosta kohtaan myönteisemmiksi sekä vähennettäisiin ihmisten lakihakuisuutta. Muutosten esteinä ovat luokanopettajien mielestä talousnäkemys ja raha, asenteet yhteiskunnassa ja ihmisissä itsessään, tehokkuuteen pyrkiminen ja uusliberalismi, trendit ja järjestelmien rakenteet.

Integraatio oli luokanopettajille käsitteenä tuttu toisin kuin inklusion käsite. Integraatio käsitteen käsitti kaikki (6/6) haastatteluista luokanopettajia kun taas kaksi kuudesta luokanopettajasta

antoi käsittää tuntevansa totaalisen inklusion -käsitteen. Integraation positiivisina vaikutuksina voidaan luokanopettajien mukaan nähdä suvaitsevaisuuden lisääntyminen, omien kokemusten karttuminen sekä erityisoppilaan kuuluminen vertaisryhmään yleisopetuksessa. Niin kuin edellä mainittiin, integraatio voi lisätä suvaitsevaisuutta erilaisuuden hyväksymisen, tiedon lisääntymisen ja fyysisen vajavaisuuden ymmärtämisen kautta. Erilaisuuden kokeminen ja näkeminen lisäävät itsen ja muiden hyväksymistä. Lisäksi oppilaat voivat nähdä, että asioita opitaan eri tavalla ja kaikki eivät ole samanlaisia sekä integraatio voi lisätä ymmärrystä erilaisuutta kohtaan. Toisaalta myös luokanopettajan omakin näkemys syvenee ja siinä voi tulla vinkkejä, joita voidaan hyödyntää sitten muusakin opetuksessa.

Vertaisryhmään kuuluminen nähtiin myös yhtenä integraation positiivisena puolena. Yleisopetukseen kuuluminen antaa erityisoppilalle mahdollisuuden olla tasavertaisena jäsenenä ikätason mukaisessa ryhmässä, joka mahdollistaa kaveripiirin säilymisen. Lisäksi yleisopetuksen ryhmään kuuluminen antaa hyvän mallin siitä miten, tulee toimia eri tilanteissa.

Tutkimuksessa integraation mahdollisia negatiivisia vaikutuksia nähtiin neljällä eri tasolla: 1) oppilas ja oppilasryhmä, 2) opettaja, 3) koulu ja –järjestäjä sekä 4) yhteiskunta. Oppilaan ja oppilasryhmän tasolla nostettiin seuraavia huolia esiin: erityisoppilas voi vaatia opettajan resursseja, joten muut oppilaat kärsivät tai toisinpäin, että erityisoppilas ei saa tarvitsemaansa tukea luokanopettajalta. Opettajan kannalta negatiivisiksi vaikutuksiksi arvioitiin mahdollisesti tietämyksen ja tuen puute sekä liian isoihin ja vaikeisiin oppilasryhmiin integrointi myös epäilytti opettajia. Lisäksi integroinnin tuoma työmäärä ja sen resurssoinnin puute nousi myös integraation negatiiviseksi puoleksi. Koulutusjärjestäjä pääsee sen sijaan helpommalla, kun kaikki pistetään yhteen, jolloin säästetään taloudellisesti. Sen sijaan luokassa työrauha voi häiriintyä, kun yksi erityisoppilas laitetaan yleisopetuksen luokkaan. Rahallisten resurssien puuttuminen ja sen tuomat haitat koulussa on nostettu esiin jo useaan kertaan aikaisemmin. Yhteiskunnan tasolla negatiivisia vaikutuksia nähdään asennepuolella, jossa on vastahankaa integraatiota kohtaan.

Integraation tarpeellisuutta perusteltiin neljällä kokonaisuudella: 1) resurssit, 2) vertaisryhmän tuki, 3) asenteet ja 4) perusopetus. Erityisopetus on yleisopetusta kalliimpaa, joten säästetään rahaa sijoittamalla oppilaat lähikouluun. Integraatiossa tulisi kuitenkin aina mitoitaa ja kartoittaa sen vaatimat rahat ja resurssit oikein. Vertaisryhmään kuuluminen omassa ikäryhmässään tarjoaa lapselle kokonaisen kokemuksen lapsuudesta. Lisäksi kuuluminen yleisopetuksen ryhmään helpottaa lapsen osallistumista normaaliin yhteiskuntaan tasavertaisena jäsenenä. Integraatio toteuttaa yhdenvertaisuuden ideaa, jonka idean ja tärkeyden muutkin oppilaat ymmärtävät sen kautta. Integraation tarpeellisuutta voidaan perustella ennen kaikkea yleisellä ja yhtenäisellä perusopetuksella.

Integraatio herätti opettajissa sekä positiivisia että ristiriitaisia tunteita. Ristiriitaiset tunteet syntyivät luokanopettajien keskuudessa siitä, että jotkut oppilaat tarvitsevat erilaisia ratkaisuja, kuin mitä yleisopetus pystyy tarjoamaan. Lisäksi vähäiset resurssit vähentävät uskoa integraatiota kohtaan. Luokanopettajista puolet eivät osanneet sanoa, toteutuuko integraatio suomalaisessa peruskoulussa parhaalla mahdollisella tavalla ja puolet oli sitä mieltä, ettei se toteudu. Toteutumisen esteenä nähtiin resurssit. Onnistuneen integraation pohjalla on sen sijaan halukkuus, tietämys ja innostus.

## 8 TULOSTEN POHDINTAA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten luokanopettajat suhtautuvat integroituihin erityisoppilaisiin ja millaisia kokemuksia heillä itsellään aiheesta on. Lisäksi haluttiin lähemmin tarkkailla millaista on käytännön opetustyö luokassa, jossa on integroituna erityisoppilas. Haluttiin myös tietää millaisia tukitoimia luokanopettajat kokevat tarvitsevansa, kun erityisoppilaita integroidaan yleisopetukseen, miten integraatio toteutuu yleisesti suomalaisissa peruskouluissa sekä vaikuttavatko erilaiset kokemukset erilaisista erityisoppilaisista opettajien käsityksiin integraatiosta.

Toisin kuin aikaisemmissa tutkimustuloksissa (esim. Moberg 1998) luokanopettajien suhtautuminen integraatioon ei ollut kriittinen tai negatiivinen vaan integraatio herätti luokanopettajissa sekä positiivisia että ristiriitaisia tunteita. Saatuihin tuloksiin tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti, sillä luokanopettajat itse ottivat yhteyttä minuun, joka saattaa vaikuttaa haastateltavien valikoitumiseen. Luokanopettajissa ristiriitaisia tunteita herättivät vähäiset resurssit, jotka vähensivät luokanopettajien uskoa integraation toteutumiseen. Myös Mobergin tutkimuksessa opettajat kokivat, ettei nykyinen koululaitos kykene nykyisine resursseineen turvaamaan kaikkien oppilaiden laadukasta opetusta yhteisissä opetusryhmissä eikä luokanopettajien koulutus kykene tarjoamaan valmiuksia kaikkien oppilaiden opettamiseen (Moberg 2001b, 92–93.). Lisäksi tutkimuksessani ristiriitaisia tunteita syntyi luokanopettajien keskuudessa siitä, että heidän mukaansa jotkut oppilaat tarvitsevat muunlaisia ratkaisuja kuin mitä yleisopetus pystyy heille tarjoamaan. Tässä viitataan oppilaisiin, joiden uskotaan paremmin sopivan segregoivaan erityisluokkaan tai -kouluun. Integraation suhtautuminen ei ollut yhteydessä siihen, työskentelikö luokanopettaja kunnassa vai kaupungissa eikä siihen vaikuttanut erityisoppilaan diagnoosi. Tulos antaa täten viitteitä siihen, että integraatioasenteisiin vaikuttaa erityisesti luokanopettajan henkilökohtaiset asenteet erilaisuutta kohtaan sekä positiivinen lähtökohta tilanteen hallintaan. Suhtautumiseen ei liioin vaikuttanut integroidun oppilaan vammataso tai muu erilainen oppimistapa.

Tutkimuksessa nousi esille luokanopettajien huoli käyttäytymishäiriöisten oppilaiden integroimisesta yleisopetukseen. Puolet luokanopettajista sanoi, etteivät aggressiiviset ja käytöshäiriöiset oppilaat kuulu yleisopetuksen ryhmiin. Tässä on huomattavissa edelleen perinteisen kaksoisjärjestelmäperinteen vankka olemassaolo, sillä tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista moni koki

edelleen, että segregatioiva koulujärjestelmä on tarpeellinen. Luokanopettajat kokivat hankalasti integroitavien oppilaiden häiritsevän luokan työrauhaa ja olevan taakka niin opettajalle kuin muillekin oppilaille. Mobergin (1998) tutkimuksen mukaan vieläkin suurempi osa luokanopettajista (90 %) vastusti häiritsevien oppilaiden integraatiota yleisopetuksen luokkiin ja olivat sitä mieltä, että heille tulisi olla omat erityisryhmät ja -luokat (Moberg 2001a, 89.). Segregaation ajatusmalli pitää siis vielä pintansa, vaikka kaikille yhtenäisen koulun tasa-arvoinen ja yksilön edellytysten mukainen opetus, johon perusopetuslakikin (2§ ja 3§) velvoittaa, on varmasti luokanopettajien yhteisesti hyväksymä tavoite. Tämän tavoitteen parhaaksi keinoksi ei kuitenkaan nähdä luokanopettajien keskuudessa kaikkien oppilaiden sijoittamista nykyisen koululaitoksen yleisopetuksen ryhmiin. (Moberg 2001b, 93–94.)

Integraatio oli luokanopettajille käsitteenä tuttu toisin kuin inklusion käsite. Integraatiokäsitteen ymmärsivät kaikki haastatteluista luokanopettajista, kun taas totaalisen inklusion käsitti vain kaksi kuudesta luokanopettajasta. Tämä tutkimustulos on erikoinen, ottaen huomioon kuinka vahvasti viime vuosien aikana on käännytty integraatiosta kohti inklusio-ajatusta. Monet luokanopettajat eivät kuitenkaan kyenneet erottelemaan näitä termejä toisistaan. Tämä voi osittain johtua siitä, ettei integraation ja inklusion eroja kyetä edes tutkimusmaailmassa määrittelemään selkeästi ja yksinkertaisesti. Suomessa eletäänkin tällä hetkellä terminologian sotkussa, eikä kenelläkään tunnu olevan selkeää jakoa inklusion ja integraation välille.

Integraation tarpeellisuutta perusteltiin neljällä kokonaisuudella: 1) resurssit, 2) vertaisryhmän tuki, 3) asenteet ja 4) perusopetus. Resursseiden puolesta integrointi on parempi vaihtoehto, sillä se tulee erityisopetusta halvemmaksi, joten kunnat säästävät rahaa kun oppilaat sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan, omaan lähikouluun. Integraation onnistumisen kannalta olisikin keskeistä aina mitoitaa ja kartoittaa sen vaatimat rahat ja resurssit oikein. Tämä tukisi niin oppilasta, opettajaa kuin koulunakin. Mobergin tutkimuksista (2001a, 93) selviääkin, että nykyinen koulu organisaationa nykyisine resursseineen ei tue tehokasta integraatiota ja aiheuttaa asenteellisten valmiuksien kehittymistä integraatiomyönteisemmiksi. Vertaisryhmään kuulumisen omassa ikäryhmässään tarjoaa lapselle mm. kokonaisen kokemuksen lapsuudesta. Lisäksi kuulumisen yleisopetuksen ryhmään helpottaa lapsen osallistumista normaaliin yhteiskuntaan tasavertaisena jäsenenä. Ryhmässä toimimisen kautta opitaan sosiaalisia taitoja, joiden avulla yksilö kykenee olemaan yhteiskunnan jäsen ja elämään mahdollisesti itsenäistä elämää (Ikonen ym. 2002b, 176.) Integraation avulla kyetään vaikuttamaan lisäksi ihmisten asenteisiin, sillä integraatio totuttaa yhdenvertaisuuden ideaa. Integraation avulla voidaan siis lisätä suvaitsevaisuutta integraatioluokassa ja –koulussa, kun oppilaat näkevät, että ihmiset ovat erilaisia ja jokainen oppii eri tavalla. Integraation tarpeellisuutta voidaan kuitenkin ennen kaikkea perustella yleisellä ja yhtenäisellä perusopetuksella. Suomen perusopetuslaki

(628/1998) antaa kaikille lapsille oikeuden käydä koulua yleisopetuksen ryhmässä riippumatta heidän oppimisvaikeuksistaan tai vammaisuuden vaikeusasteestaan. Laissa korostetaan, että opetuksen tulee edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. (Saloviita 1999, 14.)

Niin kuin edellä mainittiin integraatio voi lisätä suvaitsevaisuutta erilaisuuden hyväksymisen ja tietämisen lisääntymisen sekä fyysisen vajavaisuuden ymmärtämisen kautta sekä kaikkien yhdesäolo ja erilaisuuden näkeminen lisäävät itsensä ja muiden hyväksymistä. Lisäksi oppilaat voivat nähdä, että asioita opitaan eri tavalla ja kaikki eivät ole samanlaisia sekä integraatio voi lisätä ymmärrystä erilaisuutta kohtaan. Karagiannis, Stainback, & Stainback ovat samoilla linjoilla integraation positiivisista puolista. Heidän mukaansa kaikkien oppilaiden kannalta hyviä puolia ovat: positiiviset asenteet erilaisia oppijoita kohtaan, akateemisten ja sosiaalisten taitojen karttuminen, yhteiskunnan jäseneksi valmistautuminen ja eksklusion vahingollisten vaikutteiden välttäminen. Tämä tutkimus osoittaa, että myös luokanopettajan omakin näkemys asioista syvenee ja siitä voi tulla vinkkejä, joita voidaan hyödyntää myöhemmin muussakin opetuksessa. Karagiannis ym. näkevät näiden professionaalisten taitojen kehittymisen lisäksi integraation positiiviseksi puoleksi myös yhteistyökumppaneilta saatavan kollektiivisen tuen (Karagiannis ym. 1996, 4–7). Vertaisryhmään kuuluminen nähtiin myös yhtenä mahdollisina integraation positiivisena puolena. Yleisopetukseen kuuluminen antaa erityisoppilaalle mahdollisuuden olla tasavertaisena jäsenenä ikätason mukaisessa ryhmässä, joka mahdollistaa kaveripiirin säilymisen. Lisäksi yleisopetuksen ryhmään kuuluminen antaa hyvän mallin, siitä miten tulee toimia eri tilanteissa.

Tutkimuksessa integraation mahdollisia negatiivisia vaikutuksia nähtiin neljällä eri tasolla. Ensinnäkin oppilaan ja oppilasryhmän tasolla nostettiin esiin huolia siitä, että erityisoppilas voi vaatia opettajan resursseja, joten muut oppilaat kärsivät tai toisinpäin ja toisaalta taas erityisoppilas ei välttämättä saa tarvitsemaansa tukea luokanopettajalta. Toisaalta opettajan kannalta negatiivisiksi vaikutuksiksi arvioitiin mahdollisesti tietämyksen ja tuen puute. Myös liian isoihin ja vaikeisiin oppilasryhmiin integrointi myös epäilytti opettajia. Lisäksi integroinnin tuoma työmäärä ja sen resurssoinnin puute nousivat myös integraation negatiiviseksi puoleksi. Kolmas näkökulma integraation negatiivisista vaikutuksista kohdistuu koulutusjärjestäjään. Koulujärjestäjän voidaan nähdä pääsevän helpommalla, kun kaikki pistetään yhteen ja säästetään näin taloudellisesti. Toisaalta taas ollaan huolissaan siitä, että koulussa tapahtuva integraatio voi johtaa levottomuuksiin, mikäli luokan työrauha häiriintyy yhden erityisoppilaan vuoksi. Rahallisten resurssien puuttuminen ja sen tuomat haitat koulussa nousevat esiin taas, niin kuin jo useaan kertaan aikaisemminkin. Viimeisenä näkökulmana on yhteiskunta. Tällä tasolla kielteiset vaikutukset näkyvät asenteissa; integraatiota kohtaan tunnetaan vastahankaa.

Luokanopettajista puolet koki integroidun oppilaan tulemisen luokkaan haasteelliseksi, kun taas loput olivat sitä mieltä, ettei tieto tuntunut lainkaan erityiseltä. Integraation kannalta parasta onkin sijoittaa oppilas yleisopetuksen luokkaan, jonka luokanopettajalla on realistiset käsitykset ja odotukset oppilaan edellytyksistä ja opetuksen onnistumisen näkemykset ovat positiivisia (Moberg 2001a, 155). Tässä tutkimuksessa nousi myös esille huoli siitä, että aina tulisi kysyä luokanopettajalta hänen halukkuutensa ottaa vastaan integroitu oppilas ennen kuin mitään pysyviä päätöksiä oppilaan tulevaisuudesta tehdään. Tämä palvelee niin opettajan kuin oppilaankin parasta.

Käytännön opetustyössä integroitujen oppilaiden tavoitteiden saavuttamisen kannalta keskeiseksi tavoiksi nimettiin opetustahdin hidastaminen, lisääjän antaminen vaikeiden asioiden oppimiseen ja harjoitteluun, kertaaminen sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelmaan (HOJKS) kirjatut keinot. HOJKS on suunnitelma opetuksen ja tukipalveluiden järjestelmän tueksi, ja se tulee tehdä jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle. HOJKS:a koskeva suunnitelma tehdään moniammatillisissa työryhmissä niin, että oppilaan huoltajalla ja asiantuntijoilla on mahdollisuus osallistua projektiin. (Virtanen 2002, 158.) Tutkimuksessa esiin tulleissa HOJKS-työryhmissä olivat olleet mukana tilanteesta riippuen luokanopettaja, erityisopettaja, sairaalahenkilökunta, sairaalakoulunopettajat, vanhemmat, terveydenhoitaja, rehtori, reissuopettaja, kaupungin tukihenkilö, Albertin koulun henkilökuntaa, kunto-ohjaaja sekä avustaja.

Opetuksen suunnittelu tapahtui neljällä kuudesta luokanopettajasta pääsääntöisesti itsenäisesti. Luokanopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että integroitu oppilas tuottaa lisätöitä. Lisätöistä nostettiin esille mm. edellä mainittu suunnittelu, jonka tulee olla tarkempaa sekä erityisohjeiden antaminen ja tilanteiden ennakointi, HOJKS:n tekeminen ja muut palaverit, lausuntojen kirjoittaminen, tiedon päivittäminen, opetusmateriaalien valmistaminen, tiiviimpi yhteistyö eri tahoihin sekä kurssit. Vaikka integraatiolle keskeistä on moniammatillinen yhteistyö käy tutkimuksessani ilmi, ettei suunnittelu tapahdu pääasiallisesti muiden asiantuntijoiden kanssa. Vain kaksi kuudesta luokanopettajasta suunnittelee työtään erilaisissa työryhmissä, kun taas neljä kuudesta sanoo tekevänsä suunnittelun pääsääntöisesti itsenäisesti.

Opetusmenetelmät olivat luokanopettajien mukaan samoja kuin muissakin yleisopetuksen ryhmissä, mutta integroidut oppilaat tarvitsevat tukitoimia opetuksen tukena. Luokanopettajien oppimiskäsitykset olivat joko konstruktivistisia tai sen suuntaisia. Heidän mukaansa oppilailla on jo ennen kouluun tuloaan valmiuksia, joiden pohjalta kouluopetuksen tulisi rakentua. Lisäksi oppilaiden oppimiseen vaikuttaa myös kehitysvaiheet sekä oppilaiden kypsyminen. Opettajan tulee näiden pohjalta ohjata oppilas oppimisen tielle tarjoamalla kokemuksia ja elämyksiä, motivoimalla heitä sekä opettamalla luokkaansa konkretian kautta. Opetuksen tulee lisäksi olla lapsen maailmaan sidottua, kiinnostavaa ja vaihtelevaa sekä tietoa tulisi saada eri aistien kautta. Luokanopettajien mukaan



oppimista tapahtuu parhaiten toimittaessa yhdessä muiden kanssa. Edellä mainitut oppimiskäsityksen komponentit ovat integraatiokoulukulttuurille ominaisia, sillä keskeisessä roolissa on juuri tällainen konstrukttiivinen oppimisympäristö sekä yhteistoiminnallinen oppiminen. Muita integraatiokulttuurille ominaisia ilmiöitä ovat refleктоiva ammatillisuus ja systemaattinen ongelmanratkaisu sekä huolellisesti suunnitellut toimenpiteet, joiden kautta päästään lapsen kannalta parhaisiin tuloksiin. (Huttunen ym. 1999, 71–72.) Nämä kaikki integraatiokulttuurin ominaispiirteet tulevat hyvin esille haastateltujen luokanopettajien maailmankatsomuksesta ja asenteista.

Integraatiota toteuttavien koulujen opetustilat ja opetusympäristöt olivat erilaisia. Vaadittavat oppimisympäristöjärjestelyt riippuivat usein siitä millaisia erityistarpeita integroidulla oppilaalla oli. Oppimisympäristöt vaihtelivat luokahuoneiden yhdistämisestä oppilaan tarvitsemiin välineistöihin. Fyysisellä integraatiolla tulee olemaan raamit niin pitkään, kuin koulurakennuksia ei uudisteta. Monissa vanhoissa koulurakennuksissa on vahvat fyysisen integraation esteet, jotka segregoivat oppilaita. Moberg (2001a, 158) sanookin että, kun erityisoppilaita sijoitetaan yleisopetuksen ryhmiin, esiin nousevat ongelmat johtuvat ensisijaisesti koulun puutteellisista edellytyksistä.

Koulurakennusten muuttamisen lisäksi tulisi koulutuspolitiikan perinteet ja koulukulttuuriin perustuvat uskomukset kyseenalaistaa ja kyetä muuttamaan, jotta päästäisiin kohti inklusiivista koululaitosta. Fullan ja Stegelbauer (1991, 91) sanovatkin, että koululaitosta tulisi sopivasti painostaa ja tukea, jotta se kehittyisi. Vaikka perusopetuslakiin onkin määrätty integraatiota puoltavia määräyksiä, on kuntien ja koululaitosten välillä huomattavissa integraation asenteisiin liittyviä eroja. Mobergin tutkimuksissa selviää, että vain yksittäiset opettajat ovat valmiita sitoutumaan integraation tavoitteluun eikä lainkaan koko suomen koululaitos. Yksittäisten koulujen integraation kehitys vaatii sekä asiasta innostuneiden vaikuttajien että koko koulun sitoutumista. Asianomaisten myönteinen asenne ja asiaan uskomisen on välttämätön integraation toteuttamisen edellytys. (Moberg 2001b, 93.)

Luokanopettajilla oli ollut monia eri yhteistyökumppaneita integraation aikana. Yhteistyökumppaneiden merkitys koettiin pääosin ”tärkeäksi”, ”isoksi” tai ”suureksi” ja vain yksi luokanopettaja koki asiantuntijoiden avun ”varsin neutraaliksi”. Yhteistyökumppanit antavat luokanopettajille erilaisia vinkkejä, tukevat heitä sekä fyysisesti että lääketieteellisesti, auttavat työn suunnittelussa, tiedottavat hoitojaksoista, antavat ajankohtaista tietoa ja vaihtavat tietojaan luokanopettajien kanssa sekä vastaavat välineistöä ja antavat tietoa niistä. Yhteistyötä tehdään myös kodin ja koulun välillä. Puolet luokanopettajista sanoi koulun ja kodin välisen yhteistyön sujuneen ”hyvin” ja loppujen mielestä yhteistyö on ”toiminut”. Puolet luokanopettajista on sitä mieltä, että yhteistyötä tapahtuu tiiviimmin integroidun erityisoppilaan kuin muiden oppilaiden kotiin. Kaksi kuudesta luokanopettajasta arvosti vanhempien aktiivista roolia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Integraa-

tioon liittyy siis tiiviisti myös ajatus moniammatillisesta yhteistyöstä, joka laajimmillaan koskee opettajia, koulutyöhön läheisesti liittyviä ammattilaisia (psykologit, puheterapeutit, fysioterapeutit) sekä vanhempia sekä heidän läheisiään. Suomalaisissa kouluissa tähän perustuen on perustettu erilaisia oppilashuolto- tai muita tällaisia työryhmiä, joissa keskustellaan ja pohditaan asioita niin, että myös oppilas ja vanhemmat ovat läsnä. (Naukkarinen ym. 2001, 111.)

Omien vahvuuksien ja heikkouksien arviointi on hyvin subjektiivista, minkä vuoksi tutkimuksessa saadut tulokset poikkeavat toisistaan. Työvuosien määrä koettiin kuitenkin yleisesti luokanopettajien keskuudessa vahvuudeksi. Työvuosien määrän nähtiin olevan etu monellakin eri osalla, kuten suunnittelussa, organisoinnissa sekä käytännön opetustyössä. Muiksi vahvuuksiksi nimettiin erityislasten kanssa tekemisissä oleminen, yksilökeskeisyys opettamisessa, perusmyönteinen asenne luokan monenlaisia oppilaita kohtaan, pitkä kokemus maahanmuuttajista, erityisoppilasta sekä integroiduista oppilaita ja kouluttautuminen. Vahvuuksistaan huolimatta viisi kuudesta luokanopettajasta koki, että lisävalmiuksia olisi hyvä saada koulutuksien tai opintojen kautta. Lisäksi kaivattiin lisää metodeja ja erityistietoja erityisoppilaiden tarpeista. Saadut tulokset ovat samankaltaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa todetaan, että opettajat haluavat mm. lisää koulutusta yhteistoiminnallisista työtavoista ja opetuksen eriyttämisestä (Naukkarinen 2001, 139).

Unelmien mukaista työtä tehtäessä luokanopettajat muuttaisivat seuraavat asiat: luokkiin tulisi enemmän avustajia, ryhmäkoot pienennettäisiin, opetustiloja muutettaisiin, erityisopetukseen tulisi lisää resursseja, tehtäisiin enemmän yhteistyötä kollegojen kanssa, opetussuunnitelmaa kutistettaisiin, koulutusta lisättäisiin, palkkajärjestelmä uusittaisiin, erityisoppilaiden diagnosointia ja siihen liittyvää päätöksentekoa nopeutettaisiin, yhteiskunnan asenteet koululaitosta kohtaan muutettaisiin myönteisemmiksi sekä ihmisten lakihakuisuutta vähennettäisiin. Myös Naukkarinen (2001, 139) nostaa samat asiat esille, sillä hänenkin tutkimuksessa henkilöstö- ja materiaaliresursseja haluttiin lisää, luokkakoot haluttiin pienemmiksi sekä tiimiopettamiseen ja yleiseen suunnitteluun haluttiin lisää aikaa. Samanlaisia vaatimuksia esittää myös Opettajien ammattijärjestö sekä Suomen erityiskasvatuksen liitto. Myös eri tutkijat suosittelevat, että integraation kehittymisen kannalta seuraavat asiat olisivat tärkeitä: 1) suunnitteluun on saatava lisää aikaa, 2) asianomaisten on saatava koulutusta, 3) henkilöresursseja on saatava lisää, 4) materiaali resursseja on saatava lisää, 5) luokkakokoja on pienennettävä, 6) vamman vaikeusaste on otettava huomioon. (Moberg 2001a, 157.)

Haluttujen muutosten esteinä ovat luokanopettajien mielestä talousnäkemykset ja raha, asenteet yhteiskunnassa ja ihmisissä itsessään, tehokkuuteen pyrkiminen, trendit ja järjestelmien rakenteet. Niin kuin aikaisemmin on mainittu integraation on pysähtynyt Suomessa pääosin fyysisen yksilöintegraation tasolle. Jotta fyysinen integraatio saadaan toimimaan, tulee Erityisopettajajärjestön mukaan täyttää seuraavat ehdot: 1) huolella tehty hoito-, kuntoutus- ja koulutussuunnitelma, 2) ope-

tusryhmän pienentäminen, 3) riittävä osa-aikainen erityisopetus ja tukiovetus, 4) riittävät oppilashuoltopalvelut, 5) pätevät ja pystyvät avustajat, 6) apuvälineet ja erityismateriaalit, 7) sopiva fyysinen oppimisympäristö, 8) erityiskoulutuksen saaneen henkilöstön hyödyntäminen, 9) vastaanottavan opetusyksikön kouluttaminen, 10) panostaminen opettajan ja muun henkilöstön valmiuksiin, 11) työnohjaus, 12) eri hallintoalojen yhteistyön ja tukitoimien koordinointi kunnan erityisopetusyksikön kautta sekä 13) maantieteellisesti kattava tukiverkosto. (Moberg 2001a, 156.) Näistä monet seikat eivät kuitenkaan toteudu monissa kunnissa, sillä kouluun sijoitettavat rahalliset resurssit ovat liian pienet kaikkien tukitoimien takaamiseen ja toteuttamiseen.

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista puolet eivät osanneet sanoa, toteutuuko integraatio suomalaisessa peruskoulussa parhaalla mahdollisella tavalla ja puolet oli sitä mieltä, ettei se toteudu. Toteutumisen esteenä nähtiin resurssit. Onnistuneen integraation pohjalla on sen sijaan halukkuus, tietämys ja innostus. Mikäli luokanopettajille kyettäisiin takaamaan riittävät taustatiedot, tilanteen mukainen apua sekä lisäkoulutusta integraatio-opetukseen, useimmat opettajat olisivat luultavasti avoimempia integraatio kokeiluille. Nykyinen ”säästötoimenpide”-ajattelu langettaa tumman varjon tasa-arvoisemman yhteiskunnan luontiin.

Myös Huttunen ym. ovat asiasta samaa mieltä. Integraatio ei tule koskaan tapahtumaan vain asenteiden muuttamisen kautta. Yhteiskunnassamme tulee olla poliittista tahtoa muuttaa koulutusjärjestelmäämme. Tällä hetkellä jäykkä ja voimakas kaksoisjärjestelmärakenne ylläpitää segregatiota ja hankaloittaa integraation toteutumista. Joissain Suomen kunnissa on ajateltu, että integraatiolla tarkoitettaisiin vain hallinnollisia ratkaisuja, jotka mahdollistavat erityisopetukseen kohdistuvien kustannusten leikkaamista. Integraatio ei saa olla kunnan säästötoimenpide! (Huttunen ym. 1999, 65, 73.)

On tärkeää, että jatkossakin integraatiosta ja inklusiosta keskustellaan yhteiskunnassamme, jotta niihin liittyviin heikkouksiin saataisiin enemmän tai myöhemmin muutoksia. Selvää on, että ennen kuin valtio resurssoi koulutusjärjestelmään lisää rahallista pääomaa, on integraation kehitys tuomittu jäämään paikoilleen. Tätä puoltavat mm. se, että luokanopettajien koulutukseen ei kyetä ilman varoja lisäämään erityispedagogiikan opintoja, peruskouluissa luokkakoot pysyvät entisellään tai jopa kasvavat, muihin ammattiryhmiin (esim. avustajat ja erityisopettajat) ei ole varaa resurssoida, koululaitoksien fyysisiin puitteisiin ei voida vaikuttaa ja tarvittaviin lisäkoulutuksiin ei ole varaa. Odotettavaa on, että kun rahallinen puoli saataisiin kuntoon, myös asenteet integraatiota kohtaan parantuisivat.

Tämä tutkimus käsittelee integraatiota varsin monesta näkökulmasta, joten siitä saisi monia lisätutkimuksia. Näitä voisi olla esimerkiksi HOJKS:n, konkreettisen opetustyön sekä integraation ja inklusio-käsitteiden ymmärtämisen kartoittaminen. HOJKS-tutkimuksessa voisi keskittyä työ-

vaiheisiin, moniammatillisten työryhmien toimivuuteen sekä suunnitelmien laatuun. Tutkimus voisi samalla avata prosessia kokemattomille henkilöille ja antaa vinkkejä mahdollisimman laadukkaana HOJKS:n tekoon. Konkreettisesti opetustyö-tutkimuksessa voisi keskittyä tätä tutkimusta tarkemmin opetuksen suunnitteluun, opetusmenetelmiin, arviointiin sekä työn mielekkyyteen. Tutkimuksen kautta saataisiin tietoa siitä, millaista on opettaa yleisopetuksen luokkaa, jossa toteutetaan integraatiota. Tämä voisi vähentää ihmisten ennakkoluuloja integraatiota kohtaan ja antaa tukea opettajille, jotka työskentelevät jo kaikille avoimessa luokassa. Tutkimuksessa esille noussut inklusion ja integraation termien sekoittaminen on tämän tutkimuksen mukaan yleistä kentällä. Sen perusteella voisi muodostaa katsauksen, jonka tulokset toivottavasti herättäisivät keskustelua niin yliopistoissa kuin koulumaailmassakin.

Käsillä olevan tutkimuksen vahvana puolena on tutkijan aito kiinnostus tutkimusaiheeseen. Lisäksi lähteet ovat monipuolisia ja niitä on käytetty tarkoituksen mukaisesti teoriaosuudessa. Huolimatta tutkimuksen vahvuuksista, uudelleen aloitettaessa keskityttäisiin syvempiin kysymyksiin suppeammasta aihealueesta, nykyisen haastattelukysymysten suuren määrän sijaan. Täten saavutettaisiin syvällisempi katsaus aiheeseen. Nykyisellään tutkimusaineistoa kertyi paljon ja sitä oli hieman hankala käsitellä. Tutkimukseen otettiin ehkä hieman liian monta ulottuvuutta. Kaiken kaikkiaan tutkimusta oli mielekästä tehdä ja se herätti paljon lisäpohdittavaa aiheeseen liittyen, ainakin tutkijassa.

# LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Julkaisussa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Emanuelson, I. 1997. Integration and segregation - inclusion and exclusion. Julkaisussa Special educational research in international and interdisciplinary perspective. A documentation from conference in Stockholm, 1996. Stockholm Institution of Education Department of Special education.
- Halvorson, A.T. & Sailor, W. 1990. Integration with students with severe and profound disabilities: A review of research. Julkaisussa Gaylor-Ross, R. (toim.) Issues and research in special education. New York: Teachers College Press.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1 – erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelun teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistonpaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Julkaisussa Murto, P. Yhtenäinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: ER -paino
- Ihatsu, M., Ruoho, K., & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Julkaisussa Murto, P. Yhtenäinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: ER -paino.

- Ikonen, O. 2001. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Julkaisussa Lehtonlahti, T., Naukkarinen, A., & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? – erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ikonen, O. 1999. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Julkaisussa Murto, P. Yhtenäinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: ER -paino.
- Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002a. Oppimisesta, opettamisesta ja oppimisvaikeuksista. Julkaisussa Ikonen, O., Juvonen, J & Ojala, T (toim.) Kohtaamisia koulupolulla – kasvun ja oppimisen tukeminen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Ikonen, O. & Mäkirinta, M. 2002b. Miten selviydyin ryhmässä, jossa kaikki ovat erilaisia oppijoita? Julkaisussa Ikonen, O., Juvonen, J & Ojala, T (toim.) Kohtaamisia koulupolulla – kasvun ja oppimisen tukeminen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Jylhä, I. 1999a. Opettajien roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Julkaisussa Murto, P (toim.) Yhtenäinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: ER -paino.
- Jylhä, I. 1998. Yhdessä ja erikseen – Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisten integraation toteuttaminen kuvaamataidon opetuskokeilussa. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Jylhä, I. 1999b. Yhteisen oppimisympäristö haasteet. Julkaisussa Murto, P. (toim.) Yhtenäinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: ER -paino.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1996. Rationale for inclusive schooling. Julkaisussa Stainback, S. & Stainback W. (toim.) Inclusion – a guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Klaavu, M. 1999. Integraatio Ahvenisjärven koululla. Julkaisussa Murto, P. (toim.) Yhtenäinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: ER –paino.
- Koskela, H. 2007. Grounded theory- opettajien opiskelijäkäsitysten analyysiä. Julkaisussa Syrjäläinen, E., Eronen, A & Värrä, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistonpaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. Viro: Jaabes OÜ.

- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Julkaisussa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY.
- Moberg, S. 2001a. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Julkaisussa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena.
- Moberg, S. 2001b. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Julkaisussa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Julkaisussa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U., & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistonpaino.
- Murto, P. 1999a. Johdanto. Julkaisussa Murto, P (toim.) Yhtenäinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: ER -paino.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun?: integraation ehdot. Oppimateriaaleja 10. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Murto, P. 1999b. Vammaisuuden kohtaaminen. Julkaisussa Murto, P (toim.) Yhtenäinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: ER -paino.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Julkaisussa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Julkaisussa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleella. Jyväskylä: Yliopistonpaino.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. 23.6.2008. <URL: [http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)>
- Reiterä-Paajanen, U. 2005. Lähtökohtia koulun toimintakulttuurin muutokselle. Julkaisussa Alakoskela, M & Pietiläinen, E (toim.) Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisöprojekti. Helsinki: Yliopistopaino.

- Ryndak, D., Jackson, L. & Billingsley, F. 1999/2000. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? *Exceptionality*, 8(2).
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun – Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. 1996. Teachers perception of Mainstreaming/inclusion, 1958 – 1995: A research synthesis. *Exceptional Children* 63.
- Stainback, S & Smith, J. 2005. *Inclusive education: Historical perspective*. Julkaisussa Villa, R. & Thousand, S. (toim.) *Creating an inclusive school*. Virginia: ASCD.
- Staub, D & Beck, C.A. (1994/1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52.
- Thomas, G. & Vaughan, M. 2004. Part three: Legislation, reports, statements. Julkaisussa Thomas G. & Vaughan, M. *Inclusive Education – readings and reflections*. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- Tilastokeskus. 2008a. ”Yhä useampi peruskoululainen on erityisopetuksessa”. Tilastokeskus. 11.6.2008. <URL: [http://tilastokeskus.fi/til/erop/2006/erop\\_2006\\_2007-06-15\\_tie\\_001.html](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2006/erop_2006_2007-06-15_tie_001.html)>
- Tilastokeskus. 2008b. ”Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995-2007”. Tilastokeskus. 11.6.2008. <URL: [http://tilastokeskus.fi/til/erop/2007/erop\\_2007\\_2008-06-10\\_tau\\_001.html](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2007/erop_2007_2008-06-10_tau_001.html)>
- Tilastokeskus. 2008c. ”Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2006/2007 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan”. Tilastokeskus. 11.6.2008. <URL: [http://tilastokeskus.fi/til/erop/2007/erop\\_2007\\_2008-06-10\\_tau\\_008.html](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2007/erop_2007_2008-06-10_tau_008.html)>
- Teittinen, A. 2005a. Mitä inklusio on? Julkaisussa Alakoskela, M & Pietiläinen, E (toim.) *Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö-projekti*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Teittinen, A. 2005b. *Yhdessä kasvamaan- projekti kunnissa ja kouluissa*. Julkaisussa Alakoskela, M & Pietiläinen, E (toim.) *Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö-projekti*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuunainen, K. 2001. Historiallisia kehityslinjoja. Julkaisussa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena.



- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Uldvari-Solner, A., Thousand, J., Villa, R., Quiocho, A. & Kelly, M. 2005, Promising practices that foster inclusive education. Julkaisussa Villa, R. & Thousand, S. (toim.) Creating an inclusive school. Virginia: ASCD.
- Unesco. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Unesco. 23.6.2008. <URL: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)>
- Virtanen, P. 2002. Säädökset ja normit koulun kehittämistä ja opetussuunnitelmaa ohjaavina tekijöinä. Julkaisussa Ikonen, O., Juvonen, J & Ojala, T (toim.) Kohtaamisia koulupolulla – kasvun ja oppimisen tukeminen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Vehkakoski, T. 2001. Erityiskasvatuksen merkitys ja arvopohja. Julkaisussa Ladonlahti, T., Naukarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena.

*Taustakysymyksiä*

1. Minkä ikäinen olet?
2. Kuinka pitkään olet toiminut luokanopettajana?
  - tässä koulussa?
  - miten päädyit tähän kouluun?
  - kuinka lähdit toteuttamaan integraatiota?
3. Onko sinulla erityispedagogiikan pohjakoulutusta?
4. Onko tällä hetkellä luokassasi oleva integroitu oppilas ensimmäinen urallasi?
  - millainen kokemus edellinen/edelliset olivat?
5. Minkä erityispiirteen nojalla nykyinen/nykyiset oppilaat ovat integroitu?
  - oppilaan ikä ja tausta?
  - saitteko tietoa tai ohjausta asiantuntijalta/-joilta?
6. Saitteko jonkinlaisen koulutuksen tai lisätietoa integroitavasta oppilaasta?

*Yleinen kuvaus työstä*

7. Millaista luokkaa opetat tällä hetkellä?
  - koko?
  - sukupuoli jakautuma?

*Käytännön opetustyö*

8. Mitä tukitoimia luokanopettaja tarvitsee, sijoitettaessa erityisoppilaita yleisopetukseen?
  - ketä yhteistyökumppaneita sinulla on?
  - millaista yhteistyötä heidän kanssaan teette?
  - mikä on työparityöskentelyn merkitys?
  - Kenen asiantuntijoiden kanssa yhteistyössä teit HOJKS:n?
9. Kerro suunnittelustasi:
  - miten, milloin ja kenen kanssa suunnittelet työtäsi?
  - mitä suunnitelmia laadit ja miltä pohjalta?
  - miten olette yhdistäneet erityisoppilaiden ja yleisopetuksen tavoitteet?

10. Mitä erityistarpeita integroidulla oppilaallasi on, jotka tulee ottaa huomioon opetuksessa?

- tuntuuko, että integroitu oppilas tuottaa lisätöitä? millaisia? kuinka paljon?
- miten hoidatte esim. työnjaon, ryhmäjaon ja erittämisen
- millaisia opetusmenetelmiä käytätte?
- miten tilat on järjestetty, mitä materiaaleja on käytössä? Mistä näkee, että luokassanne toteutuu integraatio?
- miten olette päätyneet tällaisiin ratkaisuihin?

11. Arvioi työtäsi

- kun ajattelet työtäsi/integraatioprosessin etenemistä, niin mihin asioihin olet tyytyväinen?
- jos saisit toteuttaa työtäsi omien unelmien mukaisesti, ilman rajoitteita, niin mitä haluaisit muuttaa?
- mitkä tekijät estävät/mahdollistavat nämä muutokset?

12. Arvioi omia valmiuksiasi

- mitä vahvuuksia (tietoja, taitoja, kokemuksia) sinulla on nykyistä työtänne ajatellen?
- miten olet saanut nämä valmiudet?
- koetko tarvitsevanne vielä lisää valmiuksia? Miten näitä voisi kehittää?

### *Opettajan työtä ohjaava ajattelu*

13. Miltä tuntui kun kuulitte, että luokkaan on tulossa/ luokalla on integroitu oppilas? Kuinka tietoon reagoitte?

- miltä tuntui kun yksilö oli luokassa?
- miltä tuntui yhteistyö vanhempien ja avustajan kanssa?
- miten muut oppilaat mielestäsi reagoivat?

14. Mitä käsitätte integraatiolla?

- Mitä positiivisia vaikutuksilla integraatiolla voi olla?
- Mitä kielteisiä vaikutuksia integraatiolla voi olla?
- miten perustelette integraation tarpeellisuutta?

15. Minkälaisia ajatuksia integraatio teissä herättää?

Herättikö kyseli mieleenne asioita, joita haluaisitte minulle kertoa?