

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos

Minna Knuutila

”On niissä aika paljo eroo”

Osittain integroitujen 7. – 9. luokkalaisten käsitykset pienryhmässä
– ja yleisopetuksen luokassa opiskelusta aineenopettajien
asenteiden ja kokemusten valossa

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustiede

Tampere 2007

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
KNUUTILA, MINNA:

”On niissä aika paljo eroo” Osittain integroitujen 7. – 9. luokkalaisten käsitykset pienryhmässä – ja yleisopetuksen luokassa opiskelusta aineenopettajien asenteiden ja kokemusten valossa.

Pro gradu – tutkielma, 110 s., 6 liitesivua

Kasvatustiede

Helmikuu 2007

TIIVISTELMÄ

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestäminen on ajankohtainen kysymys koululaitoksessamme. Suomessa otetaan osassa kouluja vasta ensiaskeleita kohti integraatiota, jolloin se toteutuu usein pelkkänä fyysisenä yhdessä opettamisena. Fyysisessä integraatiossa oppilaat ja opettajat jäävät ilman tukitoimia, jotka olisivat sosiaalisen integraation, toisin kutsuttuna inklusion, edellytys. Tässä kiivaassa keskustelussa oppilas, ja hänen tarpeensa jäävät helposti huomaamatta.

Tässä tutkimuksessa integraatiota lähestyttiin osittain integroitujen oppilaiden mielipiteiden ja kokemusten kautta. Tutkimustehtävänä oli muodostaa fenomenografisella tutkimusotteella oppilaiden käsitys pienryhmässä – ja yleisopetuksen luokassa opiskelusta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat (N=12) olivat 7.- 9. luokkalaisia. Tutkimusaineisto kerättiin avoimen haastattelun avulla, jonka pohjana oli oppilaan aiemmin kirjoittama tutkimusaiheeseen liittyvä kirjoitelma.

Fenomenografisen tutkimusotteen tueksi kartoitettiin kvantitatiivisella tutkimusotteella opettajien (N=16) asenteita, näkemyksiä ja kokemuksia integraatiosta. Aineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla, ja tavoitteena oli luoda kuva koulussa vallinneesta integraatioilmapiiristä. Kyselylomake koostui 15 Likert-asteikollisesta (1-6) kysymyksestä, jotka oli mukailtu professori Sakari Mobergin (1998, 2001) kehittämästä mittarista, jolla hän on tutkinut suomalaisten opettajien asenteita integraatioon. Lomakkeessa oli lisäksi neljä avointa kysymystä, joiden avulla kartoitettiin opettajien näkemyksiä ja kokemuksia integraatiosta. Avoimet kysymykset kvantifioitiin, ja koko aineisto käsiteltiin tilastollisella Tixel-ohjelmalla.

Opettajat näkivät kaikkien yhdessä opettamisessa olevan kyse oikeudenmukaisuudesta ja uskoivat sen lisäävän suvaitsevaisuutta sekä tukea tarvitsevan oppilaan sosiaalistumista koulu yhteisöön. 94 % opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että integraation myötä kaikki eivät saa hyvää opetusta, eikä se merkitse kaikille oikeudenmukaisuutta. 69 % aineenopettajista koki, että he eivät kykene kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilöllisiä tarpeita. Kaikki näkivät nykyiset resurssit riittämättömäksi, eivätkä uskoneet niiden avulla saavutettavan onnistunutta integraatiota.

Pienryhmässä vallitsi oppilaiden käsityksissä oppimisorientoitunut ilmapiiri. Osa oppilaista hyötyi tästä ja koki saavansa siellä oppimisedellytystensä mukaista opetusta. Osa oppilaista taas piti kontrolloitua ilmapiiriä kielteisenä. Yleisopetuksessa kaikkien käsityksissä parasta oli ikätovereiden joukkoon kuuluminen. Oppilaiden mielestä yleisopetuksen opetusmenetelmät olivat monipuolisia, mutta vain neljän oppilaan kohdalla opiskelu oli oppimisedellytyksiin suhteutettuna sopivaa. Opiskelu oli monelle vaikeaa, koska opetusta ei yksilöllistetty oppilaan edellytysten mukaiseksi. Oppilaat kokivat pääsääntöisesti, että heidät hyväksytään yleisopetuksen luokkayhteisöön. Tästä huolimatta kolmella oppilaalla ei ollut koulussa ystäviä. Heille pienryhmä muodostui tärkeäksi paikaksi.

Asiasanat: erityistä tukea tarvitseva oppilas, integraatio, inklusio, yleisopetus, aineenopettaja

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 ERITYISOPETUKSEN OPPILAS	3
2.1 Poikkeava oppilas	3
2.2 Poikkeavan oppilaan luokittelu	5
2.3 Luokittelun ongelmia	7
3 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA OPPILAS PERUSOPETUKSESSA	9
3.1 Opetuksen taustalla lainsäädäntö	9
3.2 HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	11
3.3 Erityisopetuksen järjestäminen	12
4 ERILLISYYDESTÄ YHTEYTEEN	15
4.1 Segregaatiosta integraatioon	15
4.2 Integraatiosta inklusioon	19
4.3 Tavoitteena kaikille yhteinen koulu	21
5 INKLUUSION TODELLISUUTTA	23
5.1 Inklusion diskurssit	24
5.2 Opettajien asenteet ja opettajankoulutuksen haasteet	26
5.3 Inklusio ja yhteiskunta	28
6 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	31
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
7.1 Tutkimustehtävät	41
7.2 Tutkimusmenetelmät	41
7.2.1 Määrällinen tutkimus fenomenografisen tutkimuksen tukena	42
7.2.2 Fenomenografinen lähestymistapa kvalitatiiviseen tutkimukseen	45
7.3 Aineistonkeruumenetelmät ja aineiston analyysi	51
7.3.1 Kyselylomake opettajien asenteiden ja kokemusten kartoittajana	52
7.3.2 Kirjoitelma ja haastattelu oppilaiden käsitysten rakentajina	56
8 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA	63
8.1 Opettajien asenteet, näkemykset ja kokemukset ymmärryksen tukena	63
8.1.1 Opettajien integraatioasenteet	63
8.1.2 Opettajien kokemukset tukea tarvitsevan oppilaan integraatiosta	68
8.2 Kategoriat oppilaiden kokemusten kuvaajina	72
8.2.1 Oppimisympäristö	73
8.2.2 Oppiminen	75
8.2.3 Sosiaaliset suhteet	78

9 TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET.....	81
9.1 Pienryhmä aktiivisen opiskelun areenana, turvapaikkana ja piinapenkkinä.....	81
9.2 Yleisopetuksessa osana ikäistensä joukkoa, monipuolista opetusta ja syrjintää	84
9.3 Oppimisorientoituneet, huolettomat hulivilit, kyseenalaistajat ja sivusta seuraajat	91
10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	95
10.1 Tutkimuksen eettisyys	95
10.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	97
11 POHDINTA.....	100
LÄHTEET.....	104
LIITTEET	1

1 JOHDANTO

Erityisopetuksen järjestäminen on ajankohtainen kysymys kasvatuksen ammattilaisten keskuudessa, onpa aihe ylittänyt usein myös uutiskynnyksen. Erityisopetuksen oppilasmäärät ovat tilastokeskuksen tietojen mukaan yli kaksinkertaistuneet kuluneen kymmenen vuoden aikana. Samaan aikaan erityiskoulujen määrä on pysynyt jokseenkin ennallaan. Perusopetuslaki velvoittaa kouluja järjestämään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen, ja viimeistään syksystä 2006 alkaen koulut ovat siirtyneet toteuttamaan uutta opetussuunnitelmaa, joka entisestään painottaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan huomioimista. Tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta niin, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus edellytyksensä mukaisesti yhdessä ikätovereidensa kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Lisääntynyt tukea tarvitsevien oppilaiden määrä, ja opetussuunnitelman ohjeistus ikätovereiden parissa opiskelusta on haastanut koulut pohtimaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen ja erityisopetuksen järjestämistä.

Integraatio ja inklusio ovat päivän muotisanoja erityisopetuksesta puhuttaessa. Integraation peruskäsite tarkoittaa erillisten, segregoitujen yksiköiden yhdistämistä (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2002, 181). Erityis- ja yleisopetuksen integraatiota voidaan kuitenkin lähestyä kahdesta eri näkökulmasta, jolloin sen merkitys muuttuu. Desegregaatiossa pyritään pois segregaatiosta, koska se on haitallista, tehotonta ja ihmisarvoa alentavaa. Tämä tarkoittaa integraatiota juuri sen peruskäsitteenä. Nonsegragaatio lähtee taas ajatuksesta, että ihmisen tulisi elää luonnollisessa ympäristössään, ja kaikkien oppilaiden tulisi käydä samaa lähikoulua. Tämä käsite viittaa inklusioon, jolloin ajatellaan, että segregaatiota ei ole koskaan päässyt tapahtumaankaan. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 13; Hautamäki ym. 2002, 181–182.)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroiminen yleisopetukseen on koululaitoksemme julki-lausuttu tavoite. Taustalla on normalisaatioperiaate, jonka tavoitteena on antaa jokaiselle kansalaiselle tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua koulutukseen, ja sitä kautta mahdollisuus tulla yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. Innokkaimpien integraatioajatuksen kannattajien mielestä pelkkä erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen ei takaa yksilön tasavertaisuudesta, mikä on integraatioideologian perimmäinen tavoite. Tältä pohjalta on syntynyt tavoite kaikille avoimesta koulusta, jonka pohjalla on inklusioideologia.

Integraation toteutuminen vaihtelee suuresti eri kouluissa; Suomessa on kouluja, joissa erityisoppilaat ovat integroitu onnistuneesti yleisopetukseen, toisaalla meiltä löytyy myös kouluja, joissa integraatioajattelu on vielä lapsen kengissä. Itse tulevana erityisluokanopettajana haluan toimia inklusioajatuksen eteenpäin viemiseksi. Mielestäni jokaisella yksilöllä on oikeus kuulua lähiyhteisönsä, jota edustaa lähikoulu ja opiskellen siellä yhdessä ikätovereidensa kanssa. Näin mahdollistetaan myös yksilön sosiaalistuminen yhteiskuntaa, joka takaa hänelle täysivaltaisen osallisuuden myös tulevaisuudessa.

Toimiessani erityisluokanopettajana 7. – 9. luokkalaisilla erityisoppilailla koulumaailman, ja luonnollisesti koko yhteiskuntamme, ilmasto löi konkreettisesti vasten kasvoja. Inklusiivisesta koulusta puhuminen tuntuu jopa ”kornilta”, haastetta on riittävästi toimivan integraation rakentamisessa. Liian usein integraatio toteutetaan säästöintegraationa, jolloin opettajat ja oppilaat jäävät ilman tarvitsemiaan tukitoimia (Moberg 2002, 38). Liekö sitten ihme, että integraatio edustaa monelle opettajalle kirosanaa, ja saa aikaan vastustusta.

Omassa työssäni kohtasin yllätyksekseni, että osa erityisoppilaista suhtautuu varauksellisesti yleisopetuksen ryhmässä opiskeluun. Integraatio- ja inklusio keskustelu käy vilkkaana kouluissa ja erityispedagogiikan tutkijoiden keskuudessa. Erityisoppilaiden opettajana toimiessani huomasin, että aktiivista keskustelua oppilaalle parhaiten sopivasta oppimisympäristöstä käyvät opettajat keskenään koulukuraattorin ja/tai psykologian apuun turvaten. Minä pysähdyin usein miettimään oppilaan kokemusta, miten hän kokee erityisryhmässä - ja toisaalta yleisopetuksen ryhmässä opiskelun ja olemisen? Biklen (2001) nostaa esiin vammaisen ihmisen (disability studies) näkökulman. Tähän näkökulmaan keskittynyt tutkimus on tullut kansainväliseen tietoisuuteen. Tutkimuksella halutaan korostaa, että vammaisilla ihmisillä on ääni ja sanottavaa. (Biklen 2001, 61.) Ladonlahti ja Pirttimaa (1998, 50) toteavatkin, että äänen antaminen erityistä tukea tarvitseville henkilöille puhuu heidän asiansa puolesta. Integraatiota on tutkittu vanhempien ja opettajien näkökulmasta, mutta vähemmän asiaa on tiedusteltu oppilaita itseltään. Minulla heräsikin halu lähteä tutkimaan oppilaiden kokemuksia integraatiosta. Miksi en kysyisi asiaa heiltä, jotka ovat sen asiantuntijoita? Näin lähti tutkimusaiheeni hahmottumaan.

Tutkimukseni tavoitteenani oli muodostaa fenomenografisella tutkimusotteella kuva osittain integroitujen 7. – 9. luokkalaisten käsityksistä yleisopetuksen luokassa - ja pienryhmässä opiskelusta. Oppilaiden kokemusten ja näkemysten tulkinnan tueksi kartoitin myös aineenopettajien asenteita ja kokemuksia integraatiosta.

2 ERITYISOPETUKSEN OPPILAS

Erityisopetuksen oppilaasta käytetään monia eri nimityksiä. Arki- ja asiantuntijoiden kielenkäytössä puhutaan muiden muassa poikkeavasta oppilaasta, erityisoppilaasta, erityistä tukea tarvitsevista oppilaasta, ongelmaoppilaasta ja oppimisvaikeuksista kärsivästä oppilaasta. Kehitysvamma-liitto on laajentanut vammaisuuden käsitettä, jolloin he ottavat tähän ryhmään mukaan myös oppimisvaikeuksia omaavia lapsia ja nuoria. Tästä seuraa, että tutkimuksissa vammaisuus sanan alle kuuluu kirjava joukko erilaisia häiriöitä omaavia yksilöitä. Englanninkielinen nimitys ”children with special needs” kuvastaa vallitsevaa tieteellistä asennetta erityisoppilaisiin; erityisoppilaan ”erityisyydestä” halutaan irtaantua ja kiinnittää huomiota oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Poikkeavia oppilaita on perinteisesti luokiteltu heidän oppimisessaan olevan erityisvaikeuden perusteella, ja luokitusten myötä oppilaat ovat saaneet luokkansa mukaisia nimityksiä. Tutkimukseni kohteena olevista oppilaista käytettiin koulussa nimitystä erityisoppilaat sekä EMU-oppilaat. EMU-oppilas sana tarkoittaa mukautetun opetuksen oppilaista, joka kuvastaa luokitteluun liittyvää nimeämistä. Käsitteen määrittelyyn palataan myöhemmin.

2.1 Poikkeava oppilas

Mobergin (1982, 15) mukaan oppilaat ovat erilaisia ja poikkeavat lukemattomissa piirteissä toisistaan. Hänen mukaansa jotkin piirteet voivat kuitenkin olla opetustapahtuman kannalta merkityksellisiä. Ihatsu ja Ruoho (2002, 93) kuvaavat erityisoppilasta oppilaaksi, jonka erityisen tuen tarve johtuu oppimis- tai sopeutumisvaikeuksista tai vamman aiheuttamasta toimintakyvyn häiriöstä. Mobergin (1990, 241–245) mukaan erityispedagogiikka määrittelee pedagogisesti poikkeavaksi yksilön, jonka onnistunut kasvatusta vaatii normaalista poikkeavia kasvatustavoitteita, - sisältöjä, - menetelmiä ja - olosuhteita. Erityistarpeiden pohjalla on yksilön fyysinen, psyykinen, emotionaalinen tai sosiaalinen erikoislaatu. (Moberg 1990, 241–245.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi”. Tukea tarvitsevat myös oppilaat, joilla on psyykkisen tai sosiaalisen tuen tarve. (Opetushallitus 2004.) Salminen (1989, 13) viittaa Maltenin (1985) kuvaamiin erityispedagogiikan paradokseihin toteamalla, että erityispedagogiikan kohderyhmän muodostavat poikkeavat, jotka kuitenkin ovat poh-

jimmiltaan samanlaisia kuin muut. Ladonlahti ja Tuunainen (1990) näkevät, että erityisoppilas syntyy silloin, kun oppilaan ominaisuudet eivät vastaa normaalin koulutyön asettamia vaatimuksia. Saloviidan (2002, 76) mukaan erityisyyden käsitteen kautta koulujärjestelmän kyvyttömyys muuttuukin yksilön sisäiseksi ongelmaksi. Yksinkertaistaen yksilön poikkeavuutta voidaankin tarkastella yksilöön liittyvänä poikkeavuutena tai yhteisöön liittyvänä ongelmana. Yksilöön liittyvää patologiaa on pyritty perinteisesti korjaamaan yksilöön kohdistuvien parantavien, kuntouttavien ja opetuksellisten toimin, kun taas yhteisöllisessä näkökulmassa kiinnitetään huomio elinympäristön mukauttamiseen ja yhteisön tapaan huomioida erilaisuus. (Hautamäki ym. 2002, 159–160.)

Sleen (1998) mukaan poikkeavuutta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Hänen jäsenyyksensä vammaisuudesta pohjaa yhteiskuntatieteiden piirissä esitettyyn lähestymistapaan. Erityisopetuksen ja erityispedagogiikan tarkastelussa on pyritty myös soveltamaan yhteiskuntatieteellistä ajattelua. Sleen (1998) mukaan poikkeavuus voidaan nähdä yksilön patologisena vauriona tai vajavaisuutena, mutta yhtä hyvin ympäristön aikaansaamana rakenteena. Materialistisen näkemyksen mukaan vammaisuus ja syrjäytyneisyys ovat kapitalismin ja luokkataistelun aikaansaamia, kun postmodernistinen näkemys hylkää poikkeavuuden selitysteoriat ja pitää yksilön kokemuksia ainutkertaisina. Vammaisliikkeet taas pitävät tärkeimpänä ajaa yksittäisten vammaisryhmien asiaa ja oikeuksia, eivätkä ole kiinnostuneista vammaisuutta koskevan kokonaisteorian tuottamisesta. (Slee 1998, ks. myös Hautamäki ym. 2002, 158–159).

Esitetyt jaottelut näyttävät myös erityisoppilaiden todellisuudessa. Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat näyttävät kouluyhteisössä oman poikkeavuutensa kautta, he olivat erityisoppilaita, joiden opetuksen katsottiin onnistuvan parhaiten erityisluokassa. Kouluyhteisössä ei tiedostettu, että se omalla toiminnallaan voi ylläpitää vallitsevia asenteita ja toimintatapoja. Ulvisen (1993) pohdinta poikkeavaksi leimautumisesta koulussa tekee materialistisen näkemyksen eläväksi. Hänen mukaansa opettajien valtakulttuuri edustaa kapitalistisen yhteiskunnan tavoitetta menestyä elämässä hyvin. Ulvinen peräänkuuluttaakin opettajien kykyä sietää poikkeavaa oppilasta. (Ulvinen 1993, 18–27.) Erityisoppilaan näkökulmasta postmoderni näkemys, yksilön kokemusten ainutlaatuisuuden arvostaminen, on kaukana todellisuudesta.

Erityispedagogiikan opiskelijana ja tutkijana minun on helppo yhtyä Maltenin ajatukseen siitä, että erityispedagogiikan kohderyhmä, poikkeavat oppilaat, ovat pohjimmiltaan samanlaisia kuin muut. Opettajana olen nähnyt, että koululaitoksemme kyvyttömyys kohdata erilaisia ja erilailla oppivia oppilaita synnyttää erityisopetuksen tarvetta. Yhdistäessäni eri roolini, ja niihin liittyvät

näkökulmat, joihin kuuluu myös pitkä työ lasten- ja nuorten kuntoutuksen parissa, voin yhtyä myös Saloviidan näkemykseen koululaitoksemme kyvyttömyyden siirtymisestä oppilaan patologiaksi. Minun on myös myönnettävä, että opettajakokemukseni kautta katsottuna Ulvisen näkemys koulun keskiluokkaisuudesta ja vähäisestä poikkeavuuden sietokyvystä on pohtimisen arvoinen. Lyhyt kokemukseni opettajan työstä voidaan toki kääntää minua vastaan; en ole päässyt vielä professionalisoitumaan opettajan ammattiin, joten arviointikykyäni on puutteellinen. Näin voi toki olla, mutta koen, että kykenen vielä avoimin silmin näkemään erityistä tukea tarvitsevan oppilaan. Minulle tutkimukseeni osallistuneet oppilaat olivat oppilaita muiden joukossa omine erityispiirteineen, jotka koulun tulee nähdä oman kehittymisensä haasteena, ei oppilaita erottelevana tekijänä.

2.2 Poikkeavan oppilaan luokittelu

Perinteisesti erityistä tukea tarvitsevat oppilaat on luokiteltu erilaisiin poikkeavuuskategorioihin heidän vammansa tai erityisvaikeutensa mukaisesti (Rinne, Kivirauma & Wallenius 2002, 51; Hautamäki ym. 2002, 163). Vammakeskeisen luokittelun pohjalla on oletus, että kunkin ryhmän kasvatukselliset ongelmat ovat samansuuntaisia ja niin suuria, että opetus yleisopetuksessa ei onnistu, vaan oppilaat tarvitsevat omat ryhmänsä. Erityiskasvatuksen luokittelu konkretisoituu myös pedagogisessa ajattelussa; meillä on muiden muassa sopeutumattomien pedagogiikkaa, näkövammaisten pedagogiikkaa ja MBD-pedagogiikkaa. Koulujemme erityisopetus on myös kehittynyt oppilaiden luokittelun pohjalta. (Hautamäki ym. 2002, 163–164.)

Erityisopetuksen oppilaiden luokittelua ja nimeämistä on perusteltu monin eri syin. Poikkeavaksi nimeäminen ja diagnosointi on nähty oppilaan oikeudeksi, jonka kautta hän saa tarvitsemansa ja tarkoituksenmukaisen opetuksen (Hautamäki ym. 2002, 179; Rinne ym. 2004, 51). Luokittelulla on uskottu edistettävän tutkimusta ja saatavan näin selvyyttä poikkeavien tilojen etiologiasta, ennaltaehkäisystä ja tulevaisuuden toimista. Luokittelun on uskottu helpottavan myös tarvittavien resurssien saantia. (Hautamäki ym. 2002, 179.) Erityisoppilaiden luokittelu on pääpiirteittäin, pieniä poikkeuksia lukuun ottamatta, samansuuntainen eri maissa. Seuraava luokittelu on koottu Kirkin (2003, 3) ja suomalaisten erityispedagogiikan asiantuntijoiden (Hautamäki ym. 2002, 163) esittämän jaon mukaisesti.

1. Erityiset oppimisvaikeudet tarkoittavat Suomessa moninaisia häiriöitä, jotka esiintyvät vaikeutena hankkia ja käyttää kuuntelu-, puhe-, luku-, kirjoitus-, päättely- ja matematiikkataitoja. Luonteeltaan nämä vaikeudet ovat yksilön sisäisiä, ja niiden taustalla uskotaan olevan keskushermoston

toimintahäiriö. Oppimisvaikeuksiin kuuluvat myös laaja-alaiset kehityksen ongelmat, muiden muassa tarkkaavaisuushäiriöt. Oppimisvaikeudet ovat laajin ongelmaryhmä erityisopetuksen piirissä. (Ahonen & Holopainen 2002, 239–240.)

2. Käyttäytymishäiriöt jaetaan kahteen eri alaryhmään käyttäytymistyyppiin mukaan; sosiaalisiin – ja emotionaalisiin vaikeuksiin (Kirk 2003, 3). Ryhmittelyn taustalla on ajatus, jonka mukaan yksilöt purkavat sisäisiä ongelmiaan ja/tai reagoivat ympäristön ärsykkeisiin kahdella eri tavalla. Emotionaaliset ongelmat esiintyvät yksilön sisäänpäin suuntautuneena negatiivisena käyttäytymisenä, kun taas sosiaaliset ongelmat ilmenevät ulospäin suuntautuneena aggressiivisuutena. Käyttäytymisongelmien luokittelu kahteen ryhmään on teoreettisesti perusteltua, mutta käytännössä monella lapsella ja nuorella esiintyy näitä molempia käyttäytymisen muotoja. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2002, 249–250).

3. Aistivammaisten lasten ryhmään kuuluvat kuulovammaiset ja näkövammaiset lapset. Kuulovammaiset jaetaan huonokuuloisiin, jotka kommunikoivat puheen, huulioluvun ja kuulolaitteen avulla sekä kuuroihin, jotka käyttävät viittomakieltä ja kirjoittamista viestinnässään (Takala 2002, 266). Näkövammaiset jaetaan heikkonäköisiin ja sokeisiin (Hyvärinen 2002, 275).

4. Älyllisesti poikkeavat lapset voidaan jakaa lahjakkaisiin ja vajaamielisiin. Suomessa tähän ryhmään kuuluvat kehitysvammaiset, joista vaikeimmin kehitysvammaisia ovat lapset, joiden älykkyydosamäärä on 0–34. Keskiasteisesti kehitysvammaisiksi kutsutaan lapsia, joiden älykkyydosamäärä on 35–49 (Ikonen 2002, 295).

6. Liikuntavammaiset, monivammaiset ja kroonisesti sairaat lapset ovat laaja ja heterogeeninen ryhmä. Oppilas voi vaikeudestaan riippuen sijoittua myös muihin ryhmiin. (ks. esim. Vinni 2002.)

Edellä esitetyn jaon perusteella on käytössä myös eri vammaryhmiä kuvaavia lyhenteitä kuten ESY-sopeutumattomien opetus ja EHA 2- vaikeimmin kehitysvammaisten opetus. Näistä leimavina pidetyistä lyhenteistä on pyritty eroon (Rinne ym. 2004, 51; Kivirauma ym. 2004, 10). Käytännössä lyhenteitä käytetään vielä monissa kouluissa, ja tutkimukseeni osallistuneista oppilaista käytettiin erityisoppilas nimityksen lisäksi myös nimitystä EMU- oppilas. Nimitys perustui koulussa siihen, että oppilaan opiskelu lukuaineissa tapahtui mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti. Kunnassa toimivista muista erityisopetusryhmistä käytettiin myös vammaryhmää kuvaava-

vaa lyhennettä. Uudessa opetussuunnitelmassa (käytössä viimeistään syksystä 2006 alkaen) ei mainita enää mukautettua opetussuunnitelmaa, joten perusteita termin käytölle ei enää ole.

2.3 Luokittelun ongelmia

Lääketieteellisen mallin mukainen tarkastelutapa on tuottanut yhä uusia ja uusia erityisopetusnimikkeitä, joiden myötä on alettu vaatia myös omia erityisopetusjärjestelyjä. Leimaavina pidetyistä nimikkeistä erityisopetuksen järjestämisen perusteena on pyritty eroon jo parin vuosikymmenen ajan, mutta perinteiset puhetavat elävät edelleen koulun käytännöissä, virallisessa kielen käytössä ja tutkimuksen luokittelu- ja diagnosointijärjestelmässä. (Rinne ym. 2004, 51; Kivirauma ym. 2004, 10.)

Vehkakoski (1998, 88) kuvaa erityiskasvatuksen kielenkäyttöä, jossa luokittelulla ja vammaisuuden määrittelyllä on keskeinen rooli. Luokittelu antaa hänen mukaansa muiden muassa oikeutuksen erilaisille opetuksellisille ja lainsäädännöllisille ratkaisuille. Tämä on käytännön todellisuutta koulumaailmassa. Erityisopettaja ei useinkaan tarvitse oppilaasta diagnoosia, mutta koulujärjestelmämme vaatii sitä. Oppilaiden siirtäminen erityisopetukseen tai erityisopetuksen tukipalveluiden saanti edellyttää, lähes poikkeuksetta, oppilaan vaikeuden määrittelyä erilaisten diagnoosiin johtavien testien avulla, joka edelleen luokittelee oppilaan tiettyyn kategoriaan kuuluvaksi.

Hautamäen ym. (2002) mukaan monet tutkimukset (esim. Hobbs 1975; Moberg 1979; Reynolds 1989) ovat löytäneet opetusta palvelemaan tarkoitettujen luokitusten taustalta ongelmia ja haitallisia sivuvaikutuksia. Heidän mukaansa luokittelu ei ole aina autenttista, vaan sen kriteerit voivat vaihdella paikkakunnittain. Luokittelu voi perustua myös enemmän lääketieteellisiin ja psykologisiin kuin kasvatusta edistäviin näkökulmiin. Tällöin ei huomioida, että samaan kategoriaan kuuluvilla oppilailta voi olla hyvin erilaiset kasvatukselliset tarpeet, kun taas eri kategorioiden oppilailta voi olla opetuksen kannalta monia yhteisiä piirteitä. Ongelmana on myös käytettyjen termien leimaavuus, jolloin sosiaalisen yhteisön havainto oppilaasta muuttuu. Yksilö nähdään tällöin poikkeavan ryhmän tyyppiedustajana, ja häneen liitetään ryhmän stereotyyppiin kuuluvat assosiaatiot. (Hautamäki ym. 2002, 179–180.)

Vehkakosken (1998) mukaan erityiskasvattajat ovat viime vuosina alkaneet korostaa lapsen huomioimista kokonaisuutena vammaisuuden korostamisen sijasta. Oppilaissa tulisi nähdä heidän samankaltaisuutensa, eikä jaotella heitä normaaleihin ja normaalesta poikkeaviin. Yksittäisiin ominaisuuksiin pohjautuvat määritelmät voidaankin nähdä yksinkertaistavan yksilön moninaisuuden, ja laiminlyövä oppilaan yksilöllisen ainutlaatuisuuden. Luokittelun välttäminen voidaan nähdä siirtymisenä inhimilliseen suuntaan. (Vehkakosken 1998, 98.) Murrin (1999, 31) mukaan erityispedagogiikan uuden määrittelyn tuleekin analysoida oppilaan tuen tarvetta, ei luokitella häntä poikkeavaksi.

Luokittelu ja vammaisuuden määrittely sopivat huonosti kasvatuksen näkökulmaan, koska oppilaita ei voida nähdä heidän erilaisista kasvatuksellisista tarpeistaan johtuen luokitellun ryhmän edustajina. Luokittelun ongelmallisuus on tiedostettu, ja leimaavista nimityksistä pyritään vähitellen eroon. Luokitusten poistuminen vähentää oppilaiden leimautumista, ja tukee kaikille yhteisen koulun toteutumista, koska luokitusten kautta syntyvä oikeutus erilaisille opetuksellisille käytännöille poistuu. Seuraavaksi tutustutaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen taustalla vaikuttavaan lainsäädäntöön sekä heidän opiskeluunsa perusopetuksesta. Tämän jälkeen lähdetään tutustumaan kaikille yhteisen koulun kehitykseen ja nykytilaan.

3 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA OPPILAS PERUSOPETUKSESSA

3.1 Opetuksen taustalla lainsäädäntö

Koulutusta turvaavien oikeuksien taustalla on kansallisia ja kansainvälisiä sopimuksia, joihin myös Suomi on sitoutunut. Erityisesti 1990-luvulla on keskusteltu erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden koulutus- ja tukipalveluiden järjestämisestä. Näitä pohdintoja ovat vauhdittaneet niin kansainväliset sopimukset, julistukset, yleisohjeet ja suositukset kuin Suomen perusoikeusuudistus ja koululainsäädännön uudistus. (Virtanen 2002, 49.)

Koulutuksen pohjalla olevia sopimuksia ovat muiden muassa Euroopan ihmisoikeussopimus (SopS18-19/1990), Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksia koskeva sopimus (SopS 59–60/1991) sekä opetuksen syrjintää rajoittava yleissopimus (SopS 59/1971). Asiasisältöjen yhtenä sisältönä on erityisopetuksen järjestäminen. Sopimusten mukaan lapsella ja nuorella, jolla on oppimisvaikeuksia, tulee olla yhdenvertainen mahdollisuus perus- ja toisen asteen koulutukseen integroidussa ympäristössä kiinteänä osana yleistä koulutusjärjestelmää. Koulutuksen lisäksi jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus tarvitsemiinsa terveydenhoito- ja kuntoutuspalveluihin sekä tukitoimiin, jotka auttavat hänen sijoittumistaan yhteiskuntaan. (Virtanen 2002, 49–50.)

Suomessa vuonna 1995 tehty perusoikeusuudistus takaa kaikille henkilöille tasavertaiset kansalaisoikeudet sekä poliittiset, taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet. 1.3.2000 tuli Suomessa voimaan uudistettu perustuslaki, joka sisältää myös koulutukseen liittyviä säännöksiä. Tässä perustuslaissa ilmenee, että jokaisen ihmisen tulee olla yhdenvertainen lain edessä, ja lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä. Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen, ja opetus tulee järjestää oppilaan kykyjen ja erityisten tarpeiden mukaisesti. (Virtanen 2002, 51–52.)

Perusopetuslain (PoL 628, 3§) mukaan opetus tulee pyrkiä järjestämään niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuuden oman ikäkautensa ja edellytystensä mukaisesti. Lain mukaan oppimis-, sopeutumis- tai muista vaikeuksista kärsivän oppilaan tulee saada myös tarvitsemansa tukitoimet. Perusopetuslaki mahdollistaa opetussuunnitelmien erilaisuuden, valinnaisuuden ja opetuksen yksilöllisen mukauttamisen. 10.1.2000 opetushallitus antoi määräyksen, jonka mukaan myös yleisen oppimäärän mukaan opiskeleville oppilaille voidaan laatia yksilöllinen opetussuunnitelma.

Muussakin kuin erityisopetuksessa voidaan siis poiketa lain säännöksistä oppilaskohtaisesti. (Virtanen 2002, 60.)

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa silloin, kun hänellä on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia. Jos opetusta ei voida antaa muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Opetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä, erityisluokassa tai muussa soveltavassa paikassa. Oppilaalle tulee perusopetuslain mukaan laatia erityisopetukseen siirrettäessä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Merkittävää on myös se, että ennen päätöstä erityisopetukseen siirtymisestä, tulee asiasta neuvotella oppilaan huoltajien kanssa. (Perusopetuslaki 628/1998, 17§.) Vuonna 2003 tuli perusopetuslakiin muutos, jonka mukaan oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään tulee mahdollisuuksien mukaan hankkia lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys (Hännikäinen-Uutela 2006). Erityisopetukseen siirtämisestä päättää opetuksen järjestäjän esityksestä oppilaan asuinkunta (Perusopetuslaki 628/1998, 17§).

Perusopetusasetus asettaa erityisopetusryhmille enimmäiskoot. Opetusryhmässä saa olla enintään, säädettyjä poikkeuksia huomioiden, kymmenen oppilasta. Oppilasryhmän enimmäiskoko voidaan ylittää, jos se on oppimisen edellytysten, ja opetuksessa käytettävän työskentelytavan vuoksi perusteltua, eikä järjestely vaaranna opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä enimmäisryhmäkoko on kahdeksan oppilasta, ja vaikeimmin kehitysvammaisten ryhmissä voi olla korkeintaan kuusi oppilasta. Yleisopetusryhmän enimmäiskoko on kaksikymmentä oppilasta silloin, kun siellä opiskelee pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleva oppilas. (Perusopetuslaki 852/1998, 2§.) Tutkimukseeni osallistuneen koulun erityisluokalla opiskeli 13 oppilasta. Oppitunnit oli pyritty järjestämään niin, että enimmäisoppilasmäärää ei ylitetä. Käytännössä tämä ei kuitenkaan aina onnistunut.

Lainsäädäntö ja asetukset ovat luettuina selkeät, mutta antavat valitettavasti myös mahdollisuuden sille, että niissä mainitut tasa-arvo, oppilaidan kykyjen mukainen – ja erityisistä tarpeista lähtevä opetus ei aina toteudu. Lainsäädännössä on muiden muassa sanat ”mahdollisuuksien mukaan”, joka antaa koulutuksen toteuttajalle eli kunnalle tai kaupungille mahdollisuuden poiketa lain sisällystä. Perusopetuksen mahdollistama opetuksen yksilöllistäminen toteutuu käsitysteni mukaan hyvin, mutta valitettavan usein sen toteutuminen ”muun opetuksen ohessa” ei toteudu, koska opetus voidaan toteuttaa erityisluokassa, jos ”opetusta ei voida antaa muuten”. Totuuden nimissä on

kisanottava, että erityisopetuksen järjestäminen on ajankohtainen aihe perusopetuksessa, ja monessa koulussa tehdään aidosti työtä sen kehittämiseksi.

3.2 HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle tulee laatia hyväksytyyn opetussuunnitelmaan perustuva henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa on kuvattu opetuksen yksilöllistäminen. HOJKS:n lähtökohtana ovat oppilaan henkilökohtaiset tarpeet. (Virtanen 2002, 63; Ikonen 1999, 44.) Ikonen (1999, 47) näkee, että henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman taustalla on myös erityispedagoginen tehtävä. Sen tavoitteena on oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja kuntouttaminen. Oleellista HOJKS:ssa on korostaa oppilaan asemaa oman opiskelunsa subjektina, hänen tulee kokea itseänsä aktiiviseksi oppijaksi, kokijaksi sekä tiedon etsijäksi ja prosessoijaksi. Lapsen kehitys vaikeutuu, jos opetus ei vastaa hänen kehitysvaihettaan, ja kognitiivisten toimintojen oppimista ehkäisevät aikaisempien kehitysvaiheiden vajavaiset toimitaskeemat. (Ikonen 1999, 47.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määritellään HOJKS:n sisältö. Henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa tulee ilmetä oppilaan valmiudet ja suoritus-taso, opetuksen tavoitteet sekä sisällöt, oppilaan opetuksen järjestämisen periaatteet yleis- ja /tai erityisopetuksessa, tarvittavat tukipalvelu ja apuvälineet, seurannan järjestäminen sekä oppilaan arvioinnin perusteet. HOJKS:ssa tulee olla luettelo niistä oppiaineista, joissa opiskelu poikkeaa muun opetuksen mukaisista oppimääristä ja kuvaus näiden oppiaineiden tavoitteista ja sisällöistä. (Opetushallitus 2004.)

HOJKS laaditaan moniammatillisena yhteistyönä, ja yhteistyöhön toivotaan myös huoltajan osallistuvan. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman toteutumista tulee arvioida ja seurata säännöllisesti. HOJKS:n tavoitteena on tukea pitkäjänteisesti oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia, ja suunnitelmaan tuleekin kirjata kokemukset oppilaan kehityksestä, oppimista tukevista opetusjärjestelyistä, toimintatavoista ja tukipalveluista. Oppilaan arviointi perustuu HOJKS:ssa kuvattuihin yksilöllisiin tavoitteisiin, tai erityisoppilaan opiskellessa yleisen oppimäärän mukaisesti sen tavoitteisiin. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman toteutumista tulee arvioida ja seurata säännöllisesti. (Opetushallitus 2004.)

Ikonen (1999, 55–56) kuvaa VIHMU-analyysiä, joka on hyödyllinen lähestymistapa laadittaessa henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa. VIHMU-analyysi on lyhennys sanoista Vahvuudet, Heikkoudet, Mahdollisuudet ja Uhat. Vahvuudet ja heikkoudet kuvaavat ongelman sisäisiä prosesseja tai piirteitä, jotka liittyvät oppilaaseen ja hänen taitoihinsa. Mahdollisuudet ja uhat liittyvät ulkopuolisiin voimiin, jolloin tarkastellaan opettajan kohtaamia opetuksen mahdollisuuksia ja uhkia hänen yrittäessään auttaa oppilasta. VIHMA-analyysistä on hyötyä kuvattaessa oppilaan oppimisvaikeuksien luonnetta. Vahvuudet toimivat perustasona, joiden avulla voidaan myöhemmin arvioida edistymistä, kun taas heikkoudet auttavat opetustavoitteiden asettamisessa. Mahdollisuudet auttavat kohdistamaan ajatukset mahdollisuuksien joukkoon, ja uhat kuvaavat todennäköisesti ilmeneviä uhkia, jotka on kohdattava. (Ikonen 1999, 55–56.)

Kaikille tutkimukseeni osallistuneille oppilaille oli laadittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Suunnitelman oli laatinut erityisluokanopettaja opettamiensa oppiainneiden osalta. Yleisopetuksen tunnilla opiskelevien oppilaiden HOJKS:t oli laatinut aineenopettaja. Osa yleisopetuksen opettajista osallistui HOJKS-palaveriin yhdessä erityisluokanopettajan, vanhempien ja oppilaan kanssa. Syynä poisjääntiin oli useimmiten vaikeus löytää yhteistä aikaa. Niissä tapauksissa, joissa aineenopettaja ei ollut mukana palaverissa, hän oli toimittanut laatimansa HOJKS:n erityisluokanopettajalle, joka esitteli sen oppilaalle ja vanhemmille. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laativat siis pitkälle opettajat. Käytännön opetustyössä olen huomannut, että vanhemmilla ei juuri ole halua osallistua suunnitelmien tekoon, toisaalta pitää miettiä, onko heille annettu siihen edes mahdollisuutta.

3.3 Erityisopetuksen järjestäminen

Phillipe Pinet uskoi jo 1700-luvulla, että kohtelemalla poikkeavasti käyttäytyvää lasta ystävällisesti, kunnioittavasti ja hänen kehitykseensä uskoen lapsen käyttäytyminen paranee. Heikkolahjaisten ja vammaisten opetustekniikat kehittyivät ja olivatkin yllättävän nykyaikaisia jo 1800-luvulla. Ne perustuivat yksilölliseen arviointiin sekä olivat suunniteltuja ja systemaattisia painottuen omin neuvoin selviämiseen ja elämäntaitojen harjoitteluun. (Kauffman 1997, 66, 73.) Erityisopetuksen alkua on vaikea määritellä, mutta tiettävästi ensimmäisen kehitysvammaisten opetusta käsittelevän kirjan julkaisi sveitsiläinen Johann Weiseen vuonna 1820, Suomen erityisopetuksen alkuvuodeksi on kirjattu 1847, jolloin perustettiin Porvoon kuurojenkoulu (Kivirauma 2002, 10; Tuunainen 2002, 13). Suomessa 1950-lukua voidaan pitää merkittävänä ajanjaksona erityisopetuksen tulevai-

suuden kannalta. 1952 ilmestyivät ensimmäiset apukoulujen toimintaa säätelevät asetukset, ja tarkkailuopetus sai virallisen aseman kansakoululainsäädännössä. Erityisopettajien koulutus alkoi Jyväskylässä 1959. (Kivirauma 2002, 29.)

Erityisopetus on edelleen kiinteä osa koulujärjestelmäämme, onpa peruskouluun siirtyminen jopa lisännyt erityisoppilaiden määrää moninkertaisesti (Ihatsu & Ruoho 2002, 92; Kivirauma 2002, 33). Erityisopetuksella pyritään tukemaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja oppilasryhmiä. Sen tavoitteena on koulutuksellisen tasa-arvon takaaminen, johon pyritään huomioimalla jokaisen oppilaan yksilöllisyys. Erityisopetuksen avulla pyritään myös turvaamaan, että jokainen suorittaa oppivelvollisuuden. (Ihatsu & Ruoho 2002, 91–92.) Erityiskasvatuksen teoreettinen tausta, sen ihmiskäsitys, lainsäädäntö sekä erityiskasvatuksen kohde, oppilas, ovat ohjanneet erityiskasvatuksen järjestämisen periaatteita.

Ihatsu ja Ruoho (2002, 92) kuvaavat peruskoulun erityisopetuksen järjestämistä. Heidän mukaansa erityisopetuksesta ei tulisi puhua yhdellä käsitteellä, koska se ei tee oikeutta erityisopetuksen sisäiselle eriytymiselle. Peruskoulun erityisopetuksen muodot voidaan jakaa neljään eri alueeseen, joista ensimmäinen on samanaikainen erityisopetus. Tässä opetusmuodossa oppimista tuetaan perusopetusryhmässä, jossa opettavat samanaikaisesti erityisopettaja ja luokan- tai aineenopettaja. Erityisopetus voi tapahtua myös osa-aikaisena eli laaja-alaisena erityisopetuksena, jolloin pyritään ennalta ehkäisemään, tasoittamaan ja voittamaan oppimis- ja kouluvaikeuksia. Kolmantena erityisopetusmuotona on luokkamuotoinen erityisopetus, jolla tarkoitetaan pienluokkaopetusta, jota annetaan koko- tai osa-aikaisesti. Viimeisenä opetusmuotona on tilapäinen tuki, jota oppilas voi saada esimerkiksi sairaalassa tai kotona. (Ihatsu & Ruoho 2002, 92; Virtanen 2002, 61.)

Luokkamuotoista erityisopetusta voidaan toteuttaa joko peruskoulun yhteydessä toimivassa erityisluokassa, erityiskoulussa tai laitoksessa (Ihatsu & Ruoho 2002, 92). Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat opiskelivat yleisopetuksen yhteydessä olevassa erityisluokassa osallistuen ennalta määrätyissä oppiaineissa yleisopetuksen opetukseen. Opetuksessa oli toteutettu satunnaisesti myös samanaikaisopetusta, mutta resurssien puutteen vuoksi se oli jäänyt vähäiseksi, eikä sen kehittämistä oltu laajemmin suunniteltu. Tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden koulussa toteutettiin uskoakseni vallalla olevaa käytäntöä, jossa oppilaat ovat integroitu pääasiassa taito- ja taideaineissa ja yksilöllisesti myös lukuaineissa yleisopetuksen ryhmään.

Suomessa opiskeli syksyllä 2005 erityiskouluissa 22 prosenttia erityisopetuksen oppilaista, ja peruskoulujen yhteydessä olevissa erityisryhmissä 33 prosenttia erityisoppilaista. 24 prosenttia oppilaista oli integroitu kokonaan ja 21 prosenttia osittain yleisopetuksen ryhmiin. Osa-aikaista erityisopetusta sai 22 prosenttia peruskoulun oppilaista. Vaikka peruskoululaisten määrä oli vuonna 2005 vähentynyt, oli erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvanut edellisvuodesta runsaalla 7 prosentilla. (Tilastokeskus 2006.) Tosiasia on, että Suomessa 55 prosenttia erityisoppilaista opiskelee segregoidusti eli erillään yleisopetuksesta. Seuraavissa luvuissa hahmotellaan integraatio- ja inklusioajattelun perusteita sekä pyritään hahmottamaan kuvaa suomalaisen erityisopetuksen tilasta, ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

4 ERILLISYYDESTÄ YHTEYTEEN

Aina 1960-luvulle saakka erityisopetus järjestettiin Suomessa länsimaiseen tapaan erityisluokissa, -kouluissa ja – laitoksissa (Moberg 2002, 36). 1960-luvulla alkoi kansainvälinen keskustelu integraatiosta, meillä Suomessa keskustelua sai vauhtia vasta 1970-luvulla (Körgesaar & Kuorelahti 2002, 71). Keskustelu integraatiosta on siis jatkunut meillä jo vuosikymmenten ajan (Moberg 2002, 38), mutta tästä huolimatta erityiskoulut ja erityisluokat ovat edelleen kiinteä osa koululaitostamme (Tuunainen 2005, 248). Teittinen (2003, 13) muistuttaa, että erillisen erityisopetuksen järjestäminen on kuulunut kiinteästi Suomessa 1990-luvulla vallinneeseen koulutuspolitiikkaan. Kaikille yhteisen koulun toteuttamisesta on monia mielipiteitä, onpa erityiskouluilla ja – luokilla edelleen omat kannattajansa. Integraatio- ja inklusioajattelun kannattajat näkevät taas kaikille yhteisen koulun ainoana vaihtoehtona pyrittäessä kohti tasa-arvoista yhteiskuntaa.

4.1 Segregaatiosta integraatioon

Peterson ja Hittie (2003, 6) toteavat, että edelleen on tahoja, jotka kannattavat segregaatiota ja näkevät hyvänä sen, että yksilö voi olla ja opiskella kaltaistensa joukossa. Bogdan ja Kugelmass (1984) löytävät erillisen erityisopetuksen taustalta ajatusmallin, jonka mukaan erityisopetuksen tarve syntyy oppilaan erilaisuudesta, ja tämä erilaisuus on objektiivisesti todettavaa ja hyödyttää näin ollen opetusta. Erityisopetus nähdään myös järkipärisenä toimintana, joka on suunniteltu palvelemaan diagnosoituja oppilaita (Moberg 2002, 35.)

Bogdan ja Kugelmassin esittivät ajatusmallinsa jo 20 vuotta sitten, mutta usein valtavirrasta poikkeavat yksilöt nähdään edelleen poikkeavuuden lääketieteellinen mallin kautta. Tämän mallin taustalla on ajatus yksilön poikkeavuudesta. Se tarkastelee yksilöä hänen heikkouksista, vammaisuudesta ja toiminnan haitasta käsin. (Crow 2003, 136.) Mobergin (1990) mukaan erityisopetuksen erityisyys ja erillisyys voimistuvat kasvatettavien erilaisuuden korostuessa. Tämä johtaa lisäoletuksiin, joiden mukaan osa oppilasta eroaa enemmistöstä niin paljon, että enemmistölle tarkoitettu yleisopetus ei tyydytä heidän tarpeitaan, eivätkä heidän opettajansa selviydy työstään ilman erityispedagogista osaamista. Erityisopetuksen antamisen oletetaan edellyttävän myös erityisopetusta tarvitsevien identifiointia ja nimeämistä. Tehokas yksilöllinen opetus edellyttää edelleen joissain tapauksissa erillään annettavaa opetusta, ja tämä oikeuttaa oppilaan saamaan opetusta

erityisluokassa. Opetuksen laatu nähdäänkin tällöin tärkeämpänä kuin opetuksen paikka. (Moberg 2002, 35.)

Saloviidan (1999, 15) mukaan lasten erottelu on kiinteä osa koulumaailman rakenteita, ja monimutkainen erityisluokkajärjestelmä ei perustu kasvatustieteelliseen tietoon, vaan sen pohjana ovat koulun omat käytännöt. Monet tekijät ovat vaikuttaneet erillisen erityisopetuksen kritisointiin ja integraatioajattelun syntyyn ja kehittymiseen. Pääpiirteiltään kritiikin taustalla ovat segregoidun erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset sekä poikkeavia oppilaita, heidän koulutettavuuttaan ja yksilöiden tasa-arvoa koskevien käsitysten muuttuminen. (Moberg 2002, 36.)

Mobergin (2002) mukaan erillistä erityisopetusta tukevat väitteet voidaan integraatioideologian kannattajien mielestä kääntää ylösalaisin. Hänen mukaansa kaikkia oppilaita voidaan opettaa samojen yleisperiaatteiden mukaan, koska oppilaat ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Varsinaista erityisopetusta ei siis tarvita. Hyvä opettaja kykenee opettamaan kaikkia oppilaita riittävän yksilöllisesti, joten erityisopettajakoulutus on tarpeetonta. Erityisopetuksen organisointi on kallista, eikä ketään tarvitse leimata erityiseksi vain erityisopetusta varten. Integraatioideologian kannattajat ajattelevat myös, että eristäminen ikätovereista on ihmisarvoa alentavaa, eikä se kuulu vapautta ja tasa-arvoa edustavaan yhteisöön. Erillään annettava opetus nähdään diskriminoivana, jolloin opetuksen paikka on olennaisempi tekijä kuin sen laatu. (Moberg 2002, 39.)

Pearpontin, Forestin ja O'Brien (2000) ovat Mobergin kanssa samoilla linjoilla. Heidän mukaansa kaikki oppilaat kuuluvat samaan luokkaan ilman ehtoja, ja yleisopetuksen opettajat kykenevät halutessaan opettamaan kaikkia oppilaita. Yhdessä oppiminen on heidän mukaansa oikeus, ei etuoikeus. (Pearpont ym. 2000, 68.) Petersonin ja Hittien (2003) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mukaan ottaminen lähtee liikkeelle henkilökohtaisesta suunnitelmasta ja oikeudesta olla normaalissa koulu yhteisössä aina kuin se on mahdollista. Viralliset suunnitelmat toimivat oppilaan oikeuksien takaajina. (Peterson & Hittien 2003, 13.)

Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen (1993, 138–139) kuvaavat integraation taustalla olevaa normalisaatioperiaatetta, jonka tavoitteena on mahdollistaa jokaiselle yksilölle tavallisen elämän mallit ja olosuhteet. Tämän periaatteen mukaan vammaisen yksilön kouluympäristön ja koulukokemusten tulee olla sellaisia, millaisia ne olisivat ilman hänellä olevaa poikkeavuutta (Moberg 2002, 37). Integraatioon liittyvää normalisaation käsitettä voidaan tarkastella myös kriittisesti. Perinteisesti määriteltynä normalisaatioperiaate sisältää vaikuttamismenettelyn, jolla tarkoite-

taan yksilön kohdistuvia kuntoutus ja kasvatus toimenpiteitä (Hautamäki ym. 1993, 139). Vehkakoski (1998) näkeekin ammatti-ihmisten vallankäytön normalisaatioon pyrkivissä ammattikäytännöissä. Hänen mukaansa lähtökohdaksi otetaan normaalia kehitystä ja -oppimista kuvaavat teoreettiset sovellukset, jotka heijastavat käsitystä poikkeavan lapsen hyvästä elämästä, oikeasta oppimisesta ja tarvittavista toimista. (Vehkakoski 1998, 96.) Normalisaatioperiaatteeseen perustuva integraatio voidaankin nähdä toimintana, jossa poikkeavaan yksilöön kohdistuu toimenpiteitä, jolla häntä pyritään kuntouttamaan ja antamaan perusvalmiuksia, jotta hän selviytyy normaaliluokassa. Tavoitteena on tällöin muuttaa poikkeavaa yksilöä kouluyhteisöön sopivaksi, ja näin mahdollistaa integraatio.

Koulutuspoliittisena käsitteenä integraatio on ensisijaisesti tavoite, jota kohti yhteiskunnan ja koululaitoksen tulisi pyrkiä. Sen pohjalla ovat demokraattiset ihanteet, joiden mukaan erityiskasvatus on pyrittävä toteuttamaan yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä. Integraatio voidaan nähdä myös laadullisena käsitteenä sellaisessa prosessina, joka pyrkii kohti toivottua tilaa. (Moberg 2002, 37.) Söder (1978) ja Moberg (1982) ovat erottaneet integraation tavoittelemisprosessista erilaisia asteita ja muotoja (Hautamäki ym. 1993, 141). Tämä on selkeyttänyt integraatioprosessin ymmärtämistä sekä vähentänyt myös käsitteellistä sekaannusta (Hautamäki ym. 2002, 182).

Söderin (1978) ja Mobergin (1982) mukaan integraation ensimmäinen muoto on fyysinen integraatio, jolloin fyysinen etäisyys vähenee integroitavien välillä. Tämä tarkoittaa yksittäisen oppilaan kohdalla integroitumista normaaliluokkaan, ja luokkatasolla se tarkoittaa erityisluokan sijoittumista normaalikouluun. Toisena muotona on toiminnallinen integraatio, jossa toiminnallinen etäisyys integroitavien väliltä vähenee. Yleisopetus ja erityisopetus käyttävät tällöin samoja resursseja samanaikaisesti ja tekevät suunniteltua yhteistyötä. Sosiaalisessa integraatiossa sosiaalinen etäisyys vähenee integroitavien yksilöiden välillä ja he hyväksyvät toisensa sekä tuntevat tulevansa itse hyväksytyiksi. Tähän integraatioon päästään luonnollisten myönteisten kontaktien lisääntyessä, jolloin yksilö tuntee integraation myös yksilöpsykologisella tasolla. Viimeisenä integraation muotona on yhteiskunnallinen integraatio, jossa poikkeavalla yksilöllä on aikuisena tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä työssä ja vapaa-aikana. (Hautamäki ym. 1993, 141.)

Oletuksena integraatioprosessissa on, että fyysisen integraatio synnyttää yhteistoimintaa sekä yhteistyötä, ja tämä toiminnallinen integraatio mahdollistaa edelleen sosiaalisen ja psykologien in-

tegraation. Lopullisena tavoitteena on yhteiskunnallinen integraatio, joka ilmenee kaikkien ihmisten tasa-arvona yhteiskunnassa. (Hautamäki ym. 2002, 183.)

Integraatioon on pyritty asteittain, jolloin on lähdetty liikkeelle erityisopetuksen organisoinnin mallista. Tässä mallissa erilaiset oppimisympäristöt on laitettu järjestykseen sen mukaan, miten etäällä ne ovat fyysisesti yleisopetuksesta. Erityisopetusratkaisut voidaan näin sijoittaa janalle, jonka toisessa päässä on täysiaikainen erillinen erityisopetus ja toisessa normaaliluokkasijoitus. Tällaisen jatkumon avulla kuvataan edelleen erityisopetuksen kehitystä länsimaissa. (Moberg 2002, 37–38.)

Integraatiokehityksen kuvaus erityisopetuksen organisoinnin mallilla voi valitettavasti johtaa harhaan. Hautamäki ym. (2002, 183) muistuttavat, että integraation kannattajat saattavat ajatella integraation toteutuneen, kun erityisoppilas on sijoitettu yleisopetuksen luokkaan. Moberg (2002, 38) käyttää tästä fyysisestä integraatiosta nimitystä säästöintegraatio, joka ei ole sama kuin integraatio. Hänen mukaansa tavalliseen luokkaan sijoitetusta oppilaasta ei voida käyttää nimitystä ”integroitu oppilas”, koska nimitys ei ole käsitteellisesti kohdallaan. ”Integroidulla oppilaalla” luodaan mielikuva saavutetusta integraatiosta, mikä ei välttämättä pidä lainkaan paikkaansa. (Moberg 2002, 38.) Ihatsu ym. (1999, 16) muistuttavatkin, että fyysinen integraatio ei automaattisesti johda toiminnalliseen - ja edelleen sosiaaliseen integraatioon. Onnistunut integraatio vaatii aina tukipalveluita, oppilaan kasvatusohjelman ja koulutukseen osallistuvien henkilöiden selkeän vastuun jakamisen (Hautamäki 2002, 184; Tuunainen 2005, 250).

Ihatsu ym. (1999, 16) kuvaavat vähiten rajoittavan ympäristön periaatetta (LRE - Least restricting environment), joka on integraatiosuuntautuneisuuden pohjalla. Periaate tarkoittaa, että erityisopetukselle suositellaan mahdollisimman normaaleja sijoitusratkaisuja (Moberg 2002, 38). Tämä malli kuitenkin mahdollistaa erottelukäytännön, koska siinä erityisluokkaopetus on yhtenä mahdollisuutena erityisopetuksen toteuttamiselle. (Ihatsu ym. 1999, 15.) Integraatiokehityksen kannattajat eivät olekaan tyytyneet malleihin, jotka mahdollistavat erilliset oppimisympäristöt, koska ne antavat oikeutuksen segregoivalle erityisopetukselle. Tältä pohjalta on syntynyt inklusiivisen kasvatuksen – liike, joka korostaa integraatioajattelun perimmäisiä ideologioita tavoitteita. Se vaatii erityisopetuksen kokonaisvaltaista uudelleenarviointia sekä yleisopetuksen ja erityisopetuksen täydellistä yhdistämistä. (Hautamäki ym. 185; Moberg 2002, 43.)

4.2 Integraatiosta inklusioon

Ihatsun ym. (1999) mukaan integraatioprosessi voidaan nähdä kehittymisenä kohti inklusiivista kasvatusta. Heidän mukaansa psykologis-sosiaalisella tasolla tapahtuvassa integraatiossa on samoja elementtejä kuin inklusiivisessa kasvatuksessa, mutta käsitteellisesti integraatio ja inklusio tulee heidän mukaansa erottaa toisistaan. (Ihatsun ym. 1999, 14.) Mobergin (2002, 43) ja Hautamäen ym. (2001, 186) mukaan integraatio termi riittää, eikä inklusio-termin käyttö ole välttämätöntä. He perustelevat kantaansa sillä, että integraation syvin olemus, yhteisöllisyys ja sosiaalinen integraatio, on lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Moberg kuitenkin muistuttaa, että integraatio tulee tällöin nähdä muuna kuin sijoitusratkaisuna tai fyysisenä yhdessäolona (Moberg 2002, 43). Mittlerin (2000, 10) mielestä termeillä on selkeä ero, ja niiden arvot ja käytännöt ovat selkeästi toisistaan poikkeavat.

Isossa-Britanniassa inklusioajatuksen kannattajat käyttivät aluksi nimeä ”The Integration Alliance”, mutta vuonna 1996 nimi muutettiin ”The Alliance for Inclusive Education”. Tämä kuvastaa lisääntyntä ymmärrystä näiden termien eroista. (Rieser 2003, 174–175.) Myös Friend ja Bursuck (2002, 5) tähdentävät oikeiden termien oppimisen ja käytön tärkeyttä erityiskasvatuksen yhteydessä. Toisaalta he kuitenkin korostavat, että tärkeämpää kuin oikeat sanat, ovat koulun ja luokan käytännöt sekä opettajan asenne erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. (Friend & Bursuck 2002, 5.) Mobergin (2002) ja Hautamäen ym. (2002) ajatus yhden termin käytöstä sisältää saman ajatuksen.

Kuten voi huomata inklusio- ja integraatiokäsitteiden määrittelyssä on eroavaisuuksia alan ammattilaisten keskuudessa. Tämä on omiaan aikaansaamaan sekaannusta ja hämmennystä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisen suunnittelussa ja tavoitteiden asettelussa. Körgesaaren ja Kuorelahden (2002, 71) mukaan Suomessa käyty integraatiokeskustelu on heterogeenista ja perustuu kirjavaan argumentaatioon puolesta ja vastaan. Termien käytön kirjavuus ja niiden sisällön epämääräisyys on omiaan lisäämään jännitteitä tällä rintamalla.

Yhdysvalloissa inklusio-käsitteen käyttöä on perusteltu sillä, että se kuvaa termiä integraatio paremmin mitä tarvitaan. Sen mukaan kaikki oppilaat tulee ottaa mukaan lähikoulun kaikkiin toimintoihin, pelkkä sijoittaminen valtavirtaan ei riitä. Integraatio-termiä on kritisoitu myös siksi, että se viittaa jonkun olevan jo ulkopuolella, jolloin hänet pitää ottaa uudelleen mukaan. Inklusiossa kaikki ovat mukana alusta alkaen. Kaikki oppilaat mukaan ottava koulu joutuukin kehittä-

mään järjestelmän, jossa kaikkien oppilaiden tarpeet huomioidaan. Inklusio-termi kuvastaa myös koko koulun henkilökunnan yhteistyötä ja osallistumista kasvatustyöhön. (Moberg 2002, 43.)

Suomessa ei ole löydetty termille inklusiivinen kasvatus hyvää suomenkielistä vastinetta. Meillä puhutaan inklusiosta, inklusiivisesta kasvatuksesta ja inklusiivisesta koulusta. ”Yksi koulu kaikille” tunnetaan myös inklusiivisen ideologian sloganina. (Moberg 2002, 43; Kuorelahti ym. 2004, 3.) Inklusiivisen koulun syvimmästä olemuksesta ollaan kuitenkin yksimielisiä erityispedagogiikan asiantuntijoiden keskuudessa. Ihatsu ym. (1999, 14–15) kuvaavat inklusiivista koulua seuraavasti: ”Inklusiivinen koulu määrittää oppilaiden erilaisuuden tai erityisyyden tavallisena osana inhimillistä ja arvostettua elämää. Inklusio tarkoittaa erityisoppilaaksi nimettyjen oppilaiden oppimisoikeutta ja täysivaltaista jäsenyyttä ryhmässä. --- Inklusiiossa oppilaan ei tarvitse olla valmis yleisopetukseen, vaan koulun on oltava valmis kohtaamaan koko ikäluokan tarpeet.”

Ihatsun määritelmä inklusiivisesta koulusta osoittaa eron integraation ja inklusion välillä. Integraatioajattelussa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tulee omata riittävät valmiudet, jotta hänen hyväksytään, ja integraatio on mahdollinen (Moberg 2002, 42). Olemme jälleen Vehkakosken (1998) kriittisesti arvioiman normalisaatio käsitteen äärellä; integraatiossa oppilas muuttuu ja mukautuu, mutta inklusion ajatus lähtee siitä, että yksilö saa olla erilainen, ja kouluyhteisö sopeutuu hänen erilaisuuteensa. Bartonin (1999, 58) mielestä inklusiivinen kasvatus ei ole sama kuin integraatio; se ei ole yksilön muokkaamista ”niin normaaliksi kuin mahdollista.”

Tutkimukseeni osallistuneet 9. – luokkalaiset olivat kunnan ensimmäinen ikäluokka, joka opiskeli vuosiluokat 7. – 9. ikäistensä joukossa yleisopetuksen yhteydessä. Aiemmin oppilaat olivat opiskelleet alakoulun yhteydessä olevassa erityisluokassa. Kehitys kuvaa tilastojen valossa yleistä Suomessa tapahtuvaa kehitystä; segregoiduista oppimisympäristöistä pyritään luopumaan ja siirtämään tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen kouluihin. Tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden integraatioprosessin kehittymisen ja toteutumisen arvioiminen ei ole yksiselitteistä, mikä tulee tarkemmin esille tutkimukseni tulosten tarkastelun yhteydessä. Tässä vaiheessa voi kuitenkin todeta, että Kuorelahden ym. (2004, 6) huomio siitä, että koulut luottavat liiaksi fyysisen yleisopetukseen siirron sosiaalistavaan vaikutukseen vaatii tulevaisuudessa huomiota. Matka fyysisestä integraatiosta kohti yhteiskunnallista integraatiota on aktiivinen prosessi, joka ei toteudu ilman suunnittelua ja toteutuksen arviointia.

4.3 Tavoitteena kaikille yhteinen koulu

Inklusion taustalla on sosiaalinen malli poikkeavuudesta (Rieser 2003, 181; Mittler 2000, 3). Vehkakosken (1998, 97) mukaan sosiaalisessa mallissa yhteisö normalisoituu vastaanottamaan erilaiset ihmiset, ja ihmisten erilaisuus sekä kykyjen vaihtelevuus nähdään luonnollisena. Koulun toimintojen järjestäminen inklusiivisen periaatteen mukaan toteuttaa sosiaalista mallia käytännössä ja luo samalla pohjaa sosiaalisen mallin toteutumiseksi koko yhteiskunnassa (Mittler 2000, 3; Väyrynen 2001, 19). Inklusiivisen koulun perustana oleva sosiaalinen malli nostaa oppimisympäristön huomion kohteeksi. Inklusioajatuksen mukaan kaikki oppilaat opiskelevat alusta lähtien samassa koulussa (Moberg 1998, 42).

Stainback ja Stainback (1996) sekä Peterson ja Hittie (2003, 48) kuvaavat inklusiivisen koulun peruseriaatteiksi sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja demokratiaa. Inklusio perustuu ajatukseen kaikkien oppilaiden yhteisestä koulusta, jossa lähtökohtana ovat oppilaiden kyvyt ja yksilölliset edellytykset, eivät heidän vajavuuteensa. Inklusiossa on tavoitteena, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat samassa luokassa ikätovereidensa kanssa, ja heidät kasvatetaan tekemään yhteistyötä niin aikuisten kuin kaikkien oppilaiden kanssa. Oppimisen lähtökohtana ovat aina oppilaan yksilölliset tarpeet ja edellytykset, eivätkä yleisesti asetetut kriteerit. (Friend & Bursuck 2002, 4.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee omien edellytystensä mukaisesti, jolloin opetussuunnitelma yksilöllistetään hänen valmiuksilleen sopivaksi. Yleisestä opetussuunnitelmasta poikettaessa oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka muuntuu oppilaan kehityksen mukana.

Lipskyn ja Gartnerin (2004) mukaan inklusiossa ei ole kyse erityisopetuksen uudistamisesta, vaan yleisestä opetuksen uudelleen organisoinnista. Heidän mukaansa inklusion avulla kyetään vastaamaan yhteiskunnan uusiin tarpeisiin ja sulauttamaan suurimmalle osalle erityisoppilaista sopimaton erillinen erityisopetus osaksi yleisopetusta. (Lipsky & Garner 2004, 15.) Hautamäki ym. (2002, 185) toteavatkin, että inklusio on syvälinen muutos koulujärjestelmämme rakenteissa. Kaikki eivät kuitenkaan näe inklusiota pelkästään hyvänä ratkaisuna. Inklusiivisen koulun kyseenalaistajat perustelevat kritiikkiään usein ”tavallisten” oppilaiden opetuksen laadun laskulla. Keskustelussa on nostettu esiin myös lahjakkaat oppilaat ja heidän oikeutensa laadukkaaseen opetukseen. Lipskyn ja Gartnerin (2004) muistuttavat, että inklusion tavoitteena on tuottaa hyötyä erityistä tukea tarvitsevalle - ja ilman erityistarpeita olevalle oppilaalle; tavoitteena on tarjota laadukasta opetusta kaikille. (Lipsky & Gartner 2004, 15.) Kriittisissä kommentteissa on usein kyse siitä, että arvostelija ei tunne syvälinen inklusiivisen koulun ideologiaa ja toiminnan perusteita.

Vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana on ymmärretty, että inklusioon tarvitaan muutosta niin oppimisympäristössä, opettamisessa, oppimisessa, asenteissa ja koulun organisoinnissa (Rieser 2003, 180–181). Inklusiivisen koulun toteuttamiseen ei ole yhtä mallia tai lähestymistapaa, mutta eri asiantuntijoilla on yhtenevät käsitykset inklusiivisen koulun lähtökohdista ja toiminnan perusteista (Lipsky & Gartner 2004, 17). Tiivistetysti ne voidaan esittää seuraavasti (Esim. Karagiannis, Stainback & Stainback 1996, 3-4; Schaffner & Buswell 1996; Temple 2002, 26–27; Peterson & Hittie 2003, 49–50; Mittler 2000, 113–115):

1. Inklusiivisen koulun taustalla on filosofia, jonka mukaan kaikki oppilaat voivat oppia ja heidän tulee opiskella yhdessä ikätovereidensa kanssa. Koulussa rakennetaan yhteisöllisyyttä ja vakiinnutetaan inklusiivisia arvoja. Jokainen hyväksytään omana ainutlaatuisena yksilönä omaan lähikouluunsa.
2. Inklusiivinen koulu tarvitsee avukseen tukiverkoston, joka koostuu niin koulun henkilökunnasta, ympäröivästä yhteisöstä kuin kouluviranomaisista.
3. Inklusiivisessa koulussa toimii asialle omistautuneet opettajat, joilla on selkeä käsitys omasta roolistaan ja vastuualueestaan sekä halu kehittää kouluyhteisöä. Koulussa tulee olla voimakas johtaja joka takaa, että päätökset ja koulun toiminta tapahtuu inklusiivisen filosofian hengessä.
4. Yhteistoiminnallinen oppiminen on inklusiivisen koulun oppimisen perusta. Luokkahuoneeseen luodaan ilmapiiri, jossa kaikki erilaisin kyvyin ja kiinnostuksin varustetut oppilaat voivat vahvistaa taitojaan ja kartuttaa tietojaan. Työskentely heterogeenisissä ryhmissä ja vertaisopettaminen, sekä koulussa ja vapaa-ajalla toimivat ryhmät ovat oppimisen perusta.

Inklusion tavoite on muuttaa koulua ja koulujärjestelmää oppilaiden sijasta. Laajassa merkityksessä se tarkastelee oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutusta ja pyrkii poistamaan sekä vähentämään oppimisen ja osallistumisen esteitä. Esteet voivat liittyä oppilaan erityisominaisuuksiin, kouluun tai koulujärjestelmään. (Väyrynen 2001, 18.) Tavoitteena on löytää uusia ja luovia tapoja toteuttaa opetusta sekä käyttää moninaisia opetusmenetelmiä. Perinteinen opettajajohtoinen opettaminen on saanut rinnalleen yhteistoiminnallisen oppimisen, missä oppilaat ja opettajat toimivat yhteistyössä toinen toisiltaan oppien. (Willberg 2003; Hautamäki ym. 2002, 194.) Väyrysen (2001, 18) mukaan inklusiiviseen opetukseen kuuluukin opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tarkastelua sekä muokkaamista niin, että opetus on joustavaa ja huomioi kaikki oppilaat, sekä kohtelee heitä tasapuolisesti ja kunnioittavasti.

5 INKLUUSION TODELLISUUTTA

Monet tutkijat, kuten Putman, Spiegel ja Bruininks (1995), ovat pitäneet tärkeänä, että ainakin lieviä oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden kohdalla inkluusio toteutuu vuoteen 2000 mennessä. Suomessa integraatiokehitys on kuitenkin pysähtynyt fyysisen integraation tasolle, onpa kehitys 1990-luvulla jopa suosinut erityisluokkamutoisen opetuksen kasvua. (Ihatsu ym. 1999, 13, 22.) Suomessa integraatioajattelu lähtee pitkälti desegregaatiosta, jolloin tavoitteena on erillisen erityisluokan tai erityisoppilaan integrointi yleisopetuksen yhteyteen. Tällöin taustalta voidaan löytää normalisaatioperiaate, joka tähtää yksilön kouluyhteisöön sopeuttamiseen. Käytännön kouluelämässä integraatio ilmenee meillä liian usein vain fyysisenä integraationa, jota Moberg (2002) kutsuu säätöintegraatioksi. Pelkkä oppimisympäristön normalisointi ilman yksilöllistä opetuksen järjestämistä ei täytä integraation perusajatusta. (Moberg 2002, 38.)

Suomi on menestynyt erityisopetusta vertailevissa tutkimuksissa heikosti. Evansin (2000) mukaan meillä opiskeli vuonna 2000 vain 4,35 % kaikista vammaisista oppilaista yleisopetuksen ryhmässä, kun vastaava luku Italiassa oli 97,95 % ja USA:ssa 69,97 %. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 97.) Suomalainen koulu onkin vielä kaukana inklusiivisesta koulusta (Hautamäki ym.2002, 198). Suomen tilanne ei suinkaan ole poikkeuksellinen. Stainbackin ja Stainbackin (1996) mukaan Yhdysvaltalaisissa kouluissa vaikuttavat edelleen vuosikymmeniä vallalla olleet segregoivat käytännöt, ja monilta kouluilta puuttuu käytännön osaaminen inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen. Ovatpa monet pedagogit yksinkertaisesti sitä mieltä, että integraatio ei tule lainkaan onnistumaan. (Stainback & Stainback 1996, 384–385.) Asennetta inklusioon kuvastaa osaltaan myös se, että Lipskyn ja Gartnerin (2004, 12) mukaan Yhdysvalloissa ei ole virallista määritelmää inklusiiviselle koulutukselle, termit inkluusio, integraatio tai mainstream eivät myöskään esiinny lainsäädännössä.

Rixin, Sheehyn, Simmons & Nandin (2003) mukaan Isossa-Britanniassa tunnetaan oppimisen teorit ja ihmisoikeudet, mutta käytännössä ne eivät näy. Oppilaat on sijoitettu homogeenisiin ryhmiin, ja ”raameihin” sopimattomat on jätetty yleisopetuksen ulkopuolelle. Opetuksen pohjana ovat keskiluokkaiset normit, ja lähes koko koulujärjestelmä perustuu erittelyyn ja segregointiin. Koulut ja koulusysteemi eivät muutu hetkessä, joten inkluusio hakee edelleen paikkaansa tässä järjestelmässä. (Nandin ym. 2003, 3, 5.) Moberg (1998, 147) toteaa, että integraation edistyminen on osoittautunut maailman laajuisesti hitaaksi prosessiksi. Muutos vaatii aikaa, ja todellisen

inklusion toteutuminen yhteiskunnassa edellyttää koululta monia muutoksia (Simpson 2004, 63). Mittlerin (2000) mukaan kysymys inklusion toteutumisesta on erittäin kompleksinen, ja sen ratkaiseminen on hyvin vaikeaa moninaisten tekijöiden vuoksi. Eri näkökulmien edustajat ovatkin saaneet aikaan keskustelua perinteisen erityisopetuksen perusteista ja esittäneet vaihtoehtoisia tulkintoja inklusion peruskysymyksiin (Dyson 2000, 38).

Edellisistä kappaleista saattoi huomata, että termit integraatio ja inklusio sekoittuvat kielenkäytössä. Tässä tutkimuksessa inklusio- ja integraatio – käsitteitä käytetään tästä eteenpäin rinnakkain, koska Suomessa käytävässä keskustelussa ne esiintyvät rinnan tarkoittaen usein samaa asiaa. Tärkeää on kuitenkin huomata, että integraatio ollessa synonyyminä inklusiolle, tarkoitetaan sosiaalista integraatiota, jonka tavoitteet ovat lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Integraatiosta, ja sen toteuttamisesta käytävä keskustelu on tällä hetkellä vilkasta alan opiskelijoiden, tutkijoiden ja opettajien keskuudessa. Seuraavaksi esitettävät näkökulmat kuvastavat tutkimustehtävieni pohjalla olevaa moniulotteista haasteiden kenttää.

5.1 Inklusion diskurssit

Inklusio-käsitettä tarkasteltaessa on pohdittava, mihin inklusiolla pyritään, ja mistä näkökulmasta sitä katsotaan (Teittinen 2005, 9). Inklusion näkökulma muotoutuu sen mukaan, kuka on kysymyksen esittäjä tai kenen intresseistä, puolesta tai vastaan, kulloinkin on kysymys. Näkökulmasta riippuen voidaan inklusiosta erottaa erilaisia diskursiivisia muotoja (Teittinen 2005, 10; Dyson 2000, 38.) Dyson (2000) on luokitellut inklusioidiskurssit neljään kategoriaan. Luokittelun kriteereinä hän on käyttänyt perusteluja inklusion paremmuudesta ja toisaalta huonommuudesta kasvatuksessa.

Ensimmäisenä on oikeuksien ja etiikan diskurssin, jonka mukaan ihminen ei voi kasvaa toisten joukkoon olemalla erillään muista. Oikeuksien ja etiikan diskurssi pohjaa ihmisen oikeuteen kuulua yhteisöön. Tehokkuusdiskurssi tarkastelee koulutusta ja kasvatusta tehokkuuden näkökulmasta. Inklusiivinen kasvatusta nähdään tällöin kustannustehokkaampana, kuin erillisesti toteutettu erityiskasvatusta. Poliittinen diskurssin käyttämiä termejä ovat ”taistella, vallankäyttö ja toiminta”. Inklusio nähdään tällöin tilana, joka vaatii toteuttamista ja aktiivista toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Viimeisessä diskurssin muodossa inklusiota lähestyvään pragmaattisesti keskittyen

käytännön inklusiivisiin toimiin. Tavoitteena on tällöin selvittää miltä näyttää inklusiivinen opetus, mikä tekee koulusta, luokasta tai opetuksesta inklusiivista, ja miten se eroaa ei-inklusiivisesta opetuksesta. (Dysonin 2000, 38–43.)

Dyson (2000) esittää mielenkiintoisen kysymyksen eri diskurssien suhteesta toisiinsa. Onko diskursseilla yhtenäinen ja johdonmukainen pohja, vai ovatko ne toisistaan erillisiä näkökulmia, jolloin voidaan rakentaa myös neljä erilaista vastausta inklusion problematiikkaan? Dyson näkee, että diskurssien moninaisuudella on hyvät ja huonot puolet. Hänen mukaansa valikoima eri näkökulmia antaa keskustelijoille mahdollisuuden laajentaa keskustelua ja nähdä inklusion monikeroksisuus, toisaalta on vaarana keskittyä vain yhteen näkökulmaan. (Dyson 2000, 43.) Dysonin kuvaamat diskurssit eivät ole ainoat esiin nostetut kysymykset inklusiokeskustelussa, mutta niiden kautta on helppo ymmärtää, että yksinkertaisten vastausten antaminen inklusion problematiikkaan ei ole helppoa.

Mittler (2000) kuvaa osuvasti, kuinka yleisopetuksen ja erityisopetuksen suhteesta on kirjoitettu ja puhuttu kymmenien vuosien ajan tutkijoiden ja kasvatuksen ammattilaisten kesken. Tästä huolimatta aiheesta ei ole saatu selkeää viestiä poliitikoille. Syy ei Mittlerin mukaan ole tutkijoiden, vaan aiheen suunnattoman kompleksisuuden, monet päätökset ovat jääneet tekemättä, koska niihin vaikuttavat niin monet tekijät. Poliitikot odottavat tutkijoiden kertovan oikean toimintatavan, mutta pelkkä koulun käytänteiden muuttaminen ei riitä. Inklusio ei koske vain koulua, vaan muutos tulee ulottaa myös yhteiskuntaan. Inklusio ei ole koulun, vaan koko yhteiskunnan asia. (Mittler 2000.) Dysonin kuvaamat inklusioidiskurssit tuleekin nähdä kokonaisuutena, ja näin ollen ymmärtää niiden yhteys. Inklusion ymmärtäminen kokonaisvaltaisena yhteiskunnallisena kysymyksenä on ainoa mahdollisuus sen todelliseen toteutumiseen yhteiskunnassa.

Tulemme jälleen yhden peruskysymyksen äärelle. Mistä inklusion tulee lähteä liikkeelle? Hautamäen ym. (2001, 185) mukaan toimivan inklusion edellytys on rakenteellinen muutos vallitsevassa koulujärjestelmässä. Voimme jälleen kysyä, miten tuo rakenteellinen muutos saadaan aikaan, ja kuka sen toteuttamisesta vastaa? Viranomaiset ovat Mittlerin (2000) mukaan tietoisia inklusion periaatteiden, ja niiden toteuttamisen positiivisista vaikutuksista erityistä tukea tarvitsevalle oppilaille. Tutkimukseen sijoitetut varat kertovat nekin osaltaan, että viranomaiset ymmärtävät asetettujen tavoitteiden merkityksen. Kysymys on viime kädessä siitä, miten intensiivisesti halutaan kehittää laadukasta inklusiivista koulua, ja tehdä inklusion ajatusta tunnetuksi lasten ja heidän vanhempiensa keskuudessa. (Mittler 2000, 81.)

Matikan, Kopsen ja Reiterä-Paajasen (2005, 6) mukaan Suomessa koulutussektorilla tiedostetaan erityispalvelujen syrjäyttävät mekanismit, mutta niitä ei ole kyetty muuttamaan niin, että tuettaisiin lapsen liittymistä ikäistensä luonnollisiin yhteisöihin. Ihatsun ym. (1999, 13) mukaan kehittyminen kohti inklusiota on yhteiskuntapoliittinen, taloudellinen, organisatorinen, opettajien professioon sekä pedagogisiin haasteisiin liittyvä kysymys. Kuka vastaa näihin kysymyksiin, ja kuka on muutoksen alkuun saattaja?

Inklusion toteutuminen Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa on saanut alkunsa aktiivisista kansalaisista, jotka ovat nousseet barrikadeille oikeuksiensa puolesta. Akateemiset vammaiset sekä lasten vanhemmat ovat vaatineet ihmis- ja kansalaisoikeutta itselleen ja saaneet näin aikaan poliittista muutosta koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa. (Nind ym. 2003.) Inklusiota koskeva kansainvälinen keskustelu ei ole vielä tullut Suomeen, mikä johtuu Saloviidan (2002, 92) mukaan siitä, että meiltä puuttuvat eturyhmät, jotka ajaisivat vammaisten ja erityisryhmien asiaa. Lieneekö suomalaisten kansanliikkeiden puuttumisen taustalla suomalainen mentaliteetti? Saloviita (2002) kirjoittaa Weberin puhumasta herruudesta, joka perustuu siihen, että alamainen noudattaa käskyä, koska uskoo käskynantajan olevan oikeutettu käskyn antamiseen. Kansa tuntee luottamusta byrokrattiseen auktoriteettiin. (Saloviita 2002, 79.) Kansanliikkeestä siis tuskin löytyy, ainakaan lähitulevaisuudessa, vastausta koululaitoksemme inklusion ongelmaan. Lähteekö muutos liikkeelle sitten poliittiselta tasolta, vai suunnataanko katse käytännön kasvatusta toteuttaviin kouluihin?

5.2 Opettajien asenteet ja opettajankoulutuksen haasteet

Ladson-Billingsin (2002) mukaan inklusion toteutuminen vaatii ”parhaat” opettajat, jotka auttavat oppilaitaan vastaamaan kysymykseen, miten yhteiskunta ja koulu voivat yhdessä löytää epäoikeudenmukaisuuden ja toisaalta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden (Temple 2002, 27). Hunt ja Goetz (1997) näkevät myös opettajan tärkeän roolin. Heidän mielestään erityistä tukea tarvitseva oppilas voi olla tuloksellisesti yleisopetuksen luokassa, jos opettaja on valmis ottamaan hänet vastaan, ja hänellä on halu työskennellä erilaisten oppilaiden kanssa. (Friend ja Bursuck 2002, 4; Moberg 1998, 156.) Koulun integraatiokehitys vaatii innostuneita vaikuttajia, jotka sitoutuvat viemään kehitystä eteenpäin; mitä myönteisemmin opettajat suhtautuvat integraatioon, sitä selkeämmin koulu tavoittelee sitä (Moberg 2001, 93). Onko vastaus inklusiivisen koulun ongelmaan siis löydetty? Tutustuminen opettajien käsityksiin roolistaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden

opettamisessa ei vielä ratkaise inklusion toteutuksen ongelmaa, vaan johtaa meidät uusien kysymysten äärelle.

Koulujärjestelmällä on pitkät perinteet, jotka vaikuttavat edelleen. Opettajat ovat itse vanhan koulukulttuurin kasvatteja ja ylläpitävät osaltaan näitä perinteitä. Viime vuosina muutoksiin on pyritty byrokratian keinoin, mikä on ollut hyvin raskasta kouluille ja tuottanut mitättömiä tuloksia. (Nind ym. 2003, 4.) Mobergin (1998, 153) mukaan suomalaiset opettajat suhtautuvat integraatioon hyvin kriittisesti ja kielteisesti. Luokanopettajat ovat erityisopettajia kriittisempiä, mikä kuvastaa vallitsevaa kaksitahoista koulujärjestelmää; hankalat oppilaat siirretään erilliseen erityisopetukseen, josta vastaa erityisopettaja. Opettajat tarkastelevat integraatiota pitkälti oman koulutuksensa ja ammattiosaamisensa näkökulmasta, jolloin oma professio ja koulutus korostuvat. (Moberg 1998, 153.)

Opettajien mielipiteistä voi todeta, että koulu ei ole asenteellisesti valmis tavoittelemaan inklusiota. Asenteet näyttävät kulkevan rinnakkain onnistuneen inklusion edellytysten kanssa. Nykyisellä koululla ei ole riittäviä resursseja turvaamaan kaikkien oppilaiden hyvää opetusta yleisopetuksen opetusryhmissä. (Moberg 2001, 93.) OECD:n raportti inklusiivisesta koulutuksesta pitää inklusiivista opetusta kustannuksiltaan segregoivaa opetusta edullisempänä (OECD 1999, 21), mikä on varmasti totta silloin, kun integraatio toteutetaan pelkkänä fyysisenä integraationa ilman tarvittavia tukitoimia. Tuunainen (2005) näkee säästöintegraatioajatuksen synnyn taustalla kuntien talouskehityksen. Integraation, ja sitä seuranneen inklusion käsitteen lanseeraus ajoittuvat aikaan, jolloin kuntien talous oli tiukalla. Tällöin saatettiin kuvitella, että integroidut ryhmät tulisivat halvemmiksi erillistöimien lakkauttamisen myötä. Todellisuudessa onnistunut integraatio vaatii kuitenkin tukipalveluita, jotka saattavat tulla erityisluokkaratkaisuja kalliimmiksi. (Tuunainen 2005, 250.)

Kielteistä kantaansa integraatiota kohtaan opettajat perustelevat muiden muassa kyvyttömyydellään kohdata erilaisia oppilaita puutteellisen koulutuksensa vuoksi. Luokanopettajien koulutukseen kuuluu ainoastaan 2-3 opintoviikkoa (4-6 opintopistettä) erityispedagogisia oppiaineita, ja aineenopettajien tilanne on vielä huonompi. (Moberg 2001, 93.) Opettajat koulutetaan vain omiin ammattitehtäviinsä, jolloin he oppivat jo koulutuksessa, ettei heidän tarvitse opettaa kaikkia oppilaita. Kaikille yhteisen koulun ideologia vaatii kuitenkin jo opiskeluaikana alkanutta sitoutumista integraatioon. (Moberg 1998, 157.) Opettajankoulutus onkin avainasemassa pohdittaessa inklusiivisen koulun tulevaisuutta. Valitettavaa on, että tilanne siellä ei juuri ole muuttunut sitten Mober-

gin ajatusten. Edistyksenä voidaan toki pitää Jyväskylän yliopistossa alkanutta luokanopettajille suunnattua erityisopetuksen sivuainetta. Tällä uudistuksella ei kuitenkaan saavuteta kaikkia luokanopettajaopiskelijoita. Inklusioajatuksen näkökulmasta erityispedagogiikan opinnot tulisi liittää osaksi kaikkien opettajiksi valmistuvien opintoja, jotta inklusion ajatus juurtuisi opiskelijoihin jo opiskeluaikana. Erityispedagogiikan opintojen tulisi kulkea kasvatustieteen opintojen rinnalla koko opiskeluajan. Hautamäki ym. (2002, 194) toteavatkin, että inklusion kannalta oleelliseksi nousevat opettajien valmiudet. Tämä luo haastetta opettajankoulutukselle.

5.3 Inklusio ja yhteiskunta

Opettajien asenteet inklusion kehittämisessä ja toteuttamisessa ovat merkityksellisiä, mutta ne eivät toki yksin luo, tai toisaalta vesitä, kaikille yhteisen koulun syntymistä. Vaikka Pietilä ja Alakoskela (2005, 29) puhuvat kehittäjistä ja tulisieluista inklusion eteenpäin viemisen yhteydessä, on kyseessä paljon monimutkaisempi kokonaisuus, kuten jo inklusiodiskurssien yhteydessä todettiin. Teittisen (2005) mukaan inklusion edistäminen onkin monikerroksinen ilmiö, jonka ymmärtäminen vaatii yhteiskunnan rakenteellisten ja kulttuuristen tekijöiden hahmottamista. Rakenteellisessa näkökulmassa oleellista on ymmärtää, että yhteiskunta muodostuu eriytyneistä alasysteemeistä, joiden toimintaedellytykset valtio turvaa. Koulutuspolitiikka on yksi tällainen alasysteemi, jonka kautta legitimoidaan ja määritetään yhteiskunnan toimintatapaa. (Teittinen 2005, 7-12.)

Luhmanin (1989) systeemiteoria kuvaa modernin yhteiskunnan koostuvan funktionaalisesti eriytyneistä itsenäisistä alasysteemeistä. Tällaisiin monimutkaisiin ja kompleksisiin alasysteemeihin ei kyetä vaikuttamaan ulkoisten interventioiden kautta. Alasysteemit voivat itse tuottaa toiminnansa ja kommunikaatiossaan keinotekoisia rakenteita, jotka toimivat itsenäisesti. Nämä rakenteet ovat väliaikaisia ja toiminnallisesti eriytyneitä alasysteemeitä, joiden tavoitteena on ymmärtää, tulkita ja toimia tilanteessa, jossa tarvitaan muutosta. Toimiva kommunikaatiojärjestelmä, joka on edellytys systeemien toimivuudelle, syntyy systeemisten rakenteiden ja ihmisten välisistä diskursiivisista muodoista. Diskurssit edellyttävät kykyä käsitellä yhteiskunnallisia muutoksia ja alasysteemiä uhkaavia tekijöitä. Teittinen (2005, 10.)

Teittinen on soveltanut Luhmanin systeemiteoriaa koulun inklusiivisen kehittämisen projektityöskentelyyn, jossa projektityöskentely nähdään toiminnallisesti eriytyneenä alasysteeminä. Kunnas-

sa toimiva inklusiivinen projekti edellyttää eritasoisia sopimuksia kuntahallinnon sisällä, kunnan toimintojen välillä ja mahdollisesti kolmannen sektorin kanssa. Systemiteorian näkökulmasta sopimukset ovat eri alasysteemien välisiä. Toiminta perustuu keinotekoisien sosiaalishallinnollisten rakenteiden varaan, mutta käytännössä toiminnan onnistuminen edellyttää yksittäisten henkilöiden panosta ja vuorovaikutusta eri alasysteemeissä. Koulutusjärjestelmä ei kykene kommunikoimaan itsensä kanssa, vaan se vaatii eriytyneitä alasysteemejä voidakseen ratkaista sisältökysymyksistä. Käytännössä tämä tarkoittaa toiminnallisesti eriytyneiden alasysteemien asettamista. (Teittinen 2005, 10.) Pietiläinen ja Alakoskela (2005, 25) toteavatkin, että inklusion kehittäminen ei voi rajoittua vain yhden hallintokunnan vastuulle, vaan kaikkien eri tahojen yhteistyö on tarpeellista. Oleelliseksi nousee siis kuntien kyky luoda toimiva, keskenään vuorovaikutuksessa oleva organisaatio, joka kykenee kehittämään inklusiivisia käytäntöjä.

Opettaja voi systemiteoreettisen näkemyksen mukaan olla yksi itsenäinen alasysteemi koulutusjärjestelmän sisällä. Hän on tällöin osana kokonaisuutta, ja hänen roolinsa on ratkaiseva inklusioprosessin eteenpäin viennissä. Segregoitujen käytänteiden vallitessa myös koulujärjestelmän tematiikka alasysteemeissä perustuu segregoituihin näkemyksiin, ja inklusioon myönteisesti suhtautuva opettaja kokee todennäköisesti taistelevansa ”tuulimyllyjä vastaan”. Pietiläisen ja Alakoskelan (2005, 39) mukaan inklusion eteenpäin viemiseksi tarvitaan kuitenkin myös kyseenalaistajia, joilla on rohkeutta nostaa esiin kehittämistyön esteet.

Puheet yhteiskuntapolitiikan, talouden ja koulutusjärjestelmän muutoksesta inklusion ehtona ovat totta, mutta ne jäävät helposti retoriikan tasolla. Lähteekö inklusiivinen yhteiskunta lopulta sittenkin liikkeelle ”ruohonjuuritasolta”? Näin ajattelevat Rix ym. (2003, 3-4), jotka kuvaavat Ison-Britannian koululaitosta pysähtyneeksi ja keskiluokkaa suosivaksi järjestelmäksi. Ratkaisuksi tasa-arvoiseen kaikki yksilöt huomioivaan yhteiskuntaan he näkevät inklusion. Monet koulut Ison-Britanniassa ovat oivaltaneet, että inklusio on ainoa keino yhteiskunnan arvojen muuttamiseen. Nämä koulut ovatkin tehneet hyvää työtä erottelun ja segregaatian vähentämiseksi. Jokaisen koulun on kuitenkin löydettävä omat tapansa toteuttaa inklusiota itselleen sopivalla tavalla, yhtä oikeaa mallia ei ole olemassa. (Rix ym. 2003, 4.)

Vaikuttaa vahvasti siltä, että koulun muutoksen on lähdettävä liikkeelle koulun sisältä, mutta ei yksin opettajien voimin. Ratkaisevassa asemassa ovat kuntatason päättäjät, jotka luovat edellytykset yksittäisille toimijoille rakentaen kunnan/kaupungin sisälle toimiva organisaation suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan inklusiivista koulua. Yhden inklusiomallin toteuttaminen ei

varmasti ole mahdollista, joten kuntatason päättäjien tulee huomioida kunkin koulun ominaispiirteet. Tärkeää on kuitenkin painottaa, että koulun keskeisestä roolista huolimatta vastuuta inklusiivisen koulun luomisesta ei säilytetä yksin koulun vastuulle, vaan se nähdään suunnitelmallisena yhteistyönä eri toimijoiden välillä. Yhteistyön tulee jatkua vielä senkin jälkeen, kun ensimmäiset käytännön toimet on tehty. Kuorelahden ym. (2004) mukaan koulutuspoliittisen päätöksenteon tulisi perustua avoimeen keskusteluun ja yhteiseen visioon, joka realisoituu koulutasolla. Kaikkien osallisten sitoutuminen on onnistumisen edellytys. (Kuorelahti ym. 2004, 39.)

Yleisopetuksen ja erityisopetuksen suhde on puhututtanut jo kymmeniä vuosia tutkijoita ja kasvatuksen ammattilaisia, mutta aiheen monitahoisuudesta johtuen monet inklusiiviseen kouluun johtavat päätökset ovat jääneet tekemättä. Inklusion yhteydessä puhutaan muiden muassa yhteiskunnan muutoksen tarpeesta, koulujärjestelmän rakenteiden uudistamisesta ja tarpeesta muuttaa yksittäisten opettajien asenteita. Pohtiessani tutkimukseni kohteena olevan kunnan erityisopetuksen kehittämisen haasteita on Teittisen (2005) kuvaama Luhmanin (1989) systeemiteoria huomioiden arvoinen. Tässä kunnassa, kuten niin monessa muussakin, integraation kehittäminen ja toteutuksen suunnittelu oli pitkälle yksittäisten erityisopettajien vastuulla. Tämä johtui siitä, että kunnasta puuttui kokonaisvaltainen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen ja erityisopetuksen järjestämisestä. Integraation uskotaan usein onnistuvan kertapäätöksellä. Todellisuudessa sen toteutus vaatii tiivistä yhteistyötä eri hallinnonalojen kanssa sekä jatkuvaa kehittämistä ja toteutuksen arviointia.

6 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Erityisoppilaiden kokemuksia integraatiosta on tutkittu, mutta niitä oli vaikeampi löytää kuin opettajien näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia. Tästä tein johtopäätöksen, että oppilaiden näkökulman ja kokemusten tutkimus ei ole ollut niin laajaa, kuin opettajien. Keskustelun painottuminen opettajien mielipiteisiin tulee ymmärretyksi käytännön koulutyön toteuttamisen näkökulmasta. Onnistunut integraatio edellyttää opettajien mielipiteiden kartoitusta, sekä heidän kokemien epäkohtien ja kehitystarpeiden tiedostamista. Integraatiokeskustelun laajetessa tulee toivoa, että huomio kiinnitetään myös oppilaiden kokemusten tutkimiseen. Seuraavassa luon katsauksen tutkimuksiin, joissa integraatiota on lähestytty oppilaiden ja/tai opettajien näkökulmasta. Esittelemäni tutkimukset painottuvat suomalaisiin tutkimuksiin, mutta mukaan mahtuu myös muutama ulkomailla tehty tutkimus.

Yksi tuoreimmista maassamme tehdyistä erityisopetuksen tilaa käsittelevistä tutkimuksista tarkastelee Turun kaupungin erityisopetusta. Tässä tutkimuksessa erityisopetusta lähestytään oppilaiden, heidän vanhempiensa ja opettajien kokemusten kautta. Turun erityisopetuksen tilaa käsittelevä tutkimus on jatkoa Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan, Koulutuksen arviointi- ja kehittämisyksikön ja Turun kaupungin koulutoimintakeskuksen toteuttamalle yhteistyöhankkeelle, joka tutki koulujen tilaa ja koulutukseen suhtautumista. Erityisopetuksen tilaa koskevaa tutkimusta ryhdyttiin suunnittelemaan vuonna 2002, ja se valmistui vuonna 2004. (Kivirauma, Rinne, Klemele, Leppänen, Tuominen & Wallenius 2004, 25.)

Turussa suoritettu tutkimus on mielenkiintoinen, koska Turulla on omia erityispiirteitä erityisopetuksen toteutuksessa. Erityisopetuksen järjestäminen myötäilevät maassamme vallitsevia käytänteitä, mutta se poikkeaa maassamme keskimäärin toteutetusta erityisopetuksesta. Turussa on käytössä edelleen selkeä erityiskoulu- ja erityisluokkajärjestelmä, ja siellä erityisopetuksen piirissä on enemmän oppilaita kuin maassa keskimäärin. Huomattavaa on myös se, että erityiskoulujen oppilaiden määrä on Turussa kaksinkertaistunut runsaassa kymmenessä vuodessa, kun se valtakunnallisesti on pysynyt ennallaan. (Kivirauma ym. 2004, 31, 36.)

Erityisopetuksen tutkimushankkeen tavoitteena oli kartoittaa turkulaisen erityisopetuksen tilaa ja kehittämistarpeita. Tutkimuksen keskeisiä tavoitteita oli muiden muassa tarkastella erityisoppilaiden, heidän vanhempiensa sekä erityisopettajien mielipiteitä, kokemuksia ja asenteita turkulaisesta

erityisopetuksesta. Tutkimuksen kohderyhminä oli viisi Turun kaupungin kahdeksasta erityiskoulusta sekä osa-aikainen erityisopetus niissä 13 koulussa, jotka olivat osallistuneet yleisopetuksen tutkimushankkeeseen. Tutkimus toteutettiin monitasoarviointina, jolloin tutkimukseen osallistivat opettajat, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla. Erityisopetuksen tutkimushankkeen oppilasaineistossa oli 204 erityisopetusta saavaa 5. – ja 8. – luokkalaista oppilasta, joista 126 opiskeli erityiskoulussa ja 78 osa-aikaisessa erityisopetuksessa tai pienryhmäopetuksessa. (Kivirauma ym. 2004, 25–26, 39–40, 53.)

Tutkimuksessa mukana olleet osa-aikaisesti ja luokkamuotoisesti opiskelleet oppilaat kokivat erityisopetukseen siirtymisen positiivisena ja näkivät sen tuoneen mukanaan monia myönteisiä muutoksia. Tuloksia voi tulkita niin, että yleisopetuksessa koettujen pettymysten jälkeen koulunkäynti oli erityisopetuksessa lähtenyt uudelleen käyntiin. Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat näkivät erityisopetuksen hieman positiivisempänä kuin luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelevat. He olivat luokkamuotoisen erityisopetuksen oppilaita varmempia siitä, että erityisopetuksessa heitä opetetaan henkilökohtaisemmin. Luokkamuotoisen opetuksen oppilaat näkivät suurimmiksi muutoksiksi paremmat numerot todistuksessa sekä osaamisen lisääntymisen taitoaineissa. Osa-aikaista erityisopetusta saaneet kokivat, että heidän taitonsa lukuaineissa ja halunsa tehdä läksyjä oli lisääntynyt. Kaikki erityisopetusoppilaat olivat sitä mieltä, että koulunkäyntihalua ja keskittyminen oppitunneilla oli kohentunut. Myös yleinen viihtyvyys oli kohonnut kaikilla oppilailla, luokkamuotoisen erityisopetuksen oppilaille kuitenkin enemmän kuin osa-aikaisten erityisoppilaiden kohdalla. Koulunkäyntihalut olivat kohonneet yhtä lailla kaikilla. (Kivirauma ym. 2004, 61–64, 84.)

Molempien erityisoppilasryhmien oppilaat kokivat, että erityisopetuksessa oppii paremmin kuin ”normaalissa” luokassa. He pitivät erityisopetuksen oppimisympäristöä myös rauhallisena. Osa-aikaiset erityisoppilaat eivät uskoneet kavereiden paheksuvan erityisopetuksen saamista. Oppilaat myös tiesivät, missä olivat hyviä ja uskoivat menestyvänsä, jos vain yrittävät. He uskoivat myös siihen, että koulussa oppii tulemaan toimeen toisten kanssa. Oppilaat suhtautuivat kuitenkin hieman epävarmasti väitteisiin, joiden mukaan he ovat tärkeitä ja toiset kunnioittavat heitä. Kummankaan oppilasryhmän jäsenet eivät kuitenkaan kokeneet oloaan koulussa kovin levottomaksi tai masentuneeksi. (Kivirauma ym. 2004, 66–68, 73.)

Kiusaamisesta kysyttiin tutkimuksessa monin eri tavoin. Näyttää siltä, että luokkamuotoisessa erityisopetuksessa olevia oppilaita kiusataan systemaattisesti enemmän, kuin osa-aikaisessa eri-

tyis- tai pienryhmäopetuksessa olevia oppilaita. Kiusatuksi joutuminen näyttää niin luokkamuotoisessa kuin osa-aikaisessa erityisopetuksessa putoavan ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä noin puoleen. Huomattavaa kuitenkin on, että yläasteelle siirryttäessä osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevien tyttöjen kiusaaminen säilyy varsin korkeana ollen 19 %. (Kivirauma ym. 2004, 69–72.)

Tutkimuksessa haastatelluista opettajista kukaan ei selkeästi vastustanut integraatiota, vaan he pitivät sen lisäämistä yleisesti ihanteena ja tavoittelemisen arvoisena. Integraation muodoista opettajilla sen sijaan oli monenlaisia mielipiteitä. Sosiaalisesti sopeutumattomien ja kehitysvammaisten uskottiin sopivan paremmin omiin ja rauhallisiin kouluihin. Opettajien asenteisiin vaikutti enemmän oppilaan käyttäytyminen kuin vamman laatu. Oppilaalta odotettiin myös pitkälti normaalia suoritusta, kohtalaista sopeutumista ja koulumenestystä. (Kivirauman ym. 2004, 230.) Nämä mielipiteet ovat yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa, joissa on tutkittu pedagogisesti poikkeavan oppilaan hyväksymisestä opetusryhmään (Moberg 1984, 1998).

Opettajien asenteissa vaikutti humanien ja eettisten arvojen sijasta enemmän työn aiheuttama lisävaiva ja huoli työstä saatavasta korvauksesta. Haastateltujen mielestä erityisluokkien sijoittaminen yleisopetuksen kouluihin on hyvä asia, mutta integroitujen oppilaiden tulo luokkiin koettiin vaikeaksi. Opettajat epäilivät voimiensa ja taitojensa riittävyyttä opetuksen eriyttämisessä. Joukosta löytyi myös opettajia, jotka olivat opettaneet integroituja oppilaita, eivätkä kokeneet tarvitsevana apua. He olivat ainoastaan huolissaan luokan parhaiden oppilaiden oppimisesta. Pelko resurssien riittävyydestä tuli esille opettajien ajatuksissa. Heidän mukaansa integraation edellytys on pienemmät luokkakoot, mikä edellyttää riittävää tuntikehystä. Huomion arvoista oli, että hallinnollisesti yleisopetuksen koulujen alaisena toimivissa luokissa yhteisyö erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä oli tiivistä sekä toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio yleistä. Siirtymät erityisopetuksesta takaisin yleisopetukseen toteutuivat näissä kouluissa myös joustavasti. Hallinnollista mallia pitäisi opettajien mielestä laajentaa, koska se lisää heidän mukaansa suvaitsevaisuutta. (Kivirauma ym. 2004, 230–233.)

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos ja Koulutuksen tutkimuslaitos toteuttivat yhteistyönä syksyn 2003 – kevään 2004 välillä tutkimuksen erityistä tukea tarvitsevien peruskoululaisien opetuksen toimivuudesta Jyväskylässä. Jyväskylässä on jo vuodesta 1996 lähtien kehitetty ja suunnitelmallisesti Jyväskylä mallia, joka lähtee liikkeelle ”kaikille yhteisen koulun” ja lähikoulun periaatteesta. Jyväskylän mallissa johtavana ajatuksena on, että erityistä tukea tarvitseva oppilas saa tarvitsemansa erityistuen omassa kotiluokassaan. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten

koulutuspoliittisessa strategiassa omaksuttu inklusiivinen malli toimi käytännön tasolla ja oliko henkilöstö sitoutunut siihen. (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, 2, 4.) Erityisopetuksen kehitys on siis vastakkainen verrattuna Turun kaupungin erityisopetuksen kehittämiseen, mikä tekee näiden tutkimusten vertailusta mielenkiintoisen.

Tutkimuksessa selvitettiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen toimivuutta oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien, erityisopettajien, rehtoreiden ja luottamushenkilöiden näkökulmasta. Toimivuutta arvioitiin kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen, koulun yleisen toiminnan, Jyväskylän mallin ja oppilaiden kouluviihtyvyyden kautta. Oman tutkimukseni kannalta minua kiinnosti opettajien, erityisesti aineenopettajien, kokemukset inklusiosta sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kouluviihtyvyys. (Kuorelahti ym. 2004, 8.) Seuraavassa tarkastellaan tutkimustuloksia näistä näkökulmista.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla ja tutkimukseen valittiin kuusi 1. – 6. luokkien koulua ja kolme 7. – 9. luokkien koulua. Valituista kouluista tutkimukseen poimittiin 2., 5. ja 8. luokkien oppilaat (N= 903), huoltajat (N=749), avustajat (N=27) ja luokan- ja aineenopettajat (N=117). Tutkimukseen osallistuivat kaikki kaupungin erityisopettajat (N=59), rehtorit (N=23) ja luottamushenkilöt (N=5). Tutkimuksen otos (näyte) oli edustava ja varsin laaja. Vastaavia tutkimuksia erityisopetuspalveluista ei Suomessa ole tehty. (Kuorelahti ym. 2004, 9, 36.)

Tutkimuksen mukaan koulun henkilöstö asennoitui kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen hieman myönteisemmin kuin Mobergin ja Leskisen (2002) tekemässä Erityisopetuksen laadullisessa kehittämishankkeessa. Suhtautuminen oli edelleen kriittistä, mutta integraatioasenteet jakautuivat nyt selkeästi kaksihuippuisesti; integraatiomyönteisyys oli lisääntynyt, mutta myös integraatioon kriittisesti suhtautuvien määrä oli kasvanut. Tulosten perusteella voi päätellä opettajakunnan olevan jakautumassa kahteen joukkoon suhtautumisessaan inklusioon; toisten asenteet ovat hyvin positiivisia, toisten taas aikaisempaa kriittisempiä. Myönteisimmin kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen näkivät rehtorit ja kielteisimmin aineenopettajat. (Kuorelahti ym. 2004, 16.)

Opettajat nostivat suurimmaksi opetukseen liittyväksi huolekseen aineellisten ja tiedollisten resurssien puutteen. He olivat yksimielisiä siitä, että perusopetuksen luokkakoot ovat liian suuria, ja huoli opetuksen tasosta ja sisällöstä oli suuri. Opettajat näkivät, että yhteinen koulu kaikille – ideologian suurin uhka on resurssien puute. He kokivat, että yleisopetuksen luokka ei palvele erityisoppilaan tarpeita resurssipulan vuoksi, ja osa oppilaista jääkin ilman tarvitsemaansa tukea.

Aineen- ja luokanopettajista 2/3 koki erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden jäävän opetuksessa liian vähälle huomiolle. Opettajien vastauksista voi tulkita, että vaikeimmat ja haastavimmat oppilaat saavat helpommin apua kuin ne oppilaat, joiden vaikeudet eivät ole niin näkyviä. Isossa luokassa opettajat kokivat jatkuvan ristiriidan, joka oli erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan tarpeiden huomioiminen, ja toisaalta koko ryhmän opettamisen vaatimuksiin vastaaminen. Opettajat näkivät työnkuvansa muuttuneen, sekä resurssien puutteen ilmenevän uupumisena ja liiallisena työn kuormittavuutena. (Kuorelahti ym. 2004, 24–25, 34.)

Erityisopetukseen osallistuneet oppilaat kokivat kaikilla luokkatasoilla asemansa luokassa kielteisemmäksi kuin muut oppilaat. Erityisopetukseen osallistuneista 8. – luokkalaisista kolmannes koki, ettei heidän vaikeuksiaan oltu huomattu. Yleisopetuksen oppilaat kokivatkin opettajat reilummiksi ja oikeudenmukaisemmiksi kuin erityisoppilaat. Lähes 80 % erityisoppilaista pärjäsivät koulussa mielestään tyydyttävästi ja 80 % tiesi yrittäessään menestyvänsä. 8. luokkalaisilla erityisoppilailta ilmeni yleisopetuksen oppilaita enemmän yksinäisyyttä ja masennusta. Kokonaisuutta arvioitaessa Jyväskylän koululaitos oli kuitenkin verrattain hyvä oppilaiden arvioimana, mikä näkyi kouluviihtyvyytenä. Oppilaiden mielestä koulussa parasta oli sen tarjoama sosiaalinen ympäristö; erityisesti ystävät ja yhteinen tekeminen olivat tärkeitä. Kouluviihtyvyydessä ei ollut juurikaan eroja yleisopetuksen oppilaiden ja erityisoppilaiden välillä. (Kuorelahti ym. 2004, 20, 28, 35.)

Kokonaisuudessaan tutkimus osoitti, että erityisopetuspalveluja pidettiin tärkeinä ja pääasiassa toimivina. Opettajat toivoivat kuitenkin lisää tiedottamista koulun tasolla tehtävistä yhteisistä linjauksista ja erityisopetuksen mallista. Koulutuspoliittisten päätösten siirtymisen vaikeus käytännön koulutyöhön näkyi siinä, että erityisopetuksen palvelumalli koettiin vieraaksi, ja sen suunnittelu jäi muutamien vastuulle kouluissa. Mallin arvot, sisältö ja toteutuminen olivat etäällä liian monen opettajan käytännön työstä, ja he kokivat integraation kielteisenä. Erityisesti aineenopettajat näkivät kaikille yhteisen koulun tavoitteet itselleen liian vaativiksi; heillä ei mielestään ollut tarvittavaa koulutusta eikä työhön vaadittavaa ammattitaitoa. Opettajat kokivat myös, että nykyinen koulujärjestelmä ei kykene toteuttamaan kaikille yhteisen koulun ideologiaa. (Kuorelahti ym. 2004, 39.)

Jyväskyläläisten ja turkulaisten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arvioimana koululaitos oli molemmissa kaupungeissa verrattain hyvä. Huomattavaa oli kuitenkin se, että Jyväskylässä tukea tarvitsevat oppilaat kokivat muita enemmän masennusta, yksinäisyyttä ja levottomuutta, mitä Turussa ei esiintynyt. Tutkimustuloksia voitiin Turussa tulkita niin, että yleisopetuksessa koettujen

pettymysten jälkeen koulunkäynti oli lähtenyt uudelleen liikkeelle erityisluokassa, ja erityisoppilaiden viihtyminen koulussa oli tämän myötä parantunut. Jyväskylässä tukea tarvitsevat oppilaat kokivat oman asemansa kielteisemmin kuin muut oppilaat, kolmanneksen mukaan heidän vaikeuksiaan ei huomattu. (Kivirauma ym. 2004; Kuorelahti ym. 2004.) Näiden tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että tukea tarvitsevat oppilaat voivat paremmin Turussa, missä suosittiin segregoivempia oppimisympäristöjä kuin Jyväskylässä. Toisaalta Jyväskylässä kouluviihtyvyydessä ei ollut juurikaan eroja yleisopetuksen ja erityisoppilaiden välillä.

Samaan aikaan Turun erityisopetuksen tutkimushankkeen kanssa Kehitysvammaliitto toteutti vuosina 2002–2004 Raha-automaattiyhdistyksen tuella Yhdessä kasvamaan - kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö -projektin. Projektin tavoitteena oli edistää inklusion toteutumista kunta- ja koulutasolla ja kehittää erilaisia yhteistyömalleja ja -käytäntöjä, joilla lisätään lasten mahdollisuutta liittyä lähiyhteisöön. Tavoitteena oli myös tukea kouluja vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, ja kannustaa niitä toteuttamaan lähikouluperiaatetta. Hankkeeseen osallistuivat Pyhtää, Alahärmä, Utajärvi ja Jyväskylän maalaiskunta. (Alakoskela & Pietilä 2005, 3.) Tutkimuksen alkuvaiheessa selvitettiin koulujen oppilaiden ja heidän huoltajiensa näkemyksiä koulun inklusiivisuudesta (Matikka ym. 2005, 3).

Tutkimukseen osallistui 559 oppilasta luokka-asteilta 1 -6. Otoksessa oli mukana 51 erityisoppilasta. Aineistonkeruu toteutettiin Boothin ja Ainscown (2000) kehittämän Inklusio-ohjelman kysymystöillä. Tutkimuksen avulla saatiin tietoa kaikkien oppilaiden mielipiteistä, jolloin myös erityisoppilaiden näkemykset sisältyivät saatuihin tuloksiin. Tutkimuksen tavoitteena oli saada kuva koulujen koulukulttuurista ja ymmärtää näin inklusiivisen koulun lähtökohtia. (Matikka ym. 2005, 3, 12.)

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että oppilaat olivat pääosin tyytyväisiä kouluun. Eniten he pitivät koulussa asioista, joissa ei tarvinnut istua paikallaan; liikunta ja välitunnit olivat mieluisimpia. Vähiten koulussa pidettiin äidinkielestä, historiasta ja uskonnosta. Koulujen välillä oli eroja oppilaiden yhteistyössä luokkatovereiden kanssa, suhteissa tovereihin ja koulukiusaamisen esiintymisessä. (Matikka ym. 2005, 3, 14–17, 21, 25.) Merkittävää tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on mielestäni se, että ne kertovat lapsen kokemuksista ja sopivat kaikkiin oppilaisiin. Erityisoppilas tulee nähdä tavallisena lapsena ja oppilaana ilman ”erityis” liitettä. Tutkimus konkretisoi myös sen, että koulut ovat erilaisia, eikä yhden inklusiomallin kehittäminen ole mahdollista. Jokaisen koulun tulee löytää oma tapansa toteuttaa kaikille yhteistä koulua.

Janhukainen (2001) ja Kuorelahti (2000) ovat tutkineet sopeutumattomien oppilaiden (ESY) kokemuksia erityisopetuksesta. Janhukainen (2001, 217–227) tutki erityisluokkaopetuksen tuloksellisuutta haastatteleamalla 23 aikuista, jotka olivat entistä ESY-oppilaita. Hänen tavoitteenaan oli selvittää muiden muassa aikuisten kouluaikaisia kokemuksia erityisopetuksesta, erityisopetussiirroista ja leimautumisen pelosta. Janhukaisen tutkimustulokset olivat yhdensuuntaisia Kivirauman ym. (2004) tutkimustulosten kanssa; aikuisten muistot erityisluokkaopetuksesta olivat positiivisia. Oppilaat olivat saaneet erityisluokkaopetuksessa parempia oppimistuloksia, he olivat kokeneet onnistumisen - ja oppimisen tunteita sekä pitäneet oppimista mielekkäänä. Janhukaisen tutkimukseen osallistuneet pitivät erityisluokkaopetuksen negatiivisina piirteinä leimautumisen pelkoa ja sosiaalisten suhteiden vähyyttä. (Janhukainen 2001, 217–227.)

Kuorelahti (2000) on tutkinut luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuutta. Tutkimusongelmaa lähestyttiin erityisoppilaiden, vanhempien, erityisopettajien, yleisopetuksen opettajien ja rehtoreiden näkökulmista. Erityisluokkien tuloksellisuutta tarkasteltiin yksilöiden omien kokemusten kautta ja havainnoimalla käyttäytymiseltään poikkeavien oppilaiden oppimistilanteita lukuaineiden tunneilla. Oppilaita käsittelevä aineisto kerättiin erityisluokissa opiskelleilta oppilaalta kyselylomakkeella (N=391) sekä havainnoimalla erityisoppilaita (N=17) yleisopetuksen sekä erityisluokan oppitunneilla. (Kuorelahti 2000, 61, 68, 81.)

Kuorelahden (2000) tutkimustulokset ovat pääpiirteiltään yhdenmukaisia Janhukaisen (2001) ja Kivirauman (2004) tutkimusten tulosten kanssa. Oppilaat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä erityisopetussiirtoon, ylä-asteen oppilaat olivat kuitenkin ala-asteen oppilaita tyytyväisempiä. Leimautumisen pelko tuli esiin vanhempien kokemuksissa, ei niinkään oppilaiden. Merkittävää oli myös se, että ESY-oppilaat näyttivät viihtyvän eräin osin koulussa paremmin kuin yleisopetuksen oppilaat, ja heidän suhteensa opettajaan oli toimiva ja luottamuksellinen. Erityisopetukseen siirron positiivisia muutoksia oli myös koulumotivaation ja oppimistulosten parantuminen sekä yksilöllisyyden kokemus. (Kuorelahti 2000, 107.)

Oppilaiden observoinnin tarkoituksena oli havainnoida heidän sitoutumistaan sekä vuorovaikutustaan yleisopetuksen – ja erityisluokan oppitunneilla, ja vertailla saatuja tuloksia keskenään. Observoitaessa havaittiin, että sopeutumattomat oppilaat osallistuivat, olivat passiivisia tai häiritsivät määrällisesti yhtä paljon yleisopetuksen luokassa kuin erityisluokassa. Huomattavaa oli se, että sopeutumattomat oppilaat opiskelivat yleisopetuksen oppitunneilla enimmäkseen aktiivisesti. Erityisluokassa osallistuminen oli vielä yleisopetuksen luokassa osallistumista runsaampaa. ESY-

oppilaiden vuorovaikutuksesta viidennes suuntautui yleisopetuksessa oppilastovereihin, kun taas ESY-luokassa vuorovaikututusta leimasi opettajasuuntautuneisuus. Vuorovaikutuksen sisällössä ei ollut eroja erityis- ja yleisopetusluokan välillä. Vuorovaikutustapahtumat jakautuivat puoliksi sosiaalisen ja tehtäväsuuntautuneisuuden välillä. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että ESY-luokassa oppilaiden vuorovaikutus oli aktiivista opettajan kanssa, mutta ei muiden oppilaiden kanssa. Yleisopetuksessa vuorovaikutus oli myös aktiivista opettajan kanssa. Pienryhmästä poiketen oppilaat olivat siellä aktiivisessa vuorovaikutuksessa myös keskenään. Selitys eroavaisuuksiin voi Kuorelahden mukaan löytyä muiden muassa yleisopetuksen oppimisympäristöstä, joka edellyttää yhteistyötä luokkatoverien kanssa. (Kuorelahti 2000, 117, 120, 123–125.)

Jarvis, Iantaffi ja Sinka (2003) ja Charles (2004) ovat tutkineet inklusiota yksilön näkökulmasta. Yhteistä heidän näkemyksilleen on, että pahimmillaan inklusio merkitsee erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle sivusta seuraajan roolia ja kouluyhteisön ulkopuolelle jääntiä. Jarvis ym. (2003, 216) ovat haastatelleet kuuroja oppilaita selvittääkseen heidän kokemuksiaan inklusiosta, ja Charles (2004, 92, 103) on tutkinut autistista yleisopetukseen integroitua poikaa havainnoimalla hänen oppimisyhteisöään.

Tutkimuksensa jälkeen Jarvis ym. (2003, 216) saattoivat todeta, ettei ole helppoa vastata onko inklusio oikea valinta kuuroille oppilaille. Tärkeää heidän mielestään on huomioida, mitä oppilaat itse ajattelevat ja tuntevat. Tutkimuksessa kävi ilmi, että integraatio oli toisille oppilaille paras ratkaisu, toisille taas ei. Kahdeksan vuotiaan oppilaan kokemus ulkopuoliseksi jäämisestä kuulevien oppilaiden keskuudessa kiteyttää lapsen ongelman. Seitsemän vuotias oppilas taas toivoi, että koulussa olisi sekaisin kuulevia ja kuuroja oppilaita. Oppilaiden ajatuksissa näkyy integraation onnistumisen perusta; kokeakseen koulun käynnin mielekkääksi oppilas tarvitsee ystäviä. (Jarvis ym. 2003, 216.) Myös Charlesin (2004) tutkimus osoitti, kuinka vammaisen oppilas jää helposti yhteisen opetuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen ulkopuolelle. Fyysinen integraatio itsessään ei toteuta inklusion perusajatusta, vaan erityisesti opettajien asenteisiin tarvitaan muutosta. Opettaja vaikuttaa omilla asenteillaan myös muihin oppilaisiin. (Charles 2004, 103.)

Burge ja Sutherland (2004) ovat tutkineet Yhdysvalloissa kvantitatiivisella tutkimusotteella opettajien asenteita ja kokemuksia inklusiosta. Opettajat eivät juuri kannattaneet inklusiota. He kokivat olevansa yleisopetuksen opettajia, eivätkä mielestään omanneet riittäviä valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Heiltä puuttui mielestään tieto sekä taito opettaa ja kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas. Opettajien mielestä heidän koulutuksensa ei anna valmiuksia

erityisoppilaiden opettamiseen. Tutkimuksen mukaan opettajien asenteiden muuttaminen suvaitsevaisemmiksi vaatii lisää tietoa ja koulutusta. Myös yhteistoiminta on tärkeää, koska sen kautta opettajat voivat huomata erityisoppilaiden positiivisen vaikutuksen yleisopetukseen. (Burge & Sutherland 2004, 163–172.)

Näyttää siltä, että opettajien asenteet ovat pysyneet jokseenkin muuttumattomina vuosikymmenten ajan. Scruggs ja Mastropieri (1996) keräsivät 28 vuosien 1958 ja 1995 välillä tehtyä tutkimusta, joissa kuvattiin yleisopetuksen opettajien käsityksiä erityisoppilaiden integraatiosta. Yli puolet opettajista uskoi, että integraatiosta on mahdollisesti hyötyä, mutta vain kolmasosa heistä oli sitä mieltä, että heillä on taitoa ja koulutusta opettaa erityisoppilaita. Opettajat näkivät myös ajan- ja resurssien puutteen integraation esteenä. (Scruggs ja Mastropieri 1996, 59–65.)

Moberg (1984, 1998, 2001) on tutkinut laajasti suomalaisten opettajien suhtautumista integraatioon. Hän on tehnyt myös integraatioon liittyvää kansainvälistä vertailevaa tutkimusta (Moberg 1998, 147). Vuonna 1998 Moberg tutki erityisopettajien (N=155) ja luokanopettajien (N= 64) käsityksiä integraatiosta, ja siihen liittyviä tekijöitä Likert-tyyppisellä kyselyllä. Vuoden 2001 tutkimuksen lähtökohdat olivat samat, mutta hän laajensi kyselyn (N=1824) myös aineenopettajiin, rehtoreihin ja erityisluokanopettajiin (Moberg 1998, 147; 2001, 86, 88). Seuraavassa tutustutaan vuonna 2001 tehtyyn tutkimukseen.

Tutkimuksen 19 osiosta muodostettiin faktorianalyysin avulla neljä integraatioon suhtautumista kuvaavaa käsitteellistä perusulottuvuutta, joiden avulla voitiin sanoa, että opettajien suhtautumista integraatioon sääтели neljä tekijää. Nämä tekijät olivat näkemys siitä, miten tärkeänä fyysistä integraatiota pidetään ihmisarvon edistämisen kannalta, miten vahvasti uskotaan kaikkien yhteisen opetuksen pystyvän kohtaamaan vaikeimmin vammaistenkin kasvatukselliset tarpeet, miten voimakkaasti uskotaan yhteisopetuksen pystyvän huolehtimaan kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta ja miten vahvasti uskotaan luokanopettajan/aineenopettajan selviävän yhteisopetuksen haasteista. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että opettajien suhtautuminen integraatioon vaihteli suuresti, mutta oli yleisesti ottaen varsin kriittistä. (2001, 86–88.) Mobergin saamat tutkimustulokset ovat, kuten seuraavassa voidaan todeta, yhteneväisiä Scruggsin ja Mastropierin (1996) sekä Bergen ja Sutherlandin (2004) tutkimustulosten kanssa.

Opettajat suhtautuivat myönteisimmin integraatioon silloin, kun tavoiteltiin yhteisöllisyyttä. He olivat myönteisiä myös silloin, kun kyseessä oli lievästi vammaisten oppilaiden opetus. Lähes

kaikki opettajat olivat fyysistä integraatiota vastaan silloin, kun puhuttiin vaikeimmin vammaisten ja sopeutumattomien opetuksesta. Opettajat katsoivat tällöin, että yleisopetuksen resurssit eivät riitä näiden oppilaiden opettamiseen. Opettajat olivat myös yksimielisiä siitä, että kaikille yhteisessä opetusryhmässä tulee toimia opettaja, jolla on erityispedagogista ammattitaitoa. He eivätkä uskoneet yleisopetuksen opettajan kykenevän opettamaan erityisoppilaita. (Moberg 2001, 89.)

Mobergin (2001, 89) mukaan opettajien on edelleen vaikea hyväksyä erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden sijoittamista yleisopetuksen opetusryhmiin. Hän näkeekin, että suomalainen koulu ei ole vielä asenteellisesti valmis integraation tavoitteluun. Opettajien vastustus liittyy heidän käsitykseensä oppilaiden erilaisuudesta, ja sen kohtaamisen ongelmista kaikkia oppilaita yhdessä opettaessa. Opettajat näkevät, että erityisoppilas voi olla niin erilainen, että häntä on jopa mahdotonta kohdat yleisopetuksen puitteissa. Opettajien mielestä myös koulujen resurssien puute estää kaikkien oppilaiden laadukkaan opettamisen. (Moberg 2001, 89, 92.)

Mobergin tutkimuksen mukaan suomalaiset opettajat voidaan asettaa järjestykseen integraatiomyönteisyyden perusteella. Kaikkein myönteisimpiä olivat erityisopettajat, erityisluokanopettajat ja rehtorit, joiden jälkeen tulivat luokanopettajat ja viimeisenä aineenopettajat. Tutkimuksen mukaan erityisopettajat vaativat oppilaiden erityistarpeiden mukaisia erityisopetus- ja tukipalveluja fyysisen integraation edellytyksenä. Luokan- ja aineenopettajat perustelevat kriittistä integraatioon suhtautumistaan koulutuksellaan, joka ei heidän mukaansa anna riittäviä valmiuksia kaikkien oppilaiden opettamiseen. (Moberg 2001, 92–93.)

Integraation ja inklusion kannattajat, minä mukaan lukien, saavat edellä kuvatuista tutkimuksista ajatteleminen aihetta. Näyttää siltä, että erillisissä erityisluokissa ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevat ovat näiden tutkimusten mukaan varsin tyytyväisiä oppimisympäristöönsä. Inklusioajatusten kannattajana haluan kuitenkin uskoa kaikille yhteisen koulun ideologiaan, siinähan kyse on paljon enemmän kuin vain oppimisympäristöstä. Toinen kysymys sitten onkin, onko todellinen inklusio koskaan mahdollista. Tutkimustulosten valossa pitänee kuitenkin sanoa, että erillisiä erityiskouluja ja -ryhmiä ei tule lopettaa ennen kuin tutkimuksen kautta on saatu tuloksia inklusiivisen koulun paremmuudesta ja toimivuudesta. Pelkoa liian hätäisten toimien tekemiseen ei näytä kuitenkaan olevan, erilliset erityiskoulut ja – luokat toimivat maassamme menestyksellä, eikä pelkoa niiden kuolemaan näy ainakaan lähitulevaisuudessa.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Tutkimustehtävät

Tutkimustehtävänä oli selvittää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden käsityksiä osittain integroidusta opiskelusta. Tavoitteena oli saada tietoa heidän käsityksistään yleisopetuksen luokassa opiskelusta ja opiskelusta pienryhmässä. Taustatiedoksi oppilaiden käsitysten tulkintaan kartoitettiin opettajien asenteita integraatiota kohtaan, sekä heidän kokemuksiinsa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelusta yleisopetuksen ryhmässä. Opettajien vastausten kautta saadut tiedot olivat taustatiedon lisäksi myös itsenäisiä tutkimustuloksia, jolloin ne ovat myös tämän tutkimuksen tutkimustehtäviä. Tutkimustehtävät olivat seuraavat:

1. Miten aineenopettajat asennoituvat integraatioon ja erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin?
2. Miten aineenopettajat kokevat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integroinnin vaikuttavan erityisoppilaaseen itseensä, toisiin oppilaisiin ja opetustilanteeseen?
3. Miten erityistä tukea tarvitseva oppilas kokee erityisryhmässä opiskelun?
4. Miten erityistä tukea tarvitseva oppilas kokee yleisopetuksen ryhmässä opiskelun?

7.2 Tutkimusmenetelmät

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004) mukaan tutkimusongelma määrää tutkimuksessa käytettävän menetelmän. Heidän mukaansa laadullisella tutkimuksella päästään lähemmäksi ihmisten ilmiöille ja tapahtumille antamia merkityksiä sekä tuodaan esille tutkittavien näkökulma ja kuuluviin heidän äänensä. (Hirsjärvi ym. 2004, 27–28.) Tällä tutkimusotteella lähestyin osittain integroitujen oppilaiden kokemuksia integraatiosta ja erillisestä erityisluokkaopetuksesta. Aineiston analyysissä käytin fenomenografista tutkimusotetta.

Fenografisessa tutkimusotteessa on tärkeää, että tutkija tuntee mahdollisimman hyvin tutkimusaiheen teoreettiset perusteet sekä kontekstin, jossa tutkittavat muodostavat näkemystään tutkittavasta ilmiöstä. Taustatiedoksi oppilaiden näkemysten tulkinnalle halusin saada käsityksen koulun

integraatioilmapiiristä, ja tätä varten kartoitin opettajien asenteita integraatiosta ja erityistä tukea tarvitsevista oppilaista kvantitatiivisella tutkimusotteella. Oppilailta aineisto kerättiin kirjoitelman ja haastattelun avulla. Häkkisen (1996) mukaan kasvatustieteissä ja yleensä ihmistieteissä on jo 1970-luvulta lähtien keskusteltu kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmän soveltuvuudesta näiden tieteenalojen tutkimukseen. Tällä hetkellä nähdään, että suuntaukset eivät ole toisiaan pois sulkevia, vaan niitä voidaan käyttää myös samassa tutkimuksessa. (Häkkinen 1996, 12.) Seuraavassa kuvataan kvantitatiivista tutkimusta taustatiedon hankinnan näkökulmasta, sekä fenomenografista tutkimusotetta. Haastattelua aineistonkeruumenetelmänä kuvataan luvussa aineistonkeruumenetelmät ja aineiston analyysi.

7.2.1 Määrällinen tutkimus fenomenografisen tutkimuksen tukena

Hirsjärvi ym. (2000) kuvaavat eri mahdollisuuksia toteuttaa samassa tutkimuksessa kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta. Heidän kuvaamistaan variaatiosta tutkimukseni edustaa tutkimusotteiden esiintymistä peräkkäin kvantitatiivisen otteen ollessa ensin ja kvalitatiivisen otteen seurauksena sitä. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen osa voivat koskea lähes täysin erilaisia osa-alueita, jolloin ne toimivat toistensa täydentäjinä. (Hirsjärvi ym. 2000, 26-32.) Tutkimukseni kvantitatiivinen osuus toimi siis kvalitatiivisen tutkimuksen taustana, jolla pyrin saamaan lisäymmärrystä oppilaiden kokemusten tulkintaan. Hirsjärven ym. (2004, 127) mukaan kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusote tuleekin nähdä toisiaan täydentävinä lähestymistapoina.

Tutkimukseni kvantitatiivisen osuuden tavoitteena oli luoda käsitys koulun integraatioilmapiiristä opettajien asenteiden ja kokemusten kautta. Hirsjärven ym. (2000, 27) mukaan standardoidut mittarit ja kvantitatiivinen tutkimusote ovat tarkoituksenmukaisia silloin, kun halutaan tietoa jonkin ilmiön laajuudesta ja voimakkuudesta. Halusin tietoa ilmiöstä integraatio, ja yksinkertaiset määrälliset menetelmät olivat mielestäni riittäviä antamaan taustatiedon fenomenografisen tutkimukseni tueksi.

Tutkimukseni kvantitatiivisen otteen rooli taustatiedon tuottajana näkyy määrällisen tutkimuksen toteutuksessa ja tuloksissa. Valli (2001, 10–11) kuvaa tilastollista tutkimusta sarjaksi monivaiheisia tapahtumia, jotka alkavat tutkimuksen suunnittelusta jatkuen otannan valintaan, aineiston keruuseen, mittarin rakentamiseen ja lopulta aineiston analysointiin. Hänen mukaansa tilastotieteen tulee kulkea tutkijan ajatuksissa läpi koko tutkimusprosessin, ja tutkijan tehtävänä on testata

ilmiön tilastollista yleistettävyyttä. Huolellinen työskentely tutkimuksen suunnittelussa ja toteutamisessa ovat ehdottomia edellytyksiä tutkimuksen onnistumiselle, koska niiden kautta taataan tulosten luotettavuus ja yleistettävyys. (Valli 2001, 11–12.) Tutkimuksessani tilastollinen osuus rakentui laadullisen tutkimuksen ehdoilla, ja sen tarpeista. Vallin kuvaamat tutkimuksen periaatteet ja tavoitteet eivät sellaisinaan toteutuneet, eikä se ollut tässä tutkimuksessa tavoitteenakaan. Otannan valinta, mittarin rakentaminen sekä aineiston analyysi tuleekin tutkimuksessani nähdä laadullista tutkimusta palvelevina, ja sen pohjalta rakentuvina. Tutkimukseni tilastollisen osuuden tavoitteena ei ollut tuottaa yleistettävää tietoa. Tavoitteena oli saada esille tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden opettajien asenteet ja kokemukset integraatiosta, ja näin luoda kuva koulussa vallinneesta integraatioilmapiiristä.

Valli (2001, 11) muistuttaa, että on tärkeää lähteä selvittämään avoimin mielin tutkimuskohdettaan, jolloin tutkija ei rajaa tutkimustaan ennakolta kvalitatiiviseksi tai kvantitatiiviseksi. Tutkimukseni lähtökohta oli laadullinen tutkimus, mutta tutkimuksen edetessä taustatiedon hankkiminen tilastollisen analyysin kautta, ja sen esittäminen tilastollisessa muodossa tuntui selkeältä. Valli (2001, 11) toteaaakin, että laadullisen tutkimuksen edustajat käyttävät nykyisin hyödykseen tilastotieteen tarjoamia mahdollisuuksia. Tutkimuksessani tätä edustaa kysymyslomakkeen avointen kysymysten kvantifiointi, joka oli minulle Rahkosen ja Roosin (1990, 232) kuvaama kolmas vaihtoehto. Heidän mukaansa kvantifioivan kvalitatiivisen analyysin valitsevat ne, jotka kokevat kvalitatiivinen analyysin liian löysäksi, mutta eivät toisaalta halua käyttää kovia menetelmiä. Vaarana tässä on kuitenkin se, että muodostuu menetelmä, jossa on tutkimusotteiden heikot puolet. (Rahkonen & Roosi 1990, 232.) Tutkimukseni kvantitatiivisen osuuden luonteen ja analyysisäännön yksinkertaisuuden vuoksi en kokenut tätä pelkoa aiheelliseksi.

Opettajien asenteita, näkemyksiä ja kokemuksia integraatiosta kartoitettiin avointen kysymysten lisäksi luokittelu- ja Likert-asteikollisilla kysymyksillä. Laatuero- eli nominaaliasteikolla, kuten Metsämuuronen (2000, 44) luokitteluasteikkoa nimittää, saadaan yksinkertaista tietoa kuten vastaajan sukupuoli ja siviilisääty. Likert-asteikko taas on järjestyksen eli ordinaaliasteikko, jossa havainnot voidaan asettaa järjestykseen ominaisuuden määrän mukaan (Valli, 2001, 23). Likert – asteikkoa käytetään mittareissa, joissa koehenkilö itse arvioi omaa käsitystään väitteen tai kysymyksen sisällöstä. Erityisesti asenne- ja motivaatiomittareissa käytettävän 5-7 portaisen asteikon skaala on normaalisti erittäin voimakkaasti eri mieltä – erittäin voimakkaasti samaa mieltä. (Metsämuuronen 2000, 47.) Likert-asteikossa voi olla myös ”en osaa sanoa”- vaihtoehto, joka on sijoi-

tettu asteikon keskimmäiseksi. Tällä vaihtoehdolla suljetaan pois pakkovastaamisen ongelma siinä tapauksessa, että vastaajalla ei ole mielipidettä asiasta. (Valli, 201, 35.)

Tutkimuksessa käytetyt mittausmenetelmät määräävät käytettävät tilastolliset menetelmät, joiden tarkoituksenmukaisuus takaa todellisuutta vastaavat tulokset (Valli 2001, 20). Yksiulotteinen jakauma kertoo muuttujien arvojen vaihtelusta (Manninen 1997, 24), ja niitä kuvataan erilaisilla tunnusluvuilla (Valli 2001, 51). Vallin (2001, 21, 23) mukaan nominaaliasteikollisille muuttujille voidaan keskiluvuksi ilmoittaa vain moodi eli tyyppiluku, ja järjestysasteikollisille oikea keskiluku on mediaani. Laatuero- ja järjestysasteikot ovat kvalitatiivisia asteikkoja, ja Manninen (1997, 23–25) kuvaakin nominaaliasteikollisille kvalitatiivisille muuttujille laskettuja prosentuaalisia frekvenssejä, joten keskiarvon laskeminen on myös mahdollista. Holopainen ja Pulkkinen (1994, 28) toteavat järjestysasteikollisille muuttujille laskettavan toisinaan keskiarvoja, jolloin saadaan jonkinlainen ”yleismielipide”. Raivio (2004, 36) näkee keskiarvojen laskemisen ongelmalliseksi sellaisille Likert-asteikollisille muuttujille, joiden skaalassa on käytetty ”en osaa sanoa”-vaihtoehtoa. Keskiarvojen laskeminen Likert-asteikollisille arvoille on käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa tavanomaista ja tutkimuksessani käytin tunnuslukuina keskiarvoja. Havaintoarvojen keskimääräistä poikkeamaa keskiarvosta ilmaisee keskipoikkeama (Valli 2001, 52).

Yhden muuttujan kuvaamisen lisäksi määrällisessä tutkimuksessa kiinnostaa myös kahden muuttujan välinen yhteys, ja niiden vertailu (Valli 2001, 55). Kaksiulotteinen jakauma tarkastelee kahden muuttujan yhtäaikaista jakautumista, jolloin yleensä saadaan selville, onko muuttujien välillä tilastollista riippuvuutta (Manninen 1997, 51). Kahden muuttujan välistä yhteyttä voidaan kuvata ristiintaulukoinnin, kuvion tai korrelaatiokertoimen avulla. Ristiintaulukointi on yksityiskohtaisin kuvaustapa, ja sitä voidaan käyttää silloin, kun vähintään toinen muuttujista on kvalitatiivinen. (Raivio 2004, 36; Valli 2001, 51.) Valli (2001) muistuttaa, että prosentiosuuksia laskettaessa tulee arvioida huolellisesti, kumpi muuttujista on selittävä ja kumpi selitettävä. Selittävä muuttuja on se, kumman suhteen toista asiaa tarkastellaan – yleensä muuttujista se, joka on ollut ensin olemassa. (Valli 2001, 55–56.)

Fenomenografisen tutkimusotteen tueksi tekemäni tilastollinen tutkimus oli laajuudeltaan suppea, ja tulosten tarkastelu rajoittui frekvenssejä, keskiarvoja ja hajontoja kuvaavien tunnuslukujen tulkintaan. Tutkimuksen kokonaisuuden kannalta tämä oli mielestäni riittävä tarkastelukulma. Mittarin luomiseen ja otantaan liittyvät ratkaisut kuvataan aineistonkeruumenetelmät ja aineiston analyysi luvussa.

7.2.2 Fenomenografinen lähestymistapa kvalitatiiviseen tutkimukseen

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja käsitys ihmisestä intentionaalisenä olentona, joka itsenäisenä subjektina pyrkii rakentamaan kuvaa maailmasta. Oleellista tälle tutkimusotteelle on, että se näkee tutkittavan kohteen kokonaisuutena, jolloin myös tutkimuksen on lähestyttävä kohdettaan kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2004, 152; Syrjälä, Ahonen, Syjäläinen & Saari 1994, 121.)

Järvinen ja Järvinen (1996, 59) kuvaavat fenomenografiaa laadullisesti suuntautuneeksi empiiriseksi tutkimusotteeksi, joka tutkii ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Fenomenografinen lähestymistapa on ollut kasvatustieteellisessä tutkimuksessa hyvin suoritettu viime vuosina, koska se on tarjonnut mahdollisuuden tutkia luonnollisissa tilanteissa muiden muassa lasten ja nuorten käsityksiä sekä kokemuksia erilaisista kasvatustieteen ilmiöistä (Niikko 2003, 7). Fenomenografisen metodin taustalla on humanistinen käsitys, jonka mukaan jokaisella on omat ajatukset, kokemukset, tunteet ja käsitykset. Uljensin (1993) mukaan kiinnostus fenomenografiaan syntyi alkujaan käytännön tarpeesta ratkaista oppimisen ja koulutuksen ongelmia. (Niikko 2003, 11.) Tutkimusote sopiikin hyvin myös oppilaiden käsitysten tutkimukseen (Aarnos 2001, 152).

Fenomenografinen suuntaus on keskittynyt pitkälle kasvatustieteen ilmiöiden tutkimiseen. Larsson (1986) jakaa tutkimuksen neljään osa-alueeseen, jotka ovat ainedidaktinen -, koulutuksen vaikuttavuuden mittaaminen -, yleispedagoginen - ja ei-pedagoginen tutkimus. Ainedidaktisissa tutkimuksissa keskitytään yleensä oppilaiden tieteenalojen peruskäsitteiden hahmottumiseen sekä opiskelijoiden ajatusprosesseissa ilmeneviin käsitteiden väärinymmärryksiin. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen erona perinteiseen alan tutkimukseen on muiden muassa se, että vaikutusten kuvaamisessa ei käytetä määrällisiä termejä, vaan niitä kuvataan käsitysten sisällön muutoksina. Yleispedagogisissa tutkimuksissa keskitytään yleisiin kasvatustieteen kannalta tärkeisiin ilmiöihin, jolloin tutkimuksen kohteena voi olla esimerkiksi oppilaiden käsitys oppimisesta. Ei-pedagogiset tutkimukset eivät liity läheisesti kasvatustieteen kenttään. (Häkkinen 1996, 16–17.) Tutkimustehtäväni sijoittuu yleispedagogisten tutkimusten ryhmään.

Fenomenografian nimi muodostuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvaus”. Ympäröivän maailman ilmeneminen ja rakentuminen ihmisen tietoisuudessa on fenomenografian tutkimuskohteena. (Ahonen 1994, 114; Niikko 2003, 8.) Fenomenografian kaltaista tutkimusta on tehnyt jo psykologian tutkija Piaget, mutta varsinaisesti tämän metodin katsotaan saaneen alkunsa 1970-luvulla Göteborgin

yliopistossa professori Martonin tutkimusryhmässä. Fenomenografia on sittemmin vakiinnuttanut asemaansa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa lähinnä Pohjoismaissa ja Englannissa. (Järvinen & Järvinen 1996, 59–60; Häkkinen 1996, 6.) Fenomenografian tieteenfilosofisia perusteita hahmotettaessa voidaan löytää yhteyksiä Piaget'n tutkimuksiin, hahmopsykologiaan, neuvostoliittolaiseen tutkimustraditioon, lähinnä Vygotskyn tutkimuksiin, sekä fenomenologiaan (Häkkinen 1996, 6, 9; Niikko 2003, 8, 12).

Ihminen ei ole ulkoisten ärsykkeiden heijastuma, vaan hän tekee itselleen ajatusrakennelmia kokemuksistaan, jolloin hän reagoi ympäröivään maailmaan konstruoitujen käsitystensä varassa ja rakentaa edelleen tietoa tarkoituksenmukaisesti. Ihmisellä on käytössään kieli, jonka avulla hän voi ilmaista itseään. Fenomenografinen tutkimus perustuukin näkemykseen ihmisestä tietoisena olentona, joka rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja kykenee kielellään ilmaisemaan nämä käsitykset. Fenomenografinen tutkija lähtee vuorovaikutukseen tutkittavan kanssa, eikä tyydy tutkimushenkilön ulkoiseen tarkkailuun ja pinnalliseen tietoon (Ahonen 1994, 121–122), vaan tavoitteena on pyrkimys kuvata ja ymmärtää tutkittavien kokemuksia. Fenomenografia onkin tekemisissä ihmisten kokemusten ja heidän käsitystensä kanssa. Tämä toisen asteen näkökulma onkin ensisijainen fenomenografisessa tutkimussuunnassa. Ensimmäisen asteen näkökulma kuvaa maailmaa sellaisena kuin se yksilölle näyttäytyy, mutta fenomenografiassa tavoitteena on kuvata maailmaa sellaisena minä toiset sen ymmärtävät, käsittävät ja kokevat. (Niikko 2003, 45–46.)

Francisin (1993) mukaan fenomenografinen tutkimus ei pyri löytämään lopullista totuutta, vaan sen tavoitteena on kuvata todellisuutta sellaisena, kuin jokin joukko ihmisiä sen käsittää. Ihmisten kokemisiin liittyvät käsitykset, kuten jo mainittiin, syntyvät heidän reflektioidensa seurauksena, joista tutkija edelleen muodostaa erilaisten käsitysten joukon. Käsityksiä kuvataankin toisen asteen näkökulmasta epäsuorasti. (Häkkinen 1996, 32.) Toisen asteen käsityksissä merkittäviksi nousevat yksilöiden erilaiset tavat havaita, ymmärtää, tulkita ja käsitteellistää todellisuutta. Tämä johtuu siitä, että käsitykset muodostuvat yksilöllisten kokemusten ja tulkintojen perusteella, eikä niiden oikeellisuutta tai vääryyttä voida arvioida. (Niikko 2003, 25; Häkkinen 1996, 32.) Erilaisten käsitysten avulla halutaan kuvata eri yksilöiden ajattelun sisällöllisiä eroja (Häkkinen 1996, 14) sekä nähdä suhteita tietyn ryhmän yksilöiden ja heidän ympärillään olevan maailman erilaisten ulottuvuuksien välillä (Niikko 2003, 45). Larssonin (1989) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan siis sitä, miten asioiden käsitetään olevan, eikä kuvata todellisuutta sellaisenaan kuin se ilmenee. (Häkkinen 1996, 30.) Käytännössä toiseen asteen näkökulma tarkoitti tutkimuksessani sitä, että oppilaiden esittämät mielipiteet eivät olleet vielä tutkimuksen tuloksia,

vaan tavoitteena oli niiden avulla päästä oppilaan esittämien ajatusten taustalla oleviin käsityksiin ja muodostaa niistä tulkinnan avulla erilaisten käsitysten joukko. Tavoitteena oli kuvata eri oppilaiden käsitysten sisällöllisiä eroja, ei kuva todellisuutta sellaisena kuin se heidän mielipiteissään ja koulun arjessa näyttäytyi.

Fenomenografisen tutkimuksen ydinajatusten ymmärtämiseksi on vielä tarkennettava sen keskeisen käsitteen, käsityksen, merkitystä. Häkkinen (1996, 23) toteaaakin osuvasti, että fenomenografinen tutkimus on saanut kritiikkiä ”käsitys” käsitteen epämääräisestä määrittelystä. Käsitteen selkeyttämiseksi hän tarkastelee sitä kolmesta näkökulmasta. Ensimmäiseksi tarkastellaan yksilön suhdetta ympäristöön käsitteen kautta, tämän lisäksi tulee tarkastella ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien eroja, ja näiden lisäksi vielä käsitysten esittämistä kuvauskategorioiden avulla. (Häkkinen 1996, 23.) Edellä kuvattiin ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien eroja, ja seuraavaksi perehdytään käsitteiden merkitykseen yksilön ja ympäristön suhteen kannalta sekä käsitteiden esittämiseen kuvauskategorioina.

Ensimmäiseksi muodostetaan käsitysten perusta, joka on yksilön aikaisemmat tiedot ja kokemukset, jotka ovat syntyneet hänen suhteestaan ympäröivään maailmaan (Häkkinen 1996, 23). Ahonen (1994, 117) nimittää käsityksiä dynaamiseksi ilmiöksi, koska ihminen voi muuttaa käsityksiään usein lyhyessäkin ajassa. Hänen mukaansa ne ovat kuitenkin syvällisempiä kuin mielipiteet; käsitys toimii konstruktiona, jonka varassa ihminen edelleen jäsentää uutta tietoa. (Ahonen 1994, 117.) Uljensin (1992b) mukaan käsitykset muodostavat refleктоimattoman pohjan, jolle ihmisen merkityksenantoprosessi perustuu ja Martonin (1992) mukaan tästä seuraa, että kaikki yksilön kokemukset, tiedostettuina tai tiedostamattomina, ovat koko ajan hänen tajunnassaan. Uuden tiedon ymmärtäminen onkin riippuvainen yksilön jäsentämästä kokemusmaailmasta. Fenomenografiassa todellisuus saa merkityksen vain yksilön oman tulkinnan kautta, mistä seuraa, että kaikille yhteisen ja havaittavissa olevan todellisuuden olemassaolo on mahdotonta. (Häkkinen 1996, 24.)

Omassa tutkimuksessani käsitysten perustan muodostaminen tarkoitti sitä, että ymmärsin oppilaiden käsitysten muodostuvan heidän koko koulu-uransa aikana keräämistä kokemuksistaan. Tärkeää oli ymmärtää, että vanhat kokemukset toimivat uuden kokemuksen tulkintapohjana, jolloin jokainen oppilas kokee ja ilmaisee todellisuuden yksilöllisesti. Käytännössä tämä tarkoitti muiden muassa sitä, että oppilaiden samanlaisten ilmausten takana saattoi olla erilainen käsitys käsiteltävästä aiheesta. Tutkijana olikin oleellista rakentaa kokonaiskuva oppilaasta huomioiden hänen aikaisemmat koulu – ja oppimiskokemuksensa, ja niiden osallisuus tämän hetken kokemusmaail-

maan. Oppilaiden kokemusmaailmaan sisältyi luonnollisesti myös koulussa vaikuttanut integraatioilmapiiri, johon pääsin osalliseksi opettajille suunnatun tutkimuksen avulla ja kykenin näin peilaamaan oppilaiden kokemuksia koulussa vaikuttaviin asenteisiin.

Yksilöiden ilmaisemat käsitykset ovat luonteeltaan kontekstuaalisia ja intersubjektiiivisia (Ahonen 1994, 124). Käsitusten kontekstisidonnaisuutta voidaan tarkastella kulttuurisella -, yksilöllisellä - ja yksilön sisäisellä tasolla. Yksilön tapa jäsentää todellisuutta on riippuvainen hänen subjektiivisista kokemuksista tietyn kulttuurin sisällä, mutta kontekstisidonnaisuus on havaittavissa myös ihmisten erilaisissa tavoissa tulkita, ymmärtää ja käsitellä jokapäiväisiä ilmiöitä saman kulttuurin sisällä. Marton (1984b) ulottaa kontekstin muutoksen vielä yksilötasolle. Yksilö saattaa esimerkiksi haastattelun aikana esittää samasta asiasta erilaisia näkemyksiä kysymyksenasettelusta tai haastattelun kontekstista riippuen. Käsitusten kontekstisidonnaisuudesta seuraakin, että fenomenografiassa käsityksiä ei pyritä liittämään tutkittaviin henkilöihin itseensä, vaan tavoitteena on kuvata yleisemmin erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa. Fenomenografiassa keskitytäänkin käsitysten kuvaamiseen, ei syihin miksi ihmiset ajattelevat asioista eri tavalla. Uljens (1992b) muistuttaaakin, että käsitykset ovat valideja vain tutkittavien henkilöiden yhteydessä. (Häkkinen 1996, 13, 24–25.)

Tutkimuksessani kontekstin huomioiminen oli erityisen merkittävää. Fenomenografista otetta toteuttavan tutkijan tulee perehtyä aihealueensa teoreettisiin lähtökohtiin erityisen tarkasti (Ahonen 1994, 123), mutta mielestäni tutkimusaiheessani oppilaiden oppimisympäristön ja –ilmapiirin hahmottaminen, ja siihen tutustuminen nousi yhtä tärkeään osaan. Teoriaa ei toki voi väheksyä, koska siihen perehtymisen kautta kykenin ymmärtämään koulun integraatioilmapiiriä ja havainnoimaan integraation toteutumisen kannalta oleellisia seikkoja. Integraation käytännön toteutuksessa on maassamme suuria eroja, joten koulun käytäntöihin tutustuminen oli tärkeää.

Fenomenografiassa yksilön merkityksenantoprosesseja tarkastellaan mikä- ja miten-näkökulmista. Mikä-näkökulmat viittaavat käsitysten kohteisiin ja miten-näkökulmat kuvaavat merkityksiä luovia ajatusprosesseja. Nämä näkökulmat ovat kietoutuneet yhteen, ja niiden erottaminen toisistaan on vaikeaa. (Häkkinen 1996.) Ihminen on tavoitteellinen ja pyrkii rakentamaan itselleen kuvaa maailmasta suhteuttaen kokemukset toisiinsa ja tekemällä tarkoituksenmukaisia toimintapäätöksiä (Ahonen 1994, 121). Svenssonin (1979; 1984) mukaan käsitys muodostuu merkityksenhakuprosessissa ihmisen järjestelmällisen toiminnan tuloksena, ja ihminen muodostaa kokonaisuuksia todellisuuden merkityssisällöistä. Ihmisen pyrkiessä hahmottamaan tiettyä ilmiötä, hän liittää sii-

hen erilaisia merkityksiä jo rajatessaan sitä. Voidaankin miettiä puhuvatko ihmiset tällöin samasta ilmiöstä. (Häkkinen 1996, 27.) Niikon (2003) mukaan fenomenografisissa tutkimuksissa kiinnitetäänkin huomiota ajattelun sisällöllisiin näkökulmiin ja tietyn sisällön laadullisiin eroihin sekä korostetaan yksilön toiminnan sisällöllistä riippuvuutta toiminnan kohteesta. Marton ja Booth (1997) kuvaavat fenomenografisen tutkimuksen uranuurtajien näkemyksiä fenomenografisen tutkimukset perustasta: ymmärtääkseen, miten yksilö käsittelee ongelmia, tilanteita ja maailmaa, tutkijan tulee ymmärtää sitä tapaa, jolla yksilö kokee nämä tilanteet (Niikko 2003, 9-10.)

Kielellä ja ajattelulla on läheinen suhde, ja fenomenografinen tutkimus lähtee siitä, että tutkija ryhtyy vuorovaikutukseen tutkittavan kanssa, joka kykenee ilmaisemaan itseään (Ahonen 1994, 121–122). Fenomenografisessa tutkimuksessa yleisin ja tyypillisin tiedonkeruumenetelmä onkin avoin haastattelu, jonka avulla pyritään valottamaan haastateltavan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Niikko 2003, 31). Äkkiseltään ajatellen tiedon saanti tutkimushenkilöltä vaikuttaa yksinkertaiselta ja helpolta. Tarkemmin asiaa ajatellessaan tutkija kuitenkin oivaltaa pian, että kielen välityksellä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa vallitsee samat reunaehdot kuin käsitteen muodostuksessa.

Ilmauksen merkitys on intersubjektiivinen ja kontekstuaalinen, jolloin sen merkitys paljastuu vasta asia- ja tilanneyhteydestä (Ahonen 1994, 124; Häkkinen 1996, 28). Häkkinen (1996, 28) toteaa, että kielellisesti ilmaistu ajatus ei automaattisesti vastaa kielellisen muodon merkitystä yleisten kielellisten sääntöjen mukaan. Svenssonin (1978) mukaan samakin käsitys voidaan ilmaista hyvin erilaisissa kielellisissä muodoissa, ja toisaalta erilaiset käsitykset voidaan ilmaista hyvin samantyyppisillä ilmauksilla. (Häkkinen 1996, 28–29.) Tärkeää on muistaa myös tutkijan osuus vuorovaikutuksen kautta syntyneen aineiston tulkinnassa. Ahosen (1994) mukaan ilmaisua on tarkasteltava asia- ja tilanneyhteyksissä eikä yksittäisinä erillisinä aineiston osina. Merkitysten intersubjektiivisuus tarkoittaa sitä, että ilmaisun merkitys ei riipu ainoastaan tutkimushenkilön ilmauksista, vaan myös sen tulkitsijasta eli tutkijasta. Tutkijan asiantuntemus ja teoreettinen perehtyneisyys aiheeseen mahdollistavat oman viitetaustan tiedostaminen, jolloin myös objektiivisempi tutkimushenkilön merkitysten tavoittelu on mahdollista. (Ahonen 1994, 124.)

Käsitykset esitetään fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategorioina (Häkkinen 1996, 33), joita tutkija ei voi rakentaa etukäteen oletustensa pohjalta, vaan ne syntyvät tutkimuksen analyysissä (Niikko 2003, 38). Niikon (2003) mukaan kuvauskategoriat ovat abstrakteja konstruktioita, jotka sisältävät käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet sekä keskeiset merkitykset. Ne ovat tut-

kittavilta saadun tiedon avulla muodostettuja tutkijan tulkintoja tutkittavien käsitykistä, ja muodostavat tutkimuksen päätulokset. (Niikko 2003, 37.) Kategoriat edustavat erilaisia ajattelutapoja, ja niiden avulla pyritään ymmärtämään ihmisten ajattelua (Häkkinen 1996, 33) ja muodostamaan tutkijan omaa selitysmallia, teoriaa, tutkittavalle ilmiölle (Ahonen 1994, 128).

Kuvauskategorioista voidaan muodostaa erilaisia kuvauskategoriasysteemeitä. Ne vaihtelevat tutkittavan ilmiön ongelmakentän mukaan ja tutkimuksessa käytetty kuvauskategoriasysteemi hahmottuu kuvauskategorioiden tapaan tutkimuksen analyysin kautta (Niikko 2003, 38). Kuvauskategoriat eroavat toisistaan siten, että ne edustavat erilaisia tapoja hahmottaa todellisuutta, myös rakenne jolla ne liittyvät toisiinsa, voi olla erilainen. (Häkkinen 1996, 35). Niikon (2003) mukaan kategoriasysteemi voi olla rakenteeltaan horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. Vertikaalisessa kuvauskategoriasysteemissä luokat voidaan järjestää keskinäiseen järjestykseen jonkin aineistosta nousevan kriteerin avulla, kun taas hierarkkisessa systeemissä jotkut käsitykset ovat sisällöltään tai rakenteeltaan selvästi muita kehittyneempiä. Horisontaalisessa systeemissä erot kuvauskategorioiden välillä liittyvät vain sisällön eroihin, jolloin kuvauskategoriat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia joka suhteessa. (Niikko 2003, 38–39; Häkkinen 1996, 35–36.) Tutkimukseni analyysissä syntyneet kuvauskategoriat olivat rakenteeltaan horisontaalisia eli keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Ne kuvasivat oppilaiden erilaisia käsityksiä pienryhmässä - ja yleisopetuksessa opiskelusta sekä käsitysten kautta muodostuneita oppilastyyppejä.

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi noudattaa pitkälle kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia yleisiä piirteitä (Niikko 2003, 32), mutta fenomenografian ominaispiirteet kuten tutkijan asema ja kontekstisidonnaisuus luovat reunaehdot aineiston analyysille. Analyysin kontekstisidonnaisuus estää analyysikehikon etukäteen muodostamisen ja kuvauskategoriasysteemin muodostuminen aineiston pohjalta onkin Martonin (1988a) mukaan tekijä, joka erottaa fenomenografisen analyysin sisällönanalyysistä (Häkkinen 1996, 39). Kontekstisidonnaisuus tutkittavien ilmausten kohdalla edellyttää taas ilmausten tarkastelua kokonaisina niiden asia- ja tilanneyhteydessä (Ahonen 1994, 124). Tutkijan rooli ilmausten tulkinnassa nousee fenomenografisessa tutkimuksessa merkittäväksi sen toisen asteen näkökulman vuoksi. Ahonen (1994) kuvaakin tutkijan haastavaa tehtävää saada kontekstuaalisella ja intersubjektiivisella tulkinnalla ilmaisusta esiin toisen asteen näkökulman merkitys; tutkijan tulee rekonstruoida tutkittavan intentiot ilmausten sisäisten yhteyksien, tekijää koskevan taustatiedon ja oman asiantuntijuutensa varassa. Pelkkä teoreettinen perehtyneisyys ja ilmaisun yhteyksien tuntemus ei kuitenkaan riitä, vaan tutkijan tulee kyetä erottamaan il-

mausten vivahteita. Parhaimmillaan tutkija tavoittaa tutkittavan intention elämällä uudelleen hänen tilanteensa. (Ahonen 1994, 124–125.)

Järvisen ja Järvisen (1996, 60–61) mukaan fenomenografiselle tutkimusotteelle ominaiset vaiheet ovat yksinkertaistettuna ilmiön rajaaminen tarkasteltavaksi ympäröivästä maailmasta, tarkastelunäkökulman valinta, haastattelun suorittaminen ihmisten käsitysten saamiseksi tutkittavasta aiheesta, nauhoitettujen haastattelujen kirjoittaminen, kirjoitettujen tekstien analyysi ja analyysin tulosten kirjoittaminen luokituksiksi eli kuvauskategorioiksi. Aineiston analyysin vaiheet tarkentuvat seuraavassa luvussa.

7.3 Aineistonkeruumenetelmät ja aineiston analyysi

Olin kertonut tutkimushankkeestani yhdeksälle tutkimukseen osallistuneelle oppilaalle keväällä 2005 toimiessani heidän opettajanaan. Oppilaat kirjoittivat tuolloin ”esikirjoitelman”, joka toimi pohjana suunnitellessani tutkimukseni toteutusta. Esikirjoitelman otsikkona oli ”Koulumuistoja”, ja ohjeistuksena oli kirjoittaa alakoulu- sekä yläkoulumuistoista. Kirjoitelman kirjoittamiseen varattiin aikaa yksi oppitunti, mutta oppilaat käyttivät siihen aikaan alle puoli tuntia. Huomasin, että ohjeistus oli liian väljä, joten kirjoitelma toimi, tarkoituksensa mukaisesti, apuna varsinaisen tutkimuskirjoitelman suunnittelussa. Keväällä 2006 keräsin varsinaisen tutkimusaineiston. Oppilaat kirjoittivat kirjoitelman, joka toimi heidän haastattelujensa pohjana ja opettajat vastasivat integraatioilmapiiriä kartoittavaan kyselylomakkeeseen. Ennen aineiston hankinnan aloittamista pyysin lupaa tutkimuksen suorittamiseen koulun rehtorilta. Oppilaiden vanhemmille laadin kirjeen (LIITE 1), jossa kerroin tutkimuksestani ja pyysin heidän suostumustaan oppilaan osallistumiseen sillä edellytyksellä, että oppilas haluaa itse osallistua tutkimukseen. Pienryhmän opettaja jakoi kirjeet ja huolehti niiden palautumisesta.

7.3.1 Kyselylomake opettajien asenteiden ja kokemusten kartoittajana

Opettajien asenteita ja kokemuksia integraatiosta ja erityistä tukea tarvitsevista oppilaista kartoitin kyselylomakkeen avulla (LIITE 2). Lomake sisälsi laatu- sekä Likert-asteikollisia kysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä. Laatuasteikollisten kysymysten avulla saatiin taustatietoa opettajista, Likert-asteikollisilla kysymyksillä mitattiin opettajien asenteita integraatioon sekä mukautetun opetuksen oppilaisiin ja neljän avoimen kysymyksen tavoitteena oli saada tietoa opettajien käsityksistä ja kokemuksista mukautetun opetuksen oppilaiden opiskelusta yleisopetuksen ryhmässä. Avoimissa kysymyksissä tiedusteltiin opettajien käytännön kokemuksia integraation eduista ja haitoista sekä heidän näkemyksiään onnistuneen integraation ehdoista.

Kyselytutkimuksen heikkoutena pidetään Hirsjärven ym. (2004) mukaan aineiston pinnallisuutta ja tutkimuksen teoreettista vaatimattomuutta. Heidän mukaansa on vaarana, että vastaajat eivät ota tutkimusta vakavasti, eivätkä ole välttämättä perehtyneitä aihealueeseen. Vaarana on myös se, että kysymykset eivät ole selkeitä, jolloin vastaaja voi ymmärtää ne väärin. (Hirsjärvi ym. 2004, 184.) Tutkimukseni kestää esitetyn kritiikin. Tavoitteenani oli kyselylomakkeen avulla saada yleinen kuva koulun integraatioilmapiiristä fenomenografisen tutkimukseni tueksi. Aihe oli jokaiselle opettajalle ajankohtainen ja tuttu, koska kaikki heistä opettivat integroituja oppilaita ja heidät tuntien uskoin heidän paneutuvan kysymyksiin vastaamiseen.

Kysymysten väärinymmärtäminen, ja haluttomuus vastata kysymyksiin pyrin poistamaan selkeillä kysymyksillä sekä helposti ja kohtuujassa vastattavalla lomakkeella. Lomakkeen ensimmäisellä sivulla esiteltiin tutkimus. Tämän jälkeen oli kolme kysymyssivua, joista ensimmäisellä oli viisi taustatietokysymystä, toisella 15 Likert-asteikollista (1-6) kysymystä ja viimeisellä sivulla neljä avointa kysymystä. Likert-asteikolliset kysymykset olivat mukailtu professori Sakari Mobergin (1998, 2001) kehittämästä mittarista, jolla hän on tutkinut suomalaisten opettajien asenteita integraatioon.

Mobergin mittarin asenneväittämät on poimittu esikokeiden perusteella 75 väittämän joukosta, joka on koottu Suomessa ja Yhdysvalloissa käytyjen integraatiota koskevien keskustelujen väitteiden sekä aikaisemmin käytettyjen mittarien pohjalta (Moberg 2001, 86). Mobergin 20 osiota käsittävä Likert-tyyppinen kysely sisälsi alkuperäisessä muodossa asenneväittämiä viideltä osialueelta (Moberg 1998, 150). Hän on myöhemmin jakanut samat asenneväittämät neljään osioon, jotka ovat ihmisarvon korostaminen, vaikeimmin vammaisten tarpeiden kohtaaminen, kaikkien

hyvästä opetuksesta huolehtiminen ja luokanopettajan- ja aineenopettajan osaamisen riittäminen. Jokainen mittarin asenneväittäjä pisteytetään asteikolla 1-6 (täysin samaa mieltä - täysin eri mieltä). (Moberg 2001, 86, 90–91.)

Poimin 11 mielestäni koulun integraatioilmapiiriin näkökulmasta merkittävää asenneväittäjää. Kuusi oli asiasisällöltään identtisiä Mobergin kysymysten kanssa, kolmessa kysymyksessä muutin sanan vammaisen mukautetun opetuksen oppilaaksi, yhdessä sanan vaikeasti vammaisen vammaiseksi ja yhdessä sanan yleisopettaja sanaksi aineenopettaja. muutosten tavoitteena oli saada kysymykset vastaamaan koulussa toteutuvaa integraatiota ja terminologiaa. Oletukseni oli, että sana vammaisen edusti suurimmalle osalle opettajista enemmän oppimisen ongelmia omaavia oppilaita kuin koulussa integroidut oppilaat, joten halusin muutoksella poistaa sekaannusta. Mobergin mittarissa ei esiinny sanaa mukautetun opetuksen oppilas. Otin tämän nimityksen käyttöön, koska koulussa integroituja oppilaita kutsuttiin myös tällä nimellä. Sanan yleisopetuksen opettajan vaihdoin aineenopettajaksi selkeyden vuoksi. Mobergin mittarin käyttö kokonaisuudessa olisi ollut mahdollista, mutta ei mielestäni tutkimukseni tavoitteiden kannalta mielekäästä. Tavoitteenani oli rakentaa mittari, joka on opettajille selkeä, sisältää tutkimustehtävän kannalta oleelliset kysymykset eikä ensisilmäykseltä näytä liian työläältä vastata. Laadin lisäksi kaksi omaa väittäjää, jotka liittyivät koulunkäyntiavustajaan ja yleisopetuksen ryhmään kasvuympäristönä (LIITE 2, kysymykset 7,13).

Ansiokkaasti toiminut mittari pienin tutkimustavoitetta tukevin muutoksin antoi mielestäni erinomaisen mahdollisuuden saada luotettavaa tietoa. Metsämuuronen (2000, 43) toteaaakin, että valmiin mittarin ollessa käytettävissä tulee sitä hyödyntää, koska sen reliabiliteetti ja validiteetti on tutkittu. Avointen kysymysten tarkoituksena oli antaa ääni opettajille, ja saada aiheeseen liittyvää syvällisempää tietoa. Avointen kysymysten teemat liittyivät integraation käytännön vaikutuksiin opettajien kokemana sekä onnistuneen integraation ehtoihin. Avoimet kysymykset pyrin laatimaan selkeiksi ja yksiselitteisiksi.

Aineiston keruu

Keräsin aineiston informoidun kyselyn sekä postikyselyn avulla. Tavoitteena oli saada kaikki vastauksen informoidun kyselyn avulla, joka tarkoittaa Hirsjärven ym. (2004, 185) mukaan sitä, että tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti tutkittaville ja samalla kertoo tutkimuksen tarkoitukselta, selostaa kyselyä sekä vastaa kysymyksiin. Kyselyn otanta muodostui helpoksi, koska otin tut-

kimukseeni mukaan kaikille osittain integroitujen oppilaiden aineenopettajat. Tällaisesta otannasta käytetään nimitystä harkinnanvarainen otanta, koska tutkija valitsee tiettyjen ominaisuuksien mukaan tutkimuksen kohderyhmän. Näyte on kuitenkin kuvaavampi nimitys tälle otantamenetelmälle, kuin otos. (Vallin 2001, 13.)

Jaoin 20 aineenopettajalle lomakkeet toukokuun 2006 lopussa, jolloin suoritin koululla neljänä päivänä oppilaiden haastatteluja. Opettajat palauttivat kaavakkeet suljetussa kirjekuoressa opettajanhuoneessa olevaan palautuskuoreen. Lomakkeita palautettiin 13 kappaletta, mistä johtuen lähitin lokakuussa uudet kyselylomakkeen niille seitsemälle opettajalle, jotka eivät palauttaneet lomaketta toukokuussa. Kyselyyn vastasi lopulta 16 opettajaa eli 80 % kyselykaavakkeen saaneista. Hirsjärven ym. (2004, 184) mukaan kyselykaavaketutkimuksen heikkoutena pidetään katoa, mikä osoittautui todelliseksi myös minun tutkimuksessani, toisaalta uusintakysely syksyllä tuotti tulosta, ja mielestäni vastausprosentti oli hyvä.

Aineiston analyysi

Laatuasteikollisissa kysymyksissä kartoitettiin vastaajan sukupuoli, ikä, erityispedagogisen koulutuksen saanti ja kokemus erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta. Taustatieto-osiossa tiedusteltiin myös opetettavaa oppiainetta, jonka pohjalta opettajat jaettiin kahteen ryhmään; lukuaineiden opettajiin (N=10) sekä taito- ja taideaineiden opettajiin (N=6). Lomakkeessa kysyttiin myös opettajien kokemusta erilaisten tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta. Vastausvaihtoehdoissa tiedusteltiin kokemusta muiden muassa lukemisen -, kirjoittamisen - ja tarkkaavaisuuden häiriöistä kärsivien oppilaiden opettamisesta. Tämä kysymys jätettiin pois analyysistä, koska 14 opettajalla oli kokemusta kaikista vastausvaihtoehdona olleista oppilaista, ja kahdella opettajalla oli kokemusta 4/5 oppilastyypistä. Fenomenografisen tutkimukseni taustaksi minulle riitti tieto, että opettajilla on runsaasti käytännön kokemusta erilaisista tukea tarvitsevistä oppilaista.

Kokosin Likert-asteikollisten asenneväittämien arvot A4-paperille matriisin muotoon niin, että väittämät toimivat muuttujina ja opettajat tilastoyksikköinä. Neljän avoimen kysymyksen analysoinnin aloitin lukemalla vastauksia useaan otteeseen lävitse hahmottaakseni niistä kokonaiskuvan. Lukuvaiheessa huomasin, että vastauksissa on paljon samankaltaisuutta, ja koulun käytännöt tuntevana opettajien ajatusmaailmaan pääseminen tuntui helpolta. Tämän jälkeen kirjoitin A3 kokoiselle paperille kysymysten otsikot ja aloin kerätä opettajien merkityksellisiä lauseita niiden alle. Heti alussa pyrin löytämään opettajien ilmaisuille laajemman merkityksen, ja aloin samalla

luomaan pääotsikoiden alle alaotsikoita. Opettajien yhden kysymyksen alle esittämät vastaukset olivat toisinaan niin laajoja, että niissä vastattiin myös toisaalla esitettyyn kysymykseen. Pysin heti erottelemaan vastausten asiasisällöt ja kirjaamaan ne oikean otsikon alle. Kirjattuani kaikki merkittävimmät lauseet otsikoiden alle lähdin vertailemaan ja yhdistelemään niitä, jolloin sain muodostettua 16 luokkaa. Näistä luokista muodostui kolme teemaa.

Avointen kysymysten kvantifioinnin jälkeen muodostuneet luokat olivat 1) suvaitsevuuksien lisääntyminen, 2) erityisoppilaan sosiaalistuminen kouluyhteisöön, 3) kaikkien opetuksen monipuolistuminen, 4) tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen monipuolistuminen, 5) tukea tarvitsevan oppilaan itsetunnon vahvistuminen, 6) yleisen opetuksen ja oppimisen tason lasku, 7) ajan vähyys yleisopetuksen oppilaille, 8) ajan vähyys tukea tarvitsevalle oppilaalle, 9) levottomuuden lisääntyminen, 10) epäsuotuisuus tukea tarvitsevalle oppilaalle, 11) opettajan työmäärän lisääntyminen, 12) ei merkittävää vaikutusta, 13) lisäkorvauksen tarve, 14) koulutuksen tarve, 15) luokkakoon pienentämisen tarve ja 16) avustajan tarve. Luokista muodostuneet kolme teemaa olivat 1) integraation myönteiset vaikutukset, 2) integraation vaikutus oppimiseen, opiskeluun ja opettajan työhön sekä 3) onnistuneen integraation edellytykset.

Luokkien muodostamisen jälkeen kirjasin ne A4 paperille matriisin muotoon luokkien tullessa muuttujiksi ja opettajien tilastoyksiköiksi. Tämän jälkeen luin jokaisen opettajan lomakkeen ja lukiessa merkitsin rastin esiintyneen muuttujan kohdalle, kyselylomakkeeseen tein merkinnän, joka ilmensi, että lause on huomioitu. Luettuani kaikki lomakkeet, tein toisen vastaavan tyhjän matriisin ja toistin lukemisen ja kirjaamisen, jonka jälkeen vertasin matriiseja. Poikkeaman kohdalla luin kyseisen opettajan lomakkeen uudelleen ja tein korjauksen. Tällä menettelyllä halusin ehkäistä huolimattomuusvirheet tai lomakkeessa ilmenneen mielipiteen poisjäännin. Kirjasin myös Likert-asteikolliset kysymykset matriisin muotoon. Asenneväittämien arvot tulivat muuttujiksi ja opettajat tilastoyksiköiksi.

Valmiiden matriisien tiedot syötettiin Excel-taulukkoon, jonka jälkeen aineiston analysoitiin tilastollisella Tixel-ohjelmalla. Tutkimustehtävän kannalta riittäväksi analyysiksi katsottiin yksiulotteisten- ja kaksiulotteisten jakaumien tarkastelu, ja niiden avulla saatujen tunnuslukujen (keskiarvon, keskihajonnan, minimin ja maksimin) tulkinta. Kahden muuttujan välistä riippuvuutta analysoitiin ristiintaulukoinnin avulla, ja samassa yhteydessä käytettiin χ^2 -riippumattomuustestiä. Avoimet kysymykset muutettiin dikotomiseen muotoon, jolloin tilastoyksilön mainitsema muuttu-

ja, joka oli matriisiin merkitty rastilla, sai arvon 1 ja puuttuva muuttuja arvon 0. Näistä avoimista kysymyksistä saadut muuttujat yhdistettiin multiresponsemuuttujaksi.

Tunnuslukuja tulkiten saatiin kuva opettajien käsityksistä, mikä sinällään toimii itsenäisenä tutkimuslукsena. Opettajien käsitysten kautta muodostui kuva koulun integraatioilmapiiristä, mikä antoi tutkimukseni fenomenografiselle osuudelle lisäymmärrystä oppilaiden kokemusten tulkinnaan.

7.3.2 Kirjoitelma ja haastattelu oppilaiden käsitysten rakentajina

Koulun 13 osittain integroidusta oppilaasta tutkimukseeni osallistui 11. Osallistujista kaksi oli tyttöjä ja kymmenen poikia, heistä kolme oli 7. luokalla ja 8.- ja 9.- luokalta oli kummaltakin neljä oppilasta. Tutkimukseeni osallistui myös yksi oppilas, joka oli päässyt samasta koulusta 9. luokalta vuotta aiemmin. Tämän oppilaan otin mukaan tutkimukseeni, koska hän oli vuotta aiemmin esittänyt halukkuutensa osallistua siihen. Mielestäni hänen kokemuksensa ja muistonsa olivat arvokkaita tutkimuksen kannalta. Uskoin hänen koulusta saamansa etäisyys vuoksi kykenevän reflektoimaan kokemuksiaan analyttisemmin ja vapaammin.

Oppilaat olivat integroitu yleisopetukseen taito- ja taideaineissa sekä yksilöllisesti myös lukuaineissa. Lukuaineiden yleisopetukseen osallistuminen vaihteli suuresti, osa oppilaista opiskeli pienryhmässä vain yhtä oppiainetta, kun toiset oppilaat saattoivat opiskella siellä neljää oppiainetta. Yleisopetuksessa opiskeltavien oppiaineiden yksilöllistäminen vaihteli. Osalla oppilaista kaikki lukuaineet oli yksilöllistetty osan opiskellessa yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Suurimmalla osalla oppilaista lukuaineiden oppimäärät olivat kuitenkin yksilöllistetty.

Aineiston keruu

Ennen haastatteluja oppilaat kirjoittivat kirjoitelman. Kirjoitelman avulla pyrin muodostamaan kuvan oppilaan opiskelusta sekä siihen liittyvistä tekijöistä ja luomaan näin pohjaa yksilöhaastattelulle. Kirjoitelma kirjoitettiin koulun kuvataideluokassa. Oppilaita luokkaan hakiessani ilmoitin, että tutkimukseen osallistujat lähtevät mukaani. Siinä vaiheessa ei mielestäni kannattanut tiedustella halukkuutta, vaan antaa oppilaalle vapaa tahto lähteä tai olla lähtemättä. Minulla ei ollut pelkoa heidän kieltäytymisestään, koska mielestäni välillemme oli syntynyt hyvä suhde heitä opetta-

essani, toisaalta kuitenkin tiesin, että ryhmän halukkuuden tiedustelu tällaisessa tilanteessa voi synnyttää sekaannusta. 11 oppilaan vanhemmat olivat antaneet suostumuksen osallistumiseen, mutta yksi oppilas oli itse kieltäytynyt osallistumasta. Muiden lähtiessä mukaani hän kuitenkin muutti mielensä. Pidin tärkeänä, että kysyn jokaisen henkilökohtaisesti halukkuutta osallistua yksilöhaastatteluun. Uskoin, että henkilökohtaisesti ilmoitettu suostumus sitouttaa oppilaan ja antaa hänelle tunteen tärkeästä roolistaan. Halukkuutta osallistua yksilöhaastatteluun tiedustelin heidän palauttaessaan kirjoitelmaansa, samalla annoin heille palkkion kirjoitelman kirjoittamisesta. Korstesluoman ja Hentisen (1995, 121) mukaan pienen palkkio antaminen rohkaisee paneutumaan vastaamiseen, joten käytin tätä ajatusta hyväkseni tulevia haastatteluja silmällä pitäen.

Aarnoksen (2001, 150) mukaan tutkijan antamasta aiheesta laaditut kirjoitelmat sopivat hyvin aineistonkeruumenetelmäksi hankittaessa tietoa oppilaita. Hänen mukaansa hyvällä aiheella ja apukysymyksillä on mahdollista ohjata oppilaita kirjoittamaan aiheeseen liittyvistä kokemuksistaan ja käsityksistään. Erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta on usein tekstin tuottamiseen liittyviä ongelmia, joten katsoin apukysymysten käytön tarpeelliseksi. Kirjoitelman aihe ja apukysymykset syntyivät tutkimustehtävän pohjalta, jolloin aiheeksi muodostui opiskelu yhteiskoulussa. Apukysymykset olivat 1) hyvää pienryhmässä, 2) pienryhmässä kurjalta tuntuu, 4) hyvää yleisopetuksen ryhmässä ja 5) yleisopetuksen ryhmässä kurjalta tuntuu. Viimeisenä oli lause kouluun liittyen – jos saisin päättää. Aikaa kirjoittamiseen oli varattu yksi oppitunti, mutta oppilaat tuntien asetin ”pakolliseksi” kirjoitusajaksi 30 minuuttia.

Haastattelu on observoinnin lisäksi yksi käytetyimpiä metodeja lapsitutkimuksessa, myös fenomenografisessa tutkimusotteessa suositaan yksilöllistä ja avointa haastattelua (Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Majjala 1996; Niikko 2003, 31). Käytettäessä lapsihaastattelua tiedonkeruumenetelmänä on tutkijan otettava huomioon monia asioita. Tutkija on itse haastattelussa instrumentti, ja hänen aikuisuudestaan seuraa useita metodologisia rajoituksia. Aikuisen todellisuus on aina erilainen kuin lapsen todellisuus, ja tämän tulisi aikuisen selkeästi tiedostaa. (Lahikainen ym.1995, 108.)

Tutkimuksessani pätee mielestäni samat oletukset kuin lapsitutkimuksessa, vaikka tutkittavat olivat 13 – 18 -vuotiaita. Nuori on murrosiässä, tai ainakin sen kynnyksellä, mikä vaatii haastattelijalta sensitiivisyyttä. Erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla voi olla myös puhutun kielen vastaanoton vaikeutta, muiden muassa kognitiivisen tiedonkäsittelyn ongelmista johtuen, tai tarkkaavaisuuteen - ja/tai ylivilkkauteen liittyviä ongelmia. Tämä tulee luonnollisesti huomioida haastattelu-tilanteessa. Nuoren ja aikuisen välisen suhteen ominaispiirteiden lisäksi sisältää fenomenografia

omia erityispiirteitään. Haastattelussa tuodaan esille haastateltavan suhdetta hänen kokemukseensa tutkittavasta aiheesta, jolloin tutkijan tavoitteena on ymmärtää haastateltavan kuvaama näkemys (Niikko 2003, 31).

Ennen haastatteluja luin jokaisen oppilaan kirjoitelman kokonaisuudessaan 2-3 kertaa. Ero lukemiskertojen määrässä selitty kirjoitelmien sisällöllä; toiset olivat niukkoja, toisissa oli syvälle ulottuvia ilmaisuja. Koulusta pois päässeän oppilaan kohdalla käytin hänen vuotta aiemmin kirjoittamaansa kirjoitelmaa. Poimin kunkin oppilaan tekstistä hänen ajatustensa erityispiirteet ja kirjasin ne muistiin haastattelun pohjaksi. Niikon (2003, 31) mukaan fenomenografisesti suuntautunut haastattelu toteutetaan edeltä määrättyjen avointen kysymysten avulla, jotka rakentuvat tutkimusongelmien mukaan, mutta eivät ole kuitenkaan tarkkarajaisia. Kirjoitelman aihe ja apukysymykset oli rakennettu tutkimusongelmasta käsin ja oppilaiden haastattelurungot (LIITE 3) muodostuivat luonnollisesti samoista aihealueista, koska ne olivat ohjanneet kirjoitelmaa. Marton (1986) painottaa avointen kysymysten mahdollistamaa haastateltavan valintaa, jolloin hän voi valita kysymyksistä näkökulmat, joihin kiinnittää huomiota ja vastata. (Niikko 2003, 31.) Oppilaan haastattelu pohjautui vahvasti hänen omaan näkökulmaansa, koska kutakin aihealuetta lähestyttiin hänen omien näkemystensä pohjalta.

Niikon (2003, 31) mukaan kysymysten väljyys mahdollistaa sen, että haastateltava voi lähestyä aihetta omasta näkökulmastaan ja siitä käsin, mikä on hänelle tärkeää ja merkityksellistä. Haastattelun oppilaita neljänä päivänä, mikä mahdollisti sen, että kykenin orientoitumaan kuhunkin haastatteluun lukemalla oppilaan kirjoitelman vielä haastatteluamuna. Oppilaiden tuntemus ja heidän kirjoitelmiansa analysointi mahdollistivat sen, että haastattelurunko sisälsi vain yksinkertaisia kysymyksiä ja/tai avainsanoja. Tämän ansiosta pystyin keskustelemaan oppilaan kanssa vapautuneesti haastattelurungon toimiessa lähinnä muistilistana taaten, että kaikki oppilaalle merkitykselliset aihealueet tulevat käsiteltyä.

Kortesluoman ym. (1996) mukaan laadullisen haastattelun käyttökelpoisuus tiedonkeruumenetelmänä riippuu pitkälle tutkijan kyvystä saavuttaa lapsen, minun tutkimuksessani nuoren, luottamus ja antautua vuorovaikutukseen hänen kanssa. Nuorten todellisten kokemusten esiin saantia helpottaa haastattelun tekeminen keskustelutyylillä, tämä helpottaa myös haastattelun kulkua. (Kortesluoma ym. 1995, 126.) Myös Niikko (2003) näkee haastattelijan tehtäväksi luoda luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen ja yksilöllisen vapauden tunteen. Kortesluoma ym. (1995, 126) painottavatkin haastateltavan kokemusten kritiikitöntä hyväksymistä. Heidän mukaansa kysymykseen

voi palata myöhemmin, jos vastaus ei tyydytä tutkijaa, tai kysyä sitä toisin. Toisaalta fenomenografisessa tutkimusotteessa ei Barnardin ym. (1999) mukaan ole ongelmallista, jos haastateltava muuttaa haastattelun aikana tapaansa päätellä ja kuvata asioita. Fenomenografiassa keskitytään ajattelun mitä – ja kuinka näkökulmaan, jolloin tutkija keskittyy kuvauksen, kokemuksen ja ymmärryksen ilmiöihin. Tavoitteena on hankkia tutkimustuloksia, jotka kuvaavat tutkittavien erilaisia käsityksiä. (Niikko 21003, 32).

Aloitin jokaisen haastattelun kertomalla tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta. Tämän jälkeen kysin oppilaan kuulumisia, jonka jälkeen lähdimme etenemään vapaan keskustelun muodossa minun huolehtiessa, että kaikki aihealueet tulevat käsiteltyä. Painotin jokaiselle oppilaalle sitä, että kysymyksiin ei ole olemassa oikeita vastauksia ja he voivat vastata juuri niin kuin asiasta ajattelevat ja sen kokevat. Kerroin, että yksittäiset vastaukset eivät tule näkyviin, joten heidän mielipiteidensä löytäminen tutkimuksesta on mahdotonta. Äänitin haastattelut ja kerroin oppilaalle, kirjoitettuani haastattelut äänitän nauhojen päälle. Jokaisesta haastattelusta muodostui erilainen ja henkilökohtainen kohtaaminen oppilaan kanssa, mitä edesauttoi ehdottomasti se, että kahta oppilasta lukuun ottamatta olin heille tuttu.

Kortesluoman ym. (1995) mukaan hyvä haastattelu on sekä aikarajoitteinen että ajaton, mutta useimmiten lasten haastattelut ovat kestoltaan kahdesta kahteenkymmeneen minuuttiin. Haastatteluni olivat kestoltaan 10–19 minuuttia. Haastattelujen pituuteen vaikutti oppilaiden tapa kertoa kokemuksistaan ja näkemyksiään. Haastatteluissa tuli esiin tilanteita, jolloin oppilaan oli vaikea kuvata kokemuksiaan tai hän antoi ristiriitaisia vastauksia. Johdatin tällöin keskustelun yksinkertaisiin teemoihin tai yleiseen keskusteluun ja palasin vaikeaan asiaan myöhemmin. Kahden oppilaan kohdalla omien kokemusten ja ajatusten tuottaminen oli erityisen vaikeaa, joten helpotin keskustelua esittämällä heille ajoittain vaihtoehtoisia kysymyksiä. Kysymykset olivat esimerkiksi: Opiskelisitko mieluummin maantietoa pienryhmässä vai yleisopetuksen ryhmässä? Haluaisitko muuttaa historian takaisin pienryhmään? Onko kiusaamista enemmän yleisopetuksessa vai pienryhmässä?

Haastattelun jälkeen on tärkeää antaa haastateltavalle palaute, koska sillä voidaan ehkäistä epävarmuuden tunne (Kortesluoma ym. 1995, 126). Kiitin kaikkia oppilaita osallistumisesta ja kerroin heidän osallistumisensa mahdollistavan tutkimuksen toteutumisen. Kerroin myös, että haluan saada tutkimuksella oppilaiden äänen kuuluviin ja tulevaisuudessa huomioda työssäni oppilaiden mielipiteet. Myös haastattelun jälkeen annoin heille palkkion kiitokseksi yhteistyöstä.

Aineiston analyysi

Haastattelujen jälkeen litteroin nauhoista sanatarkasti tutkimustehtävän kannalta oleelliset sisällöt. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että litteroin myös haastattelun osia, jotka eivät suoranaisesti liittyneet tutkimustehtävään, mutta rakensivat muuten käsitystäni oppilaan ajattelusta. Tutkimustehtävää palvelemattomat osuudet jätin litteroimatta. Tällaisia olivat muiden muassa rippikouluun, mopokorttiin ja kesälomasuunnitelmiin liittyvät keskustelut. Heti litteroinnin jälkeen luin aineiston lävitse useita kertoja. Larssonin (1986) mukaan analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaankin huolella läpi niin monta kertaa, että se täyttää tutkijan ajatukset, jolloin hän kykenee hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsityksen suhteessa tutkimusongelmiin. Tärkeää heti alusta alkaen on kiinnittää huomio ilmauksiin, eikä niitä tuottaviin tutkittaviin, koska kiinnostuksen kohteena tulee olla aineistosta nousevat merkitykset. Ilmauksista valitaan analyysiyksikkö, esimerkiksi sana, lause tai koko haastattelu, joka toimii perustana seuraavalle analyysivaiheelle. (Niikko 2003, 33.) Olin lukenut aineistoa kokonaisuutena, mutta valitsin analyysiyksiköksi merkityksellisen lauseen.

Analyysin toisessa vaiheessa ryhdytään tutkimusongelmien pohjalta etsimään, lajittelemaan ja ryhmittelemään merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi. Tavoitteena on etsiä merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä harvinaisuuksia ja rajatapauksia. (Niikko 2003, 34.) Aloittaessani työstämään aineistoa olin siis päätenyt merkityksellisten lauseiden tarkasteluun. Tulostin haastattelut ja lähdin leikkaamaan tulosteista merkityksellisiä lauseita kooten niitä omien otsikoiden alle. Urakkani jälkeen huomasin, että minulla oli otsikoiden alla joukko irrallisia lauseita irti niiden todellisesta asiayhteydestä. Niikon (2003, 34) toteaa, että oleellista on, etteivät merkityksellisten ilmausten ajatukselliset yhteydet katkea, vaan ne säilyvät kokonaisuuksina. Minun toiminnassani tämä ei ollut toteutunut.

Merkityksyksiköiden määrittelyssä oleelliseksi nousee aineiston lukemisen ja merkityksellisten ilmausten ja reflektoinnin jatkuva kehä (Niikko 2003, 34). Otin uudelleen esille numeroidut kirjoitelmat sekä haastattelut ja lähdin lukemaan niitä kunkin oppilaan kohdalla yksitellen ja muodostamaan käsitystä oppilaan ajatuksista ja käsityksistä. Kirjoitelmat osoittautuivat yllättävän tärkeiksi hahmottaessani oppilaan maailmaa, ne olivat autenttisia oppilaan tuotoksia ja edustivat puhtaasti hänen näkemyksiään ja mielipiteitään. Lukiessani haastatteluja ja kohdatessani tulkinnanvaraisen ilmauksen otin esiin oppilaan kirjoitelman ja peilasin tekstiä siihen. Poikkeuksetta kirjoitelma auttoi tulkinnassa, ja kykenin saavuttamaan näin oppilaan kokemuksen. Analyysiyksiköiden muo-

dostuminen vaihtelikin eri oppilaiden kohdalla; toinen saattoi ilmaista ajatussisällön merkityksellisessä lauseessa, kun toisen oppilaan ajatukset rakentuivat kirjoitelman ja haastattelun synteestistä.

Ahosen (1994, 143) mukaa tulkintayksikön rajat paljastuvat tekstiä tutkimuksen teoriaan ja ongelmanasetteluun peilaten. Tulkintayksiköiden rajat alkoivatkin hahmottua yllättävän helposti tutkimustehtävien ja oppilaiden tuotosten avulla. Ahosen (1994, 124) ohje käsitellä ilmauksia mahdollisimman isoina kokonaisuuksina osoittautui tutkimukseni analyysin kannalta oikeaksi. Ilmausten operointia helpottaakseni kirjasin niitä kuvaavan ydinajatuksen muistiin ja kategoriointiin niitä. Tämä toimintatapa on Glaserin ja Straussin (1967) mukaan hyvä, koska se helpottaa ilmausten käsittelyä (Häkkinen 1996, 42–43). Ilmausten kategoriointi kuuluu Niikon (2003) nelivaiheisessa analyysissä kolmanteen vaiheeseen, mutta Häkkisen (1996) kolmivaiheisessa analyysissä ilmausten vertailu ja niiden kategoriointi aloitetaan jo analyysin toisessa vaiheessa. Kyseessä on analyysin vaiheiden ero, ei ero analyysin sisällössä.

Analyysin kolmannen vaiheen tavoitteena on kategorioiden ja kategoriarajojen määrittäminen vertailemalla valittuja merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Analyysityön avulla saadut merkitysryhmät tai teemat käännetään kategorioiksi, jotka syntyvät tutkijan omista konstruktioista tai abstrahoituvat tutkittavien ilmauksista. Syntyneiden kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa toisiinsa. Ilmauksia tulee vertailla saman kategorian sisällä sekä muiden ryhmien ilmauksiin, jolloin vähitellen kategorioiden teoreettiset piirteet hahmottuvat. Kategorioita muokataan niin kauan, että jokainen ilmaisu kuuluu johonkin kategoriaan. (Niikko 2003, 36; Häkkinen 1996, 43.)

Tutkimuksessani kategoriat alkoivat hahmottuun jo analyysin toisessa vaiheessa, jolloin aloin ryhmitellä oppilaiden merkityksellisiä ilmauksia ja jakamaan niitä pienryhmään - ja yleisopetusryhmään liittyviin teemoihin. Analyysin kolmannessa vaiheessa kahdeksasta teemasta rakentui vertailun ja kategoriarajojen tarkennuksen kautta kolme kategoriaa, jotka olivat oppilaiden näkemykset ja kokemukset 1) oppimisympäristöstä, 2) opiskelusta ja 3) sosiaalisista suhteista. Analyysin neljännessä vaiheeseen kategoriat yhdistettiin edelleen laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kuvauskategorioiksi. Aineistoa ja kategorioita erottelemalla ja yhdistelemällä tutkijan ajatellaan löytävän nämä kuvauskategoriat, jotka ovat abstrakteja konstruktioita. Martonin (1988) mukaan kuvauskategoriat ovat tutkimuksen päätulos. Ne ovat muodollisia yhteenvetoja ja kuvauksia, jotka Martonin ja Boothin (1997) mukaan kuvaavat ilmiöitä yleisellä tasolla, jolloin voidaan saada kuva kulttuurisista ajattelutavoista. (Niikko 2003, 37.)

Aineiston analyysin viimeisessä vaiheessa luin lävitse litteroituja haastatteluja ja oppilaiden kirjoitelmia kategorioiden, koulun integraatioilmapiirin, aihealueen teorian ja omien kokemusteni viitekehyksessä. Kuvauskategoriat syntyivät aineiston, kategorioiden, koulun integraatioilmapiirin, teorian sekä omien kokemusteni synteessin kautta. Ennen keskeisten tutkimuslöydösten esittämistä on seuraavassa luvussa kuvattu analyysin kolmannessa vaiheessa syntyneet kolme kategoriaa sisältöesimerkein. Näiden kategorioiden esittämisen tavoitteena on antaa lukijalle kuva tutkimuksen keskeisten löytöjen pohjalla olleista oppilaiden näkemyksistä ja kokemuksista.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

8.1 Opettajien asenteet, näkemykset ja kokemukset ymmärryksen tukena

Opettajien asenteita kartoittaneiden Likert-asteikollisten kysymysten pohjalta rakentui neljä teemaa: a) integraatio oikeudenmukaisuuden tavoitteluna, b) asenne kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen, c) asenne erilaisten erityisoppilaiden integraatioon ja d) aineenopettajien valmius kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas. Avointen kysymysten kautta muodostui opettajien näkemys integraation vaikutuksesta luokkayhteisöön ja opiskeluun sekä heidän näkemyksensä onnistuneen integraation edellytyksistä.

8.1.1 Opettajien integraatioasenteet

Kyselyyn vastanneista opettajista miehiä oli 7 (31 %) ja naisia 11 (69 %). Vastajista 3 (19 %) oli alle 35 vuotta, yli 45 vuotta oli 7 (44 %) ja näiden ikävuosien väliin jäi 6 (38 %) vastaajaa. Opettajien iällä ei tässä aineistossa kuitenkaan näyttänyt olevan yhteyttä heidän asenteisiinsa. Lukuaineiden opettajia oli 10 (63 %) ja taito- ja taideaineiden opettajia 6 (38 %). Tässä tutkimuksessa ryhmien pienuus todennäköisesti esti tilastollisesti merkitsevien tulosten synnyn, joten tulosten tulkinnassa on esitetty myös tilastollisesti oireelliset ja tilastollisesti melkein merkitsevät tulokset. Seuraavaksi esitetään asenneväittämien avulla saatuja tuloksia opettajien asenteesta integraatioon sekä suhtautumista erilaisiin oppilaisiin. Taulukossa 1 on esitetty muuttujien saamat tunnusluvut. Kyselylomakkeessa ollut nimitys mukautetun opetuksen oppilas on tuloksissa muutettu tukea tarvitseväksi oppilaaksi, koska se on yleisesti käytössä oleva nimitys. Poikkeuksena on kuitenkin osio, jossa verrataan opettajien asenteita eri erityisoppilasryhmiin.

TAULUKKO 1. OPETTAJIEN ASEENTEET INTEGRAATIOON JA ERILAISIIIN OPPILAIISIIN

Muuttujat	Keskiarvo	Keskihajonta	Minimi	Maksimi
Kaikki saavat hyvää opetusta tavallisella luokalla	5,00	0,97	3	6
Integraatiolla tavoitellaan oikeudenmukaisuutta	3,06	1,69	1	6
Integraatio toteuttaa oikeudenmukaisuuden kaikille	4,81	0,91	3	6
Moo:n läsnäolo laskee muiden opetuksen tasoa	3,81	1,38	1	3
Moo:n läsnäolo vähentää muiden saamaa aikaa	2,69	1,49	1	6
Erityisluokkia tarvitaan sopeutumattomille	1,63	0,89	1	2
Erityisluokkia tarvitaan vammaisille oppilaille	2,69	1,70	1	6
Yleisopetuksen luokka on paras paikka moo:lle	3,91	1,06	2	5
Aineenopettaja kykenee kohtaamaan moo:aan tarpeet	4,19	1,33	2	6
Opetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa	5,63	0,62	4	6
Koulunkäyntiavustajasta on hyötyä	1,31	1,01	1	5
Toiset oppilaat syrjivät ja kiusaavat moo:sta	3,38	1,20	2	6
Moo leimautuu erilaiseksi tai tyhmäksi	3,88	1,26	2	6

Mittarissa käytetty arviointiskaala (Likert):

1=täysin samaa mieltä, 2=jokseenkin samaa mieltä, 3=hiukan samaa mieltä, 4=hiukan eri mieltä, 5=jokseenkin eri mieltä, 6=täysin eri mieltä

Moo = Mukautetun opetuksen oppilas

a) Integraatio oikeudenmukaisuuden tavoitteluna

Inklusioideologiassa on pohjimmiltaan kysymys jokaisen oppilaan oikeudesta kuulua ikäistensä yhteisöön, mikä tukea tarvitsevien oppilaiden elämässä tarkoittaa opiskelua lähikoulussa yleisopetuksen ryhmässä. Aineenopettajista 63 % koki, että kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisessa on kysymys oikeudenmukaisuuden tavoittelusta. Hajonta opettajien mielipiteissä oli kuitenkin suuri, ja 31 % opettajista oli asiasta jokseenkin tai täysin eri mieltä. Tarkasteltaessa opetettavan aineen vaikutusta näkemykseen integraation oikeudenmukaisuudesta käytettiin ristiintaulukointia ja χ^2 – riippumattomuustestiä. Riippumattomuustestisuureen arvoksi saatiin 9,74 ja testin p-arvoksi 0,08. Tulosta ei kuitenkaan voida pitää tilastollisesti juurikaan merkitsevänä. Testin perusteella siis taito- ja taideaineiden opettajat näkivät kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen yhtä paljon oikeudenmukaisuuskysymyksenä kuin lukuaineiden opettajat. Prosenttilukuja tarkastellessa kuitenkin huomataan, että taito- ja taideaineiden opettajat kallistuivat mielipiteissään enemmän oikeudenmukaisuuden puolelle kuin lukuaineiden opettajat. Tutkimuksessa selvitettiin opetettavan aineen lisäksi myös opettajan sukupuolen ja erityispedagogisen koulutuksen saannin vaikutusta

asenneväittämiin. Tällöin käytettiin myös ristiintaulukointia ja χ^2 – riippumattomuustestiä. Jatkossa näistä ilmoitetaan testisuureiden arvot ja p-arvot.

Kuorelahden ym. (2004) mukaansa opettajien asenteissa on tapahtunut muutosta myönteisempään suuntaan sitten Leskisen ja Mobergin vuonna 1998 suorittaman erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen. Kuorelahden ym. tutkimuksessa ilmeni, että opettajien suhtautuminen integraatioon on edelleen kriittistä, mutta integraatioasenteet ovat jakautuneet selkeästi kaksihuippuisesti poiketen Leskisen ja Mobergin tutkimuksesta, jossa jakauma muistutti enemmän normaalijakaumaa. Kuorelahden ym. tutkimuksessa erottuu selkeästi kaksi huippua, joka tarkoittaa, että integraation/inklusion kannattajat ovat lisääntyneet, mutta myös kriittiset mielipiteet ovat voimistuneet. Rehtoreiden, opettajien ja huoltajien mukaan kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisessa on ensisijaisesti kyse oikeudenmukaisuuden tavoittelusta. (Kuorelahti 2004, 12, 16.) Tutkimukseni tulokset kaikkien yhdessä opettamisen oikeudenmukaisuudesta ovat samansuuntaiset.

b) Asenne kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen

Aineenopettajista 94 % koki, että kaikki oppilaat eivät saa hyvää opetusta tavallisella luokalla, vain yksi (6 %) vastaajan oli hieman sitä mieltä, että näin tapahtuu. Prosenttilukuja tarkasteltaessa kuitenkin huomataan, että opettajat, jotka olivat saaneen jonkin verran erityispedagogista koulutusta, uskoivat hieman muita enemmän kaikkien mahdollisuuteen saada hyvää opetusta yhdessä opiskellen ($\chi^2=6,65$; $p=0,08$). Tulosta on tilastollisesti oireellinen. 94 % opettajista oli myös sitä mieltä, että mukautetun opetuksen oppilaan sijoittaminen yleisopetukseen ei merkitse oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille. Tämänkin kysymyksen kohdalla vain yksi vastaaja oli joksikin samaa mieltä. Opettajien vastauksista voi tulkita, että heidän mielestään erityisoppilaan sijoitus ei merkitse oikeudenmukaisuutta erityisoppilaalle itselleen eikä muille oppilaille.

69 % vastaajista oli hiukan tai joksikin sitä mieltä, että yleisopetuksen ryhmä ei ole paras kasvuympäristö tukea tarvitsevalle oppilaalle ja 38 % oli joksikin tai hiukan sitä mieltä, että he leimautuvat erilaisiksi tai tyhmiksi opiskellessaan yleisopetuksen ryhmässä. Vain yksi vastaaja oli täysin sitä mieltä, että tukea tarvitseva oppilas ei leimaudu erilaiseksi tai tyhmäksi yleisopetuksen ryhmässä. 88 % vastaajista oli täysin, joksikin tai hieman sitä mieltä, että integraatio vähentää muiden oppilaiden opetukseen käytettävää aikaa, yllättäen mielipiteet integraation vaikutuksista opetuksen tasoon jakoutuivat puoliksi; puolet koki sen laskevan opetuksen tasoa, puolet eivät nähneet sen vaikutusta opetukseen.

Tutkimukseeni osallistuneista opettajista yli puolet näki kaikkien yhdessä opettamisessa olevan kysymys oikeuden mukaisuuden tavoittelusta, mutta käytännössä integraation toteutusta ei kuitenkaan nähty myönteisenä. Opettajien mukaan kaikki oppilaat eivät saa hyvää opetusta samalla luokalla, eikä se ole oikeudenmukaista kaikille oppilaille. Tämä tulos on samansuuntainen aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Kivirauman ym. (2004) ja Kuorelahden ym. (2004) tutkimuksissa opettajat ovat huolissaan integraation yhteydessä muiden muassa opetuksen tason säilymisestä sekä tukea tarvitsevien - ja yleisopetuksen oppilaiden oppimisesta. Aiemmin tehdyissä tutkimuksissa ilmenee myös, että aineenopettajat ovat kaikkein kriittisimpiä kaikille yhteistä koulua kohtaan (Moberg 1998; Kuorelahti 2004). Tutkimusaineistoni koostui ainoastaan aineenopettajista, joten tämä voi selittää aineistosta erittäin myönteisesti integraatioon suhtautuvien puuttumisen.

c) Asenne erilaisten erityisoppilaiden integraatioon

Asennoituminen erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin vaihteli sen mukaan mihin erityisopetusryhmään oppilas kuului. Opettajista 94 % koki, että erityisluokka on oikea sijoituspaikka sopeutumattomille oppilaille; 56 % oli täysin samaa mieltä, 31 % jokseenkin ja 6 % hieman samaa mieltä. Prosenttilukuja tarkasteltaessa huomataan, että miesopettajat olivat vähemmän kielteisiä sopeutumattomien oppilaiden integraatioon; heistä täysin samaa mieltä erityisluokkasijoituksen kanssa oli 20 %, kun naisopettajista näin ajatteli 73 %. Eroa sukupuolten välillä ei kuitenkaan ole tilastollisesti juurikaan merkitsevänä ($\chi^2=6,28$; $p=0,09$).

69 % opettajista oli täysin, jokseenkin tai hiukan sitä mieltä, että myös vammaisille oppilaille erityisluokka on oikea oppimisympäristö. Opettajien mielipiteet hajosivat kuitenkin enemmän kuin sopeutumattomien oppilaiden kohdalla, sillä opettajista 19 % oli jokseenkin tai täysin sitä mieltä, että vammaiset oppilaat voivat opiskella yleisopetuksen ryhmässä. Prosenttilukuja tarkasteltaessa voidaan huomata, että taito- ja taideaineiden opettajat suhtautuivat myönteisemmin vammaisten oppilaiden yleisopetussijoitukseen kuin lukuaineiden opettajat. Peräti 83 % heistä oli hiukan, jokseenkin tai täysin sitä mieltä, että vammaisen oppilas voi opiskella yleisopetuksen ryhmässä. Lukuaineiden opettajista kaikki olivat erityisluokkasijoituksen kannalla. Testin perusteella ero opettajien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ($\chi^2=12,44$; $p=0,03$).

Mukautetun opetuksen oppilaan yleisopetussijoitukseen suhtauduttiin myönteisimmin. Prosentuaalisesti jakauma oli kuitenkin sama kuin vammaisten kohdalla; 69 % vastanneista oli sitä mieltä, että erityisluokka antaa parhaan kasvuympäristön moolle. Vastaukset jakautuivat kuitenkin niin,

että kukaan ei ollut täysin sitä mieltä, että erityisluokka on paras kasvuympäristö, 31 % oli hieman sitä mieltä ja 38 % jokseenkin sitä mieltä. Taito- ja taideaineiden opettajista 66 % oli jokseenkin tai hieman sitä mieltä, että yleisopetuksen ryhmä on paras kasvuympäristö moole, kun lukuaineiden opettajista vain 10 % oli jokseenkin tätä mieltä. Tulos on tilastollisesti oireellinen ($\chi^2=7,47$; $p=0,05$). Tulokset moole:n kohdalla eivät kuitenkaan ole täysin vertailukelpoiset sopeutumattomien ja vammaisten oppilaiden tulosten kanssa, koska kysymyksen asettelut eivät olleet identtiset.

Tutkimukseni tulokset ovat yhteneviä aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa (ks. esim. Moberg 1998, 2001; Kivirauma ym. 2004) Opettajat suhtautuvat kielteisesti oppilaan integrointiin silloin, kun hänellä on runsaasti oppimis- tai käytösvaikeuksia. Vaikeimmin vammaisten - ja sopeutumattomien oppilaiden opetus tuleekin opettajien näkemysten mukaan toteuttaa erityisluokassa.

d) Aineenopettajien valmius kohdata tukea tarvitseva oppilas

Opettajista 69 % oli täysin, jokseenkin tai hieman sitä mieltä, että he eivät kykene kohtaamaan yleisopetuksessa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kasvatuksellisia tarpeita. Yksikään opettaja ei kokenut kykenevänsä täysin vastaamaan oppilaan tarpeisiin. Opettajien kokemus tulee ymmärrettäviksi heidän saamansa koulutuksen, tai paremminkin kouluttamattomuuden kautta. Kaikki kokivat, että heidän koulutuksensa ei ole sisältänyt riittävästi erityispedagogisia opintoja tai he eivät ole saaneet valmistumisensa jälkeen riittävästi aiheeseen liittyvää koulutusta. Opettajista 56 % oli saanut koulutusta jonkin verran ja 44 % ei lainkaan.

Burgen ja Sutherlandin (2004) sekä suomalaisten tutkijoiden (Moberg 1998, 2001; Kivirauma ym. 2004; Kuorelahti ym. 2004) saamat tutkimustulokset opettajien kokemasta kyvystään vastata tukea tarvitsevan oppilaan tarpeisiin ovat yhtenevät tutkimukseni tulosten kanssa. Opettajat kokevat, että heillä ei ole puutteellisen koulutuksensa vuoksi taitoa kohdata erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Mobergin (1998) mukaan aineenopettajat suuntautuvat jo koulutusvaiheessa vain omaan oppiaineeseensa, ja luokanopettajat omiin oppilaisiinsa, jolloin he sulkevat pois erityisoppilaat mahdollisina tulevinä oppilainaan. Opettajiksi opiskelevien olisikin jo opiskeluvaiheessa hyväksyttävä integraatio ja sitouduttava siihen, mikä onkin opettajakoulutuksen tulevaisuuden haaste. (Moberg 1998, 157.)

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien mielipiteet yleisopetuksen resurssien ja henkilökunnan puutteesta olivat lähes yhtenevät; kenenkään mielestä resursseja tai henkilökuntaa ei ollut riittä-

västi. Opettavalla oppiaineella ja opettajan saamalla koulutuksella näytti kuitenkin prosenttilukuja tarkasteltaessa olevan vaikutusta näkemykseen yleisopetuksen resurssien ja henkilökunnan riittävydestä. Taito- ja taideaineiden opettajista 33 % oli täysin sitä mieltä, että resursseja ei ole riittävästi, kun vastaava luku lukuaineiden opettajilla oli 90 %. Eroa on tilastollisesti oireellinen ($\chi^2=5,82; p=0,05$). Jonkin verran koulutusta saaneista 44 % oli täysin samaa mieltä resurssien puutteesta, kun täysin ilman koulutusta olevat opettajista näin ajatteli kaikki. Ero on tilastollisesti oireellinen. ($\chi^2=5,66; p=0,06$). Koulunkäyntiavustajan tarpeellisuudesta oltiin lähes samaa mieltä; 94 % opettajista koki avustajan tarpeelliseksi tuntityöskentelyssä. Vain yksi vastaaja oli joksikin eri mieltä. Resurssien puute on tullut esille myös aiemmissa tutkimuksissa, joita käsitellään seuraavassa luvussa.

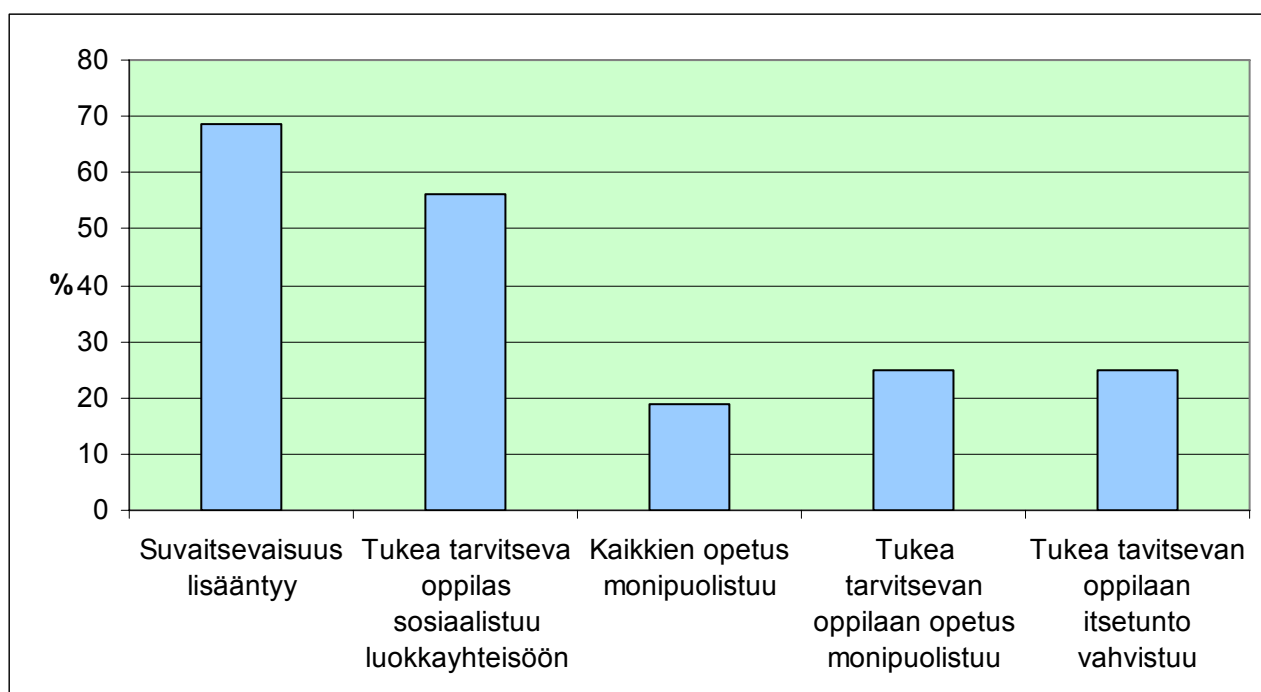
8.1.2 Opettajien kokemukset tukea tarvitsevan oppilaan integraatiosta

Seuraavassa kolmessa pylväsdiagrammissa on kuvattu avointen kysymysten analyysin kautta saadut tulokset. Tulokset jakaantuivat kolmeen teemaan: a) integraation myönteiset vaikutukset, b) integraation vaikutukset oppimiseen, opiskeluilmaperiin ja opettajan työhön ja c) onnistuneen integraation edellytykset.

a) Integraation myönteiset vaikutukset

Tutkimukseeni osallistuneiden aineenopettajien käsitykset integraation myönteisistä vaikutuksista ovat yhteneviä inklusioideologian kannattajien esiin nostamien ydinajatusten kanssa (kuvio 1). Lähes 70 % opettajista näki myönteisenä sen, että integraatio lisää suvaitsevaisuutta, ja yli puolet uskoi tukea tarvitsevan oppilaan sosiaalistuvan kouluyhteisöön integraation myötä. Staubin ja Peckin (1995) tutkimustulokset integraation myönteisestä vaikutuksesta suvaitsevaisuuden lisääntymiseen ovat yhtenevät tutkimukseeni osallistuneiden opettajien käsitysten kanssa. Heidän mukaansa oppilaiden pelko erilaisuutta kohtaan vähenee, ja oppilaat oppivat toimimaan yhdessä erilaisten luokkatovereiden kanssa saaden näin uusia ystäviä. (Staub & Peck 1994, 36–40.) Tamperella Ahvenisjärven ja Saukonpuiston kouluilla toteutettiin vuosina 1995–1998 integraatiokokeilu, joka antoi vastaavia tuloksia. Yleisopetuksen oppilaiden suvaitsevaisuus ja toisten hyväksyntä oli lisääntynyt kokeilun aikana, sekä EMU-oppilaiden leimautuminen vähentynyt ja kaverisuhteet laajentuneet. (Klaavu 1999, 98–99.)

Tutkimuksessani esiin tulleita integraation myönteisiä vaikutuksia arvioitaessa, on merkittävää, että opettajista osa näki niiden ulottuvat tukea tarvitsevien oppilaiden lisäksi myös muihin oppilaisiin. Lähes 20 % opettajista koki, että kaikkien oppilaiden opetus monipuolistuu ja 25 %:n mielestä näin tapahtuu erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla. Tampereella toteutettu integraatiokokeilu antaa samansuuntaisia tuloksia. Opettajat kokivat, että yleisopetuksen oppilaiden oppimistavoitteet oli saavutettu, ja oppilaat olivat oppineet taitoja, joita eivät olisi saavuttaneet ilman erilaisten oppijoiden mukana oloa. (Klaavu 1999, 98.) Lipsky ja Gartner (2004, 15) muistuttavatkin, että inklusion tavoitteena on tarjota laadukasta opetusta kaikille. Tämä ajatus näyttää tutkimukseni tulosten valossa olevan joidenkin opettajien mielestä mahdollista.



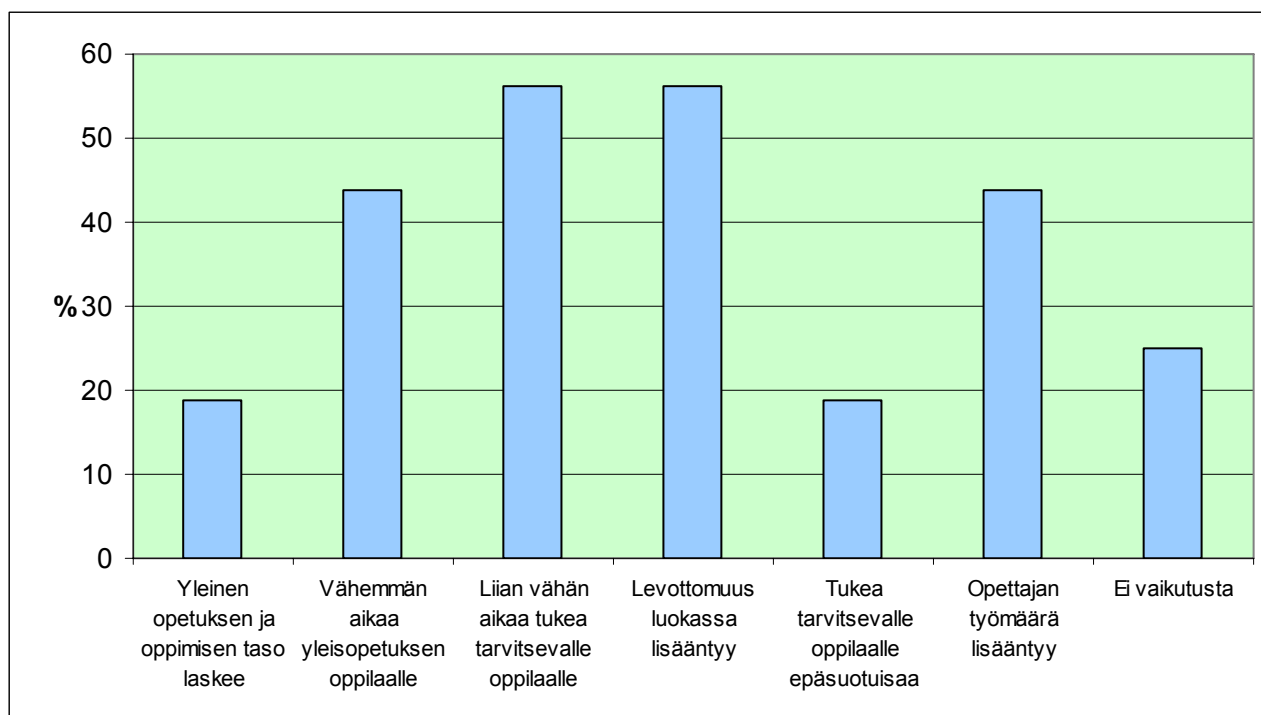
KUVIO 1. INTEGRAATION MYÖNTEISET VAIKUTUKSET

b) Integraation vaikutukset oppimiseen, opiskeluympäristöön ja opettajan työhön

Ajan puute ja levottomuuden lisääntyminen olivat opettajien kokemusten mukaan suurimpia integraatiosta johtuvia negatiivisia seuraamuksia. 56 % opettajista koki, että heillä ei ole riittävästi aikaa tukea tarvitsevalle oppilaalle ja 44 %:n mielestä integraatio vaikutti siihen, että aikaa ei ollut tarpeeksi yleisopetuksen oppilaille. Yli puolet opettajista koki myös levottomuuden lisääntyvän integraation myötä, kuten myös heidän oman työmääränsä. Lähes viidennes oli sitä mieltä, että yleisopetuksen luokassa opiskelu on tukea tarvitsevalle oppilaalle epäsuotuisaa, ja saman verran

opettajia uskoi yleisen opetuksen ja oppimisen tason laskevan integraation myötä. Merkittävää on se, että viidennes opettajista ei kokenut integraatiolla olevan vaikutusta oppimiseen, opiskeluilmapiiriin tai opettajan työmäärään.

Opettajien kokemukset integraation vaikutuksista oppimiseen, opiskeluilmapiiriin ja opettajan työhön olivat samansuuntaiset aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Muiden muassa Kuorelahden ym. (2004) sekä Scruggsin ja Mastropierin (1996) tutkimuksissa opettajat ovat kokeneet, että heidän aikansa ei riitä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Aineen- ja luokanopettajista 2/3 koki erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden jäävän liian vähälle huomiolle opetuksessa (Kuorelahti ym. 2004). Kivirauman ym. (2004) tutkimuksessa ilmeni lisäksi, että opettajat kokevat huolta luokan parhaiden oppilaiden puolesta ja pelkäävät, että heidän ohjaamiseensa ei integraation myötä ole riittävästi aikaa. Kuorelahden ym. (2004) tutkimuksessa ilmeni myös opettajien huoli opetuksen yleisen tason ja – sisällön säilymisestä. Opettajilla oli huoli myös oman työmääränsä lisääntymisestä, mikä vaikutti heikentävästi heidän työssä jaksamiinsa ja lisäsi uupumista (Kivirauma ym. 2004; Kuorelahti ym. 2004).



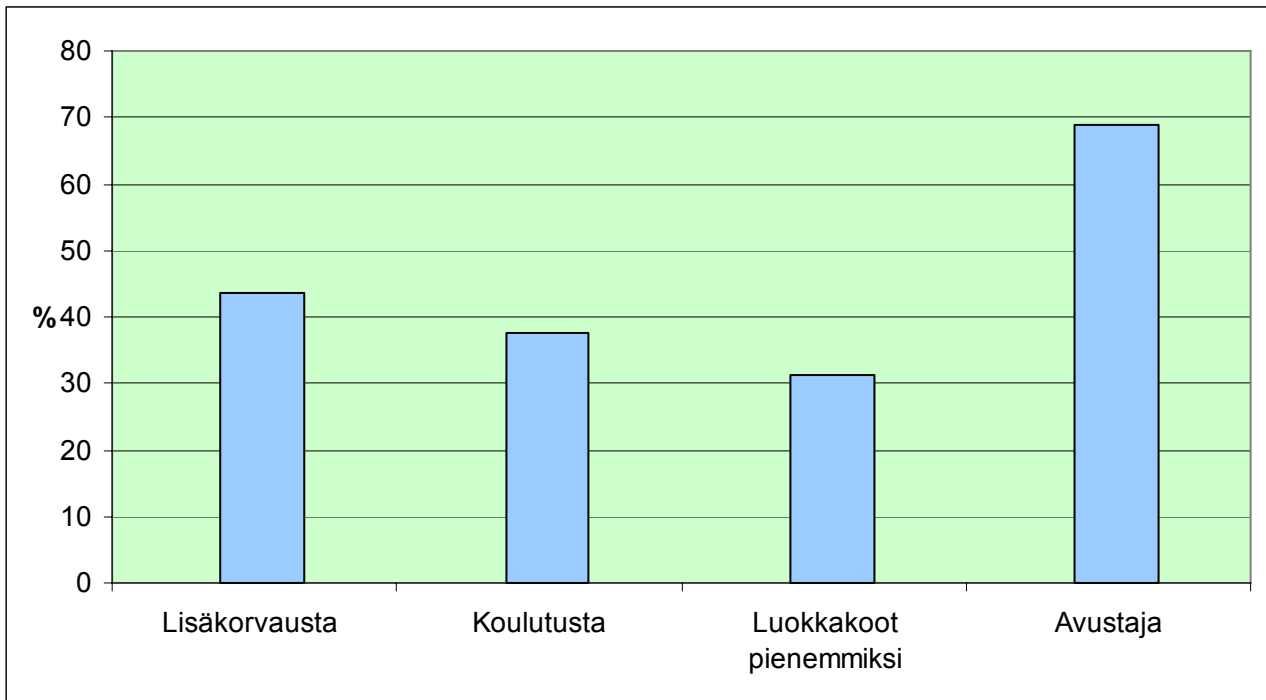
KUVIO 2.. INTEGRAATION VAIKUTUS OPPIMISEEN, OPISKELUILMAPIIRIIN JA OPETTAJAN TYÖHÖN

c) Onnistuneen integraation edellytykset

Kuorelahden ym. (2004) tutkimuksessa aineenopettajilla oli opettajista kaikkein negatiivisin käsitys koulun resursseista ja opettajan kyvystä antaa opetusta erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. 76 %:lla tutkimukseen osallistuneista opettajista ei ollut lainkaan tai oli vain vähän tietoa erityisopetuksesta. Opettajat kokivatkin tarvitsevansa niin aineellisia kuin tiedollisia resursseja. Yleinen resurssien puute koettiin tutkimuksessa suurimmaksi inkluusiota uhkaavaksi tekijäksi. (Kuorelahti ym. 2004; ks. myös Kivirauma ym. 2004; Moberg 1998, 2001).

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien näkemykset olivat samansuuntaisia Kuorelahden ym. (2004) tutkimustulosten kanssa; onnistunut integraatio tarvitsee lisäresursseja (kuvio 3). Opettajien näkemykset onnistuneen integraation edellytyksistä jakautuivat neljään osaan; lisäkorvauksen, avustajan- ja koulutuksen tarpeeseen sekä luokkakokojen pienentämiseen. 69 % opettajista koki, että avustaja on tarpeellinen integraation onnistumiseksi ja 44 % halusi lisäkorvausta työmäärän lisääntymiseen vedoten. 38 % koki tarvitsevansa koulutusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. Opettajien mielestä lyhyet muutaman tunnin koulutukset eivät ole riittäviä, vaan he kokivat tarvitsevansa laajempaa koulutusta.

Burgen ja Sutherlandin (2004) tutkimukset Yhdysvalloissa osoittavat samaa kuin Suomessa; opettajilta puuttuu tieto sekä taito opettaa ja kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Koulutuksen lisäksi opettajat kokevat tarvitsevansa lisäresursseja myös luokkakokojen pienentämiseen ja lisääntyneestä työmäärästä johtuen lisäkorvaukseen (Kivirauma ym. 2004). Kuorelahden ym. (2004) tutkimuksessa näkemykset lisäresurssien tarpeellisuudesta olivat yhtenevät Kivirauman ym. (2004) tutkimuksen kanssa, mutta Jyväskylän koululaitoksen opettajat kokivat työpaineensa niin suuriksi, etteivät uskoneet rahallisen kannustuksen lisäävän työtehoa ja opetuksen laatua. He kokivat tarvitsevansa myös laajempia muutoksia muiden muassa tiedottamisen lisäämistä ja opettajien välisen yhteistyön tehostamista. Opettajat eivät kuitenkaan uskoneet lisäresurssien saantiin ja olivatkin huolestuneita omasta jaksamisestaan ja pelkäsivät jäävänsä yksin integraation myötä tulleiden haasteiden kanssa. (Kuorelahti ym. 2004)



KUVIO 3. ONNISTUNEEN INTEGRAATION EDELLYTYKSET

8.2 Kategoriat oppilaiden kokemusten kuvaajina

Oppilailta saadun aineiston analyysin kolmannessa vaiheessa muodostui kolme kategoriata. Kategorioiksi muodostuivat oppimisympäristö, oppiminen ja sosiaaliset suhteet. Analyysin viimeisessä vaiheessa kategorioiden sisällöistä muodostettiin vertailemalla ja yhdistelemällä ylemmän tason kategoriat eli kuvauskategoriat. Järvisen ja Järvisen (1996, 60) mukaan kategorioiden tulee kattaa kaikki vastausten variaatio. Heidän mukaansa kategoriat, jotka syntyvät tutkittavien ilmauksista ovat jo sinänsä tutkimuksen tuloksia. (Järvinen 1996, 60.) Niikko (2003, 36) taas näkee, että analyysin lopettaminen tähän ”jättää tulokset kalpeiksi ja vaatimattomiksi”. Seuraavat kuvaukset eivät siis ole vielä tutkimuksen tuloksia, mutta ne kuvaavat oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia yleisopetuksessa opiskelusta ja toisaalta opiskelusta pienryhmässä. Kategorioiden esittämisellä halutaan luoda pohja kuvauskategorioiden eli tutkimuksen keskeisten löytöjen esittämiselle.

8.2.1 Oppimisympäristö

Oppilaiden kokemuksissa työrauha ja oppimisilmapiiri olivat oppimisympäristön merkittäviä tekijöitä. Rento oppimisilmapiiri ja kaverit olivat parasta yleisopetuksen ryhmässä, kun taas rauhallinen työskentelyilmapiiri oli pienryhmässä parasta. Oppimisympäristöön liittyen nousi esiin myös erityisluokassa tapahtuvat useiden luokkatasojen samaan aikaan opettaminen.

Yleisopetuksen työrauha, tai paremmin sen puute, tuli esiin yhdeksän oppilaan vastauksessa. Kuuden oppilaan mielestä yleisopetuksen melu oli opetusta häiritsevää (1, 2, 3, 5, 7, 8), kolmen (10, 11, 12) mielestä melu ei häirinnyt heitä.

”Itse asiassa kun isossa ryhmässä annetaan tehtäviä niin kuitenkin siä ryhmässä niin et kun siä ei oo kovin rauhallista. Mä pystyn keskittyyän paljon enemmän tuola pikkuryhmässä.” (1)

”Melu häirittee joskus, toisilla tunneilla ei oo melua.” (3)

”Se on vähän vaikee luokka kun on melua ja tuota. - Katotaan ny meenkö takasin (yleisopetukseen), vai jatkanko yhä (pienryhmässä). Katotaan nyt jos ei se - jos ei saa ees työrauhaa se on aika vaikeeta.” (5)

Yleisopetuksen oppimisilmapiiri koettiin työrauhaongelmista huolimatta erittäin myönteiseksi. Kaikki oppilaista mainitsivat kaverit (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12) ja/tai muut oppilaat (4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) parhaimmaksi asiaksi yleisopetuksessa. Ikätovereiden kanssa yhdessä olo oli oppilaille erityisen tärkeää.

”Musta on hauska opiskella yleisessä kun siä on kavereita ja niitä muita.” (12)

”Ne ihmiset, niillä on hyviä juttuja - ne on parasta.” (4)

”Kavereita siä on paljo – siitä mä tykkään.” (7)

Oppilaat kuvasivat yleisopetuksen ilmapiiriä muiden muassa rennoksi, vapaaksi ja mukavaksi. Oppilaiden vastauksista välittyi myös tunne, että he kokivat yleisopetuksessa pääsevänsä osalliseksi ikäistensä jutuista ja nauttivat ikätasolleen kuuluvasta rennosta meiningistä. Jopa oppilas (5), joka koki yleisopetuksen ilmapiirin häiritseväksi ja itsensä koulukiusatuksi piti yleisopetuksen hyvänä puolena rentoa tunnelmaa.

”Isossa (yleisopetuksessa) siä on paljon mukavanmaa - paljon enemmän seuraa ja saa kuunnella kun ne joskus juttelee hyviä juttuja.” (6)

”No – se on niin vaikee selittää – siä on enemmän ihmisiä ympärillä – jotenkin sillai mukavempaa.” (11)

”Mukavaa - on vähän niin ku - miten mä ny kuvailisin – rennompia – enemmän porukkaa ja kavereita siä on paljo.” (7)

Pienryhmäopiskelussa työrauha oli seitsemän oppilaan mielestä parasta, ja he kokivat sen työskentelyä tukevaksi tekijäksi (1, 3, 5, 7, 8, 10, 12). Yksi heistä (5) koki, että pienryhmässä on ajoittain melua, mutta se ei juuri häirinnyt häntä. Työrauha nousi oppilaiden kirjoitelmissa ja haastattelussa oleelliseksi osaksi pienryhmää.

”Siä ei itse asiassa oo kauheesti meteliä, mut joskus ne tietysti puhuu joskus jotkut puhuu, itse asiassa siä on aika rauhallista.” (1)

”Parempi työrauha (...) helpompi keskittyä.” (3)

Usean luokkatason samanaikainen opetus aiheutti neljän oppilaan (1, 2, 3, 11) mielestä melua, mutta heistä vain yksi (2) koki sen häiritsevän opiskelua.

”Kato välillä siä on vähän melua – joskus ei jaksa keskittyä kun on semmosta älämölöä kun siä on niitä muita.” (2)

”No, joskus häirittee kun on muita mut ei se kauheesti, mä teen ite ja sit opettaja tulee kattoon tehtävät.” (1)

”Tänään on kaks vikaa ysit ja kasit en mää oikeen tiä – ei sillä oo väliä.” (4)

Luokan työrauha ja oppimisilmapiiri antavat kuvan tehtäväorientoituneesta oppimisympäristöstä. Neljä oppilasta (6, 9, 10, 12) koki kuitenkin oppimisilmapiirin liian kontrolloiduksi.

”Pikkuryhmässä on huanoo, kun opettaja on koko aika ympärillä.” (9)

”Siä kun menee piäleen (pienryhmä) niin kaikki menee piäleen - turhaa nipottamista.” (6)

Turvallisuuden tunne pienryhmässä välittyi kahden oppilaan (6, 4) kokemuksista.

”Voi puhua rennommin ja enemmän siis uskaltaa.” (4)

”No, tarvii siäkin ääneen ja noin pois päin, mutta ei tarvi koko luokan kuullen päätää.” (6)

8.2.2 Oppiminen

Oppilaiden kuvatessa opiskeluaan ja oppimistaan nousi haastattelussa esille kolme teemaa:

a) opiskelu ja siitä selviytyminen, b) opetusmenetelmät ja c) opettajat. Yhdellä oppilaalla (5) itse opiskelu ei ollut merkittävä asia, vaan hänen kokemuksissaan nousi esille oppilaiden vuorovaikutukseen ja opiskeluilmapiiriin liittyvät tekijät.

a) Opiskelu ja siitä selviytyminen

Oppilaiden käsitykset opetuksen vaativuudesta sekä tehtävien vaikeusasteesta vaihtelivat suuresti, ja havaittavissa oli ero yleisopetuksen ja pienryhmän välillä. Yleisopetuksen tehtävät olivat seitsemän oppilaan (2, 4, 6, 7, 9, 10, 12) mielestä sopivia kun taas kuusi oppilaista (1, 2, 3, 4, 6, 11) koki niiden olevan vaikeita, kolmen näistä (2, 4, 6) oli kuitenkin sitä mieltä, että osa tehtävistä oli sopivia osa vaikeita. Kun huomioidaan oppilaat, joiden mielestä yleisopetuksessa opiskeleminen oli ajoittain/aineesta riippuen vaikeaa, on opiskelu yleisopetuksessa kokonaisuudessa sopivaa jälle oppilaalle (7, 9, 10, 12).

”Isossa luokassa on välillä vaikeuksia opiskella, itse asiassa siä on joskus aika vaikeeta.” (1)

”Alussa oli vaikeeta, mut sit lopussa ollu vähän helpompaa – se siinä oli se siinä oli kun ei ollu tottunut tehtäviin – kato kun ei aina ei aina aivot toimi. – Opiskelu sujuu joo välillä sujuu hyvin.” (2)

”Helppo opiskelu, pääosin kirjoittamista vihkoon, vähän kappaleiden lukua, hyvä työ-rauha, sopiva työtahti, mielestäni loistava opiskella.” (7) Aine

Kolmen oppilaan mielestä (2, 4, 11) yleisopetuksen tunnilla edettiin liian nopeasti. Heidän kommentistaan voi tulkita, että he eivät aina pysyneet mukana opetuksessa. Kahden oppilaan (3, 11) mielestä yleisopetuksessa asiat selitettiin toisinaan monimutkaisesti.

”Seiskalla aika meni nopeesti, kun kellot soi niin opettaja viä kirjotti muistiinpanoja – en mä aina ehtinyt (kirjoittamaan) – tualla (pienryhmässä) mä oon menny omalla vauhdilla.” (4)

”Huonoo on kun mennään niin nopeesti eteenpäin.” (11)

”Sitä vaan aattelee, ettei se (opettaja) selittäis sitä tehtävää kauheen monimutkaisesti.” (3)

Yleisopetuksen ryhmässä opiskelusta oppilaiden vastauksista välittyi kokemus sulautumisesta joukkoon, jolloin he eivät yksilöinä olleet jatkuvan huomion kohteena (6, 7, 8, 9, 10).

”On niissä aika paljo eroo (pienryhmä/yleisopetus) – on siinä aika paljonkin eroo – no isossa on paljon parempi – siä on rennompaa – ei tarvi niinku koko aikaa tehdä – ei niinku koko aika katota (opettaja).” (6)

”No sillai siä on se opiskelu vapaanpaa (yleisopetus) kun ei opettaja sillai oo koko aikaa siinä ja kaikkien kanssa yhdessä – siä on kaikki kaverit.” (8)

” Täällä (yleisopetus) saa olla rauhassa (opettajalta) - isossa ryhmässä on kivempaa.” (10)

Pienryhmässä tehtävät olivat neljän oppilaan (4, 7, 10, 12) mukaan helppoja, kahden oppilaan mukaan jopa liian helppoja (10, 12). Kuuden oppilaan mielestä opiskelu oli sopivaa (1, 2, 3, 6, 8, 11). Yhden oppilaan mielestä osa tehtävistä oli joskus vaikeita (2). Opiskelu pienryhmässä koettiin pääsääntöisesti helpoksi tai sopivaksi.

”Itse asiassa se (opiskelu) on ihan kivaa se on paljon helpompaa (pienryhmässä) kun tavallisella tunnilla. – Se on ihan sopivaa, tua yleisopetuksessa pitäis osata kaikki.” (1)

”Joskus on vaikeita (tehtävät), joskus on sopivia, ei ainakaan vaikeempia kun yleisopetuksessa.” (2)

”Pienryhmässä on helpompi tehdä kaikkee – helpompia tehtäviä - niin helppoja tehtäviä.” (7)

”Liian helppoja.” (12)

Kuten edellä ilmeni, osa oppilaista koki opiskeluilmapiiiri pienryhmässä liian kontrolloiduksi. Opiskelu pienryhmässä oli oppilaiden kokemusten mukaan opettajajohtoista, ja osa oppilaista koki

myös opiskelussa opettajan liian kontrolloinnin häiritsevänä (4, 6, 8, 12) ja työmäärän liian suurena (6, 7, 9).

”Siä (yleisopetus) on henkisesti vapautuneempi olo – tualla (pienryhmä) opettaja on koko aika kattomassa.” (4)

”Kun ope pistää tekeen töitä koko ajan ei jaksas aina.” (6) Aine

”Välillä aivan liikaa työtä.” (7) Aine

Opettajan haastavaa tehtävää pienluokassa kuvastaa kahden oppilaan vastakkaiset kokemukset avun saannista. Toinen oppilas kokee saavansa ohjausta, toisen mielestä opettaja ei ehdi ohjaamaan häntä riittävästi.

”Huonoo pikkuryhmässä on – no kun opettaja opettaa toista asiaa eikä aina ehdi tulleen.” (8)

”No ainakin asiat tuli paljon selkeemmiks aina saa tarvittaessa apua.” (11)

b) Opetusmenetelmät

Edellä kuvattu yleisopetuksen rento ilmapiiri välittyi myös oppilaiden kokemuksissa heidän kuvaessaan yleisopetuksen opetusmenetelmiä. Seitsemän oppilasta (2, 4, 6, 7, 8, 9, 11) nosti haastattelussa esiin yleisopetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä. Kolme heistä (4, 6, 9) nosti esiin opettajan sanallisen opettamisen, kolme oppilasta (4, 6, 8) ryhmätyöt sekä kaksi (2, 9) videoiden katselun. Yleisopetuksessa oli kolmen oppilaan (7, 8, 11) mielestä paljon kirjoittamista.

”Opiskellaan niin ku samasta asiasta kaikki. – Katotaan joskus videoo.” (2)

”Siä joutuu kirjottaa välillä aika paljo.” (7)

”Siä kirjojetaan ja kattotaan videoo – ja se (opettaja) opettaa ja kertoo niitä juttuja. – Ei tarvi tehdä niin paljo tehtäviä.” (9)

”Virta laittaa aina ryhmätöihin.” (4)

Erityisluokkaopiskelun yhteydessä vain yksi oppilas (1) kertoi opiskelusta. Toisen oppilaan kuvattaessa yleisopetuksen opiskelua, voidaan hänen kokemuksestaan tulkita, että pienryhmässä kerrataan aiemmin opittua (11).

”Ei siä (yleisopetuksessa) mun mielestä kerrata ollenkaan niin ku edellisen päivän tehtäviä esimerkiksi. – No, kun mää oon tottunu siihen et ne asiat käydään uudelleen. – Yleisopetuksessa joutuu ainakin enemmän kirjottaa muistiinpanoja.” (11)

”Otetaan kirjan kappale ja aletaan lukemaan ja suomennetaan se ja sit vasta tehdään. Mä teen ite ja sit opettaja tulee kattoon tehtävät.” (1)

c) Opettajat

Oppilaiden kokemuksissa yleisopetuksessa opiskelu oli kokonaisuudessaan sopivaa neljälle kymmenestä oppilaasta. Kaksi oppilasta (5, 8) näki opiskelun sosiaalisen toiminnan kautta, joten heidän käsitystään opiskelun akateemisesta vaativuudesta ei tiedetä. Viisi oppilasta (2, 3, 4, 6, 10) nosti esiin opettajien erilaisuuden. Kaksi oppilasta näki opettajien yhteyden opiskelusta selviytymiseen ja kiinnostivat huomion heidän kykyynsä kohdat erityistä tukea tarvitseva oppilas (3, 4). Kaksi oppilasta (6, 10) näki opettajat rennon käytöksen kautta ja yksi (2) opettajan yhteyden työrauhaan.

”Opettaja vaikuttaa siihen meluun. – Joka pitää niin ku työtä, mut välillä sit kuitenkin rento.” (2)

”Mut opettajat on erilaisia. – Joku antaa niin ku sopivia tehtäviä” (3)

”No kyllä Petrin tunnilla on semmonen vähän se tuntuu eniten olevan sellanen opettaja joka sillai aina niinku vähän kun muut meneen. –Kyllä se sillai huomio – ettei aina niitä vaikeimpia (tehtäviä).” (4)

8.2.3 Sosiaaliset suhteet

Tiedustelllessani oppilaalta millä luokalla hän on, kymmenen vastasi yleisopetuksen luokan ja kaksi sanoi kuuluvansa molempiin luokkiin (5, 7). Kukaan oppilaista ei pitänyt itseään ainoastaan erityisluokan oppilaana. Sosiaalisia suhteita kuvaavassa kategoriassa nousivat teemoiksi a) kaverit, b) yleisopetuksen oppilaiden suhtautuminen pienryhmäopiskeluun ja c) koulukiusaaminen.

a) Kaverit

Muut oppilaat ja kaverit nousivat merkittäviksi yleisopetuksen oppimisilmapiiriin myönteisesti vaikuttaviksi tekijöiksi. Viisi oppilasta (1, 2, 3, 8, 10) mainitsi kaverit yleisopetuksen ilmapiiriä kuvaavasta yhteydestä irrallaan. He viittasivat kavereilla yleisopetuksessa oleviin ystäviin. Pienryhmässä käyvien oppilaiden vastauksista välittyi, että heidän erityisluokkaopiskeluunsa suhtaututtiin suvaitsevasti, ja ainakaan mainittujen viiden oppilaan kohdalla se ei vaikuttanut heidän kaverisuhteisiinsa. Toisaalta mikään oppilaiden vastauksissa ei tukenut sitä, että pienryhmässä opiskelulla olisi ollut vaikutusta kaverisuhteisiin.

”Mun kaverit on melki kaikki tua yleisessä.” (10)

”Hyviä kavereita siä (yleisopetus) on.” (8)

b) Yleisopetuksessa opiskelevien suhtautuminen pienryhmäopiskeluun

Kahdelta 7. luokkalaiselta (1, 8) oli kysytty pienryhmässä käynnistä, mutta kysymykset olivat olleet luonnolliseen vuorovaikutukseen liittyviä ilman leimaavaa tai kiusaavaa sävyä. Yhden 8. luokkalaisen (6) mukaan joskus on kysytty pienryhmässä opiskelusta, mutta hän ei muista tarkkaan, mitä on kysytty.

”Ei siitä mitään sanottu. Ei sillä mitään väliä - ei täällä välillä huomaakaan et on siällä.” (2)

”Kyllä ne joskus sanoo emuks, mut ei ne enää. On ne joskus jotain sanonu. – Jaa olit siä tai jotain sellasta.” (6)

”No joskus ne kasit sit sanoo jotain – ne vaan ihmettelee miks sinne joutuu.” (8)

Vaikuttaa siltä, että yleisopetuksen oppilaat olivat tottuneet pienryhmän olemassa oloon ja suhtautuvat luonnollisesti siellä opiskeluun. Kivirauman ym. (2004) tutkimukset antavat samansuuntaisia tuloksia. Heidän tutkimuksensa mukaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa olleet oppilaat, eivät uskoneet kavereiden paheksuvan erityisopetuksen saantia.

c) Kiusaaminen

Koulukiusaamista oli kokenut neljä oppilasta (1, 3, 5, 11), joista yhden kiusaaminen oli haastatteluhetkellä loppunut (1). Kaksi oppilasta kertoi kiusaamisesta avoimesti (1, 5). Kaikki oppilaat olivat kokeneet kiusaamista yleisopetuksen ryhmässä ja kahdelle oppilaalle (3, 5) oli huudeltu myös pienryhmässä. Oppilaat eivät kokeneet tätä huutelua kuitenkaan itse varsinaisesti kiusaamisena, mutta opettajan näkökulmasta se täytti kiusaamisen kriteerit.

”Sit ei välitä – ei vaan välitä eikä kiinnitä huomioon jos ne jotain huutelee.” (3)

”Ville (pienryhmässä) häiritsee välillä ja nimittelee mutta en ota siihen kantaa tai puutu aina vaikka se ärsyttää.” (3) Aine

”Mut sit c-luokalla ei oo kavereita, kun mua koulukiusattiin – ne oli seiskan tytöt. Niin – tota sitten ne niin kun ne oli mulle vähän niin ku sillai et ne kiusas, nyt se on loppu. (1)

”Kiroillaan, haukutaan, huijataan syytellen, loukataan.” Aine

”Joo siä (yleisopetuksessa) jotkut aina kiroilee ja haukkuu mua joo sellasia on tavattu.” (5)

Vaikuttaa siltä, että kahteen oppilaaseen (3, 5) kohdistuva koulukiusaaminen ei johtunut heidän pienryhmäopiskelustaan. Huutelua, vaikka he eivät kokeneetkaan sitä kiusaamiseksi, oli tapahtunut myös erityisopetuksen tunneilla. Kiusaamisen syyn liittyminen muuhun kuin pienryhmäopiskeluun saa tukea siitä, että toisen oppilaan (3) kiusaaja/huutelija oli myös itse pienryhmässä opiskeleva oppilas.

Oppilaiden kirjoitelmista ja haastatteluista välittyi kuitenkin pääasiassa suvaitsevaisuus yleisopetuksen oppilaiden suhtautumisessa pienluokkaopiskeluun. Erityisopetuksessa opiskelevista oppilaista yhdeksän piti kavereita tärkeänä tekijänä yleisopetuksessa viihtymiseen. Tämä osoittaa, että suurimmalla osalla heistä oli kavereita, joko yleisopetuksen – tai pienryhmän oppilaita, ja he kokivat kuuluvansa luokkayhteisöön.

9 TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET

Pienryhmä oppimisympäristönä oli tutkimukseeni osallistuneille oppilaille ensisijaisesti paikka, joka mahdollisti tehokkaan oppimisen, kun yleisopetuksen ryhmä näyttäytyi ensisijaisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttänä. Pienryhmä edusti osalle oppilaista ”henkisen levon paikkaa”, jossa tehtävät olivat sopivan tasoisia ja oppilas saattoi olla ilman selviytymisen paineita tai tunnetta erilaisuudestaan. Osalle oppilaista pienryhmä oli ”piinapenkki”, jossa joutui työskentelemään ja tekemään tehtäviä valvotusti. Yleisopetuksen ryhmä koettiin ennen muuta sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttänä. Yleisopetuksen ryhmä oli monelle oppilaalle myös monipuolinen opiskeluympäristö. Valitettavasti kolmelle oppilaalle integraatio merkitsi syrjäytymistä ja kahdelle heistä kiusatuksi tulemista. Osalle oppilaista opettajien kyvyttömyys kohdata heidän yksilöllisiä tarpeita merkitsi fyysistä integraatiota. Tällöin oppilaat jäivät ilman tukea ja opetuksen yksilöllistämistä.

9.1 Pienryhmä aktiivisen opiskelun areenana, turvapaikkana ja piinapenkinä

Oppilaiden käsityksissä pienryhmä oli opiskelupaikka, jossa vallitsi työrauha, ja opiskelu siellä oli kontrolloitua ja oppimisorientoitunutta. Pienryhmä koettiin myös ”piinapenkinä”, joka selittyy oppimisorientoituneen ilmapiirin kautta; luokassa työskenneltiin ja edellytettiin oppilailta aktiivista osallistumista opiskeluun. Oppilaat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä opiskeluunsa pienryhmässä, ja opettajajohtoisesta ilmapiiristä huolimatta, tai todennäköisesti siitä johtuen, kahden oppilaan vastauksista välittyi tunne turvallisesta oppimisilmapiiristä.

Opiskeluorientoitunut ilmapiiri tarkoitti käytännössä rauhallista oppimisympäristöä ja tehtäviin keskittymistä, mikä mahdollisti tuloksellisen oppimisen. Pienryhmässä oli usein samanaikaisesti useita luokkatasoja, mutta se ei juuri häirinnyt opiskelua. Seuraavat oppilaiden näkemykset tiivistävät pienryhmäopiskelun oppimisorientoituneen ilmapiirin.

”Pienryhmässä siä on helpompi opiskella niittä aineita jota tarvii. -- Parempi työrauha, sit ainakin matikassa oon parantanut huomattavasti – helpompi keskittyä.” (3)

”No, siä ollaan hiljaa ja kaikki keskittyy työhönsä.” (8)

”Siä (pienryhmä) on niin vähän ihmisiä, on se vähän helpompi oppia.” (4)

Aikaisemmat tutkimukset ovat antaneet samanlaisia tuloksia. Turun erityisopetuksen tilaa kartoittaneessa tutkimuksessa ilmeni, että osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelleet oppilaat kokivat, että heidän taitonsa lukuaineissa olivat lisääntyneet erityisopetukseen siirtymisen jälkeen. Oppilaat pitivät erityisopetuksen oppimisympäristöä myös rauhallisena. (Kivirauma ym. 2004.) Janhukaisen (2001) ja Kuorelahden (2000) tutkimustulokset kertovat samaa erityisluokassa opiskelun vaikutuksista opiskeluun; oppilaat olivat huomanneet oppimistulostensa parantuneen, sekä he olivat kokeneet onnistumisen tunteita ja pitäneet oppimista mielekkäänä. Tehokkaan yksilöllisen opetuksen katsotaan joskus edellyttävän erillään annettavaa opetusta. Tällöin nähdään, että opetuksen laatu nousee opetuksen paikkaa tärkeämmäksi. (Moberg 2002, 35.) Tutkimukseni mukaan osa oppilaista koki juuri näin: pienryhmässä on helpompi oppia.

Kuorelahden (2000, 107) tutkimuksen mukaan erillisessä erityisopetuksessa opiskelleet oppilaat kokivat luottamusta opettajaan. Tutkimuksessani luottamus opettajaan voidaan tulkita ilmentyneen pienryhmän oppimisilmapiirin turvallisuudella. Konkreettisesti tämä ilmeni siten, että pienryhmässä ei oppilaan kokemuksen mukaan esiintynyt kiusaamista, ja oppilas uskalsi ilmaista siellä itseään. Oppilaille oli myös käsitys, että heiltä ei vaadita enempää, mihin heillä on valmiuksia. Pienryhmä edusti paikkaa, jossa opiskellaan silloin, kun oppiaineen hallinnassa on selkeitä puutteita. Aineenopettajat kokivat kyvyttömyyttä kohdata erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta niukkojen resurssien, kuten ajan- ja avustajan puutteen sekä riittämättömän koulutuksen, Tämä tukee oppilaiden käsitystä pienryhmästä oikeana oppimisympäristönä eniten tukea tarvittavissa oppiaineissa.

”Itse asiassa se (opiskelu) on ihan kivaa se on paljon helpompaa (pienryhmässä) kun tavallisella tunnilla. Se on ihan sopivaa, tua yleisopetuksessa pitäis osat kaikki.” (1)

”Mikä on vaikeeta niin opiskellaan tuolla (pienryhmä) ja sit mikä helpompaa niin tuolla toisessa.” (2)

”pienryhmässä on helpompi opiskella niitä aineita, jota tarvii.” (3)

”jos on jotain pikkusta (oppimisen vaikeutta) ni kyä se siä (yleisopetuksessa) menee, mut jos jotain suurempaa niin sit pikkuryhmään – jos on jotain näkyvää – ei tarvi jännittää isossa ryhmässä sit.” (4)

Pienryhmä edusti yhdelle oppilaalle myös turvallista ”lintukotoa”, jossa selvisi helpommalla.

”Millaisia yleisopetuksen tehtävät ovat?”

”Sopivia ne – pysyy siä ihan kärryillä.”

”Jos opiskelu olisi suunniteltu sinulle sopivaksi, kummassa ryhmässä haluaisit opiskella?”

”Ehkä pienryhmässä kun on halpompia tehtäviä.”

”Yleisopetuksen tehtävät olivat sulle sopivia, oletko mukavuuden haluinen ja tykkäät ettei tarvitse tehdä paljoa hommia?”

”No, siitä mä just tykkään!”

”Ei johdu siitä, ettet osaisi?”

”Ei johdu.” (7)

Tämän oppilaan kokemus omasta osaamisestaan on yhtenevä Kuorelahden ym. (2004) tutkimuksen kanssa: erityisopetukseen osallistuneista 8. – luokkalaisista 80 % tiesi menestyvänsä, jos yrittäisivät.

Oppilaiden turvallisuuden tunteen takaa välittyi kuitenkin myös passiivisuutta, oppilaat eivät olleet aktiivisia oman oppimisympäristönsä suunnittelussa, vaan he mukautuivat tehtyihin päätöksiin:

”Ens vuonna se (äidinkieli) menee takasin (yleisopetukseen) – opettaja väkisin viä mut sinne kun mä saan pelkkiä ysejä ja kaseja.”

”Kumpi on mielestäsi parempi (yleisopetus vai pienryhmä)?”

”En mä tiä – opettajat sen päättää.” (4)

”Ehkä mä haluaisin mennä isoon ryhmään (englannissa).”

”Oletko kertonut opettajalle tästä?”

”En mä oo mitään puhunu.” (8)

*”Opiskelu piku ryhmässä on tyhmää enkä itse oisi halunnut edes mennä sinne.” (8)
Aine*

Oppilaiden passiivista asennetta oman opiskelunsa toteuttamiseen kuvastaa myös heidän suhtautumisensa sen hetkiseen opiskeluunsa. Oppilaiden käsitysten mukaan heidän pienryhmässä opiskelemansa oppiaineet olivat oikeita, eikä heidän mielipiteistään välittynyt muutoksen mahdollisuutta oppimisympäristön suhteen. Silmiinpistävää oli se, että oppilaat pitivät vallitsevaa tilannetta itsestään selvyytenä, ja muutoksen mahdollisuus aiheutti heissä lähinnä hämmennystä.

”Jos saisit päättää missä opiskelet äikkää, englantia, ruotsia ja matikkaa (pienryhmä ainee), niin missä opiskelisit?”

”Kai mä sit olisin siä samassa?” (8)

”Jos saisit päättää omasta opiskelustasi, miten opiskelisit?”

”En tiä.”

”Jos aamulla saisit päättää mihin luokkaan menisit, kumpaan kävelisit?”

”No, noissa (pienryhmässä opiskeltavat aineet) tonne (pienryhmään) ja muuten 9 C:n kanssa.” (9)

Osa oppilaista koki pienryhmän ”piinapenkkinä”, jossa opiskelu oli opettajajohtoista opettajan valvoessa tarkasti työskentelyä ja antaen paljon tehtäviä. Toisaalta oppilaiden käsityksissä osa opiskelusta oli liian helppoa ja tehtävät ”lapsellisia”, mikä vaikutti opiskelun mielekkyyteen ja lisäsi osaltaan turhautumista.

”Ihan liikaa töitä!” (9)

”Pikkuryhmässä on huanoo, kun opettaja on koko aika ympärillä.” (9)

”Jos opettaja opettaisi hyvin niin silloin voisi oppia. Että ei anna tyhmiä määräyksiä joissa ei ole mitään järkeä. Hyvällä oppitunnilla saa tehdä sellaisia tehtäviä jotka on tarkoitettu oman ikäisille eikä tarvi arvioida elukoiden painoja.” (12) Aine

Kuorelahden (2000, 118) tutkimuksessa opettajajohtoisuus tarkoitti, kuten myös minun tutkimuksessani, opettajan aktiivista toimintaa. Tutkimustuloksistani poiketen opettajajohtoisuus oli hänen tutkimustulostensa mukaan voimakkaampaa yleisopetuksen luokassa. Kuorelahden tutkimuksesta voidaan löytää saman suuntaisia tuloksi kuitenkin opettajasuuntautuneisuuden osalta. ESY-oppilaiden opiskelua erityisluokassa leimasi opettajasuuntautuneisuus, jolla tarkoitettiin sitä, että oppilas on vuorovaikutuksessa enemmän opettajan, kuin muiden oppilaiden kanssa. (Kuorelahti 2000, 122.) Tällaisesta ilmapiiristä kertoo tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden käsitys oppimisorientoituneesta ja kontrolloidusta oppimisilmapiiristä pienryhmäopiskelussa.

9.2 Yleisopetuksessa osana ikäistensä joukkoa, monipuolista opetusta ja syrjintää

Mobergin (2002, 39) mukaan integraatioideologian kannattajien yksi ydinajatuksista on ikätoverien kanssa yhdessä opiskelu. Heidän mielestään on ihmisarvoa alentavaa sekä vapautta ja tasa-arvoa estävää erottaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat erityiskouluihin tai – luokkiin. Erillään annettava opetus onkin kaikille yhteisen koulun näkökulmasta diskriminoivaa, ja näin opetuksen paikka nousee tärkeämmäksi tekijäksi kuin sen laatu. (ks. myös Pearponti ym.2000, 68; Peterson & Hittien 2003, 13.) Tutkimukseni tukokset tukevat esitettyjä ajatuksia.

Yleisopetuksen ryhmässä parasta kaikkien tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden käsityksissä oli ikätovereiden joukkoon kuuluminen ja pääsy osalliseksi luokan sosiaalisesta ilmapiiristä. Huolimatta siitä, että oppilasta kiusattiin, hänellä ei ollut ystäviä koulussa tai hän koki, etteivät hänen yksilölliset tarpeensa tulleet huomioiduksi, hän näki parhaaksi yleisopetuksen ryhmässä sen ”rennon meiningin”, vapautuneen ilmapiirin ja muut oppilaat. Tärkeää on kuitenkin huomioida, että suurin osa erityisoppilaista koki, että heidät hyväksytään luokkaan, eikä pienryhmässä opiskeluun kiinnitetä negatiivisessa mielessä huomiota.

”Itse asiassa kaveripiirissä se (pienryhmäopiskelu) otetaan ihan hyvänä et siitä ei tuu mitään – tota niin kun ne sit vaan kysyy että olit sä siä, kun ne ihmettelee mist mä tuln. Siä on aika moni joka vaan sanoo tuliks sä siältä – aika paljo kyselee multa.- Itse asiassa tosi hyvin oon löytäny kavereita sillai että mejän luokalla kaikki on mun kavereita.” (1)

”Ne ihmiset siä on hyviä – niillä on hyviä juttuja. (...) Siä on henkisesti vapautuneempi olo.” (4)

”Se on hyvää kun jokainen juttelee ja kertoo vitsejä.” (5) Aine

”No sillai siä on se opiskelu vapaampaa kun ei opettaja sillai oo koko aikaa siinä ja kaikkien kanssa yhdessä – siä on kaikki kaverit.” (8)

”Täällä saa olla rauhassa – isossa ryhmässä on kivempaa.” (10)

Opettajat pitivät integraation myönteisenä vaikutuksena sitä, että tukea tarvitseva oppilas sosiaalistuu kouluyhteisöön sekä suvaitsevaisuus lisääntyy kaikilla oppilailla. Klaavun (1999) tutkimus antaa samansuuntaisia tuloksia oppilaiden sosiaalistumisesta. Oppilaat eivät hänen mukaansa erottele toisiaan EMU- luokan oppilaiksi ja yleisopetuksen oppilaiksi, vaan kaverisuhteen ovat ”sekoittuneet” ja yleisopetuksen oppilaiden suvaitsevaisuus lisääntynyt. (Klaavu 1999, 98.)

Tutkimukseni tulos koulun sosiaalisen ympäristön merkityksestä on yhtenevä myös Kuorelahden ym. (2004) saamien tulosten kanssa. Heidän tutkimuksessaan oppilaiden mielestä paras puoli koulussa on sen tarjoama sosiaalinen ympäristö.

Jyväskylän erityisopetuksen toimivuutta kartoittaneessa tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat arvostivat hyviä opettajasuhteita ja opettajien ammattitaitoa (Kuorelahti 2004, 35). Omassa tutkimuksessani yleisopetuksen ryhmässä opiskelu antoi vastaavia tutkimustuloksia. Sosiaalinen vuorovaikutus ulottui oppilaiden käsityksissä myös opettajan ja oppilaiden välille. Opettajat käyttivät ope-

tusmenetelmiä, jotka olivat oppilaiden käsityksissä vaihtelevia Oppilaiden mukaan myös muutammat opettajat pyrkivät huomioimaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilölliset tarpeet.

”Englanti on paljon parempaa (yleisopetuksessa) kun tuola pikkuryhmässä. Opettaja opettaa siä rauhassa eikä huutele välillä muille – siä tehdään niin ku erilaisia juttuja enemmän.” (4)

”Suurin osa mitä tehdään on niin kun ryhmissä – ryhmätöitä tehdään.”

”Miltä sellainen opiskelu tuntuu?”

” ”Joo tykkään mää – siä osaa opiskella sillai – pysyy hereillä kun siä opettaja päättää sillai sitä asiaa.” (6)

”Kyllä se (opettaja) sillai huomioi – ettei aina niitä vaikeimpia (tehtäviä) anna.”

Oppilaiden käsityksissä yleisopetuksen opetus oli monipuolista ja oppilaat pitivät vaihtelevista opetusmenetelmistä. Kuorelahden (2000, 122) tutkimuksessa ESY-oppilaat olivat aktiivisemmin vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa yleisopetuksen tunneilla. Selitys tähän eroavaisuuteen voi Kuorelahden mukaan löytyä muiden muassa yleisopetuksen oppimisympäristöstä, joka edellytti yhteistyötä luokkatovereiden kanssa. Tutkimukseni tulokset antavat vastaavia viitteitä. Monet oppilaat kertoivat yleisopetuksessa tehtävistä ryhmätöistä ja pitivät parhaana asiana rentoa ilmapiiriä ja kavereita. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat näkivät integraation myönteisenä vaikutuksena tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen monipuolistumisen. Tämä näkemys on yhtenevä oppilaiden käsitysten kanssa.

Inklusiivisen koulun perustana oleva sosiaalinen malli poikkeavuudesta nostaa oppimisympäristön huomion kohteeksi. Tavoitteena on löytää uusia ja luovia tapoja toteuttaa opetusta ja käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä. Yhteistoiminnallinen oppiminen on yksi inklusiivisen koulun perusajatuksista, jolla tarkoitetaan yhdessä oppimista yhteistyötä tehden. Oppiminen ei ole sidottu perinteisiin opetuksen muotoihin, vaan oppilaat voivat työskennellä esimerkiksi pareittain tai ryhmissä. (Willberg 2002; Villa & Thousand 1996, 172–177.) Oppilaiden käsityksistä voi löytää elementtejä yhteistoiminnalliseen oppimiseen suuntautuneesta opetuksesta. Varsinaisessa merkityksessä yhteistoiminnallisuus on kuitenkin laajempaa kuin yhteistyö. Yhteistoiminnallisuus on jatkuvaa arkipäivän toimintaa, mihin osallistuvat kaikki oppilaat ja opettajat. Yhteistoiminnallisuuden ajatus rikkoo perinteistä oppimisprosessia ja opetusmenetelmiä koskevaa ajattelua. Yhteistoiminnallisessa oppimisympäristössä jokaisella yksilöllä on oikeus oppia kykyjensä mukaan, ja hänet tulee nähdä voimavarana koko oppimisyhteisölle. (Willberg 2003; Villa & Thousand 1996.)

Villa & Thousand (1996, 177) toteavat, että yhteistoiminnallista oppimista toteuttaessaan opettajat joutuvat kohtaamaan ja ratkaisemaan monia haasteita. Oppimisen ohjaaminen vaatii tarkkaa oppituntien suunnittelua ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista. (Villa & Thousand 1996.) Nämä vaatteet yhdistettynä tutkimukseeni osallistuneiden opettajien kokemukseen puutteellisista resursseista auttavat ymmärtämään opettajan haasteellista tehtävää. Yhteistoiminnallisuus ei sen todellisessa merkityksessä toteutunut tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden kohdalla, kuten jatkossa tullaan huomaamaan. Merkittävää oli kuitenkin se, että oppilailla oli kokemus yhdessä toimimisesta, ja opettajat ohjasivat oppilaita yhteistyöhön.

Oppilaat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä opiskelemiensa oppiaineiden jakoon pienryhmän- ja yleisopetusryhmän välillä. Siirtyminen pienryhmästä yleisopetuksen ryhmään edusti oppilaille kuitenkin saavutettua etua, josta ei haluttu luopua. Yleisopetuksen ryhmässä opiskeltaessa ei myöskään haluttu siirtyä pienryhmään.

”Olet historiassa siirtynyt yleiseen, miten on mennyt?”

”*Ihan hyvin.*”

”Oliko oikea päätös siirtyä historiassa yleisopetukseen?”

”*En minä tiä.*”

”Jos saisit valita menisitkö takaisin pienryhmään?”

”*No, en!*” (9)

”Kun ajattelet aineita, jotka on siirretty yleisopetukseen, haluaisitko muuttaa takaisin pikkuryhmään?”

”*En!*”

”Miksi et?”

”*No, älä hulluja kysele!*” (10)

”*Uskonnon mä haluaisin helpommaks.*” (4)

”Haluaisitko pikkuryhmään?”

”*No, een, mut sen vois saada vaan helpommaks.*” (4)

Näiden vastausten pohjalta tulee jälleen nostaa esille integraatioideologian kannattajien ydinajatus ikätovereiden joukkoon kuulumisen ensiarvoisuudesta; opetuksen paikka nousee tärkeämmäksi kuin sen laatu. (Moberg 2002, 39).

Osalla oppilaista ei ollut ystäviä yleisopetuksen ryhmässä, ja he kokivat tullessa siellä kiusatuiksi tai sivuutetuiksi. Sivussa olon kokemus sosiaalisten suhteiden lisäksi oli havaittavissa myös osalla oppilaista opiskelussa. Opiskelussa sivuun jäävissä oli kaksi ryhmää. Ensimmäisen ryhmän oppilaat olivat oppimisorientoituneita, mutta kokivat tehtävät itselleen vaikeiksi, eivätkä pysyneet aina

mukana opetuksessa. Toisessa ryhmässä oppilaat eivät taas olleet koulutyöhön suuntautuneita ja vetäytyivät syrjään omasta halustaan. Oppilaat, joille tehtävät olivat usein vaikeita, kuvasivat kokemuksiaan seuraavasti:

”Jotkut tehtävät on vaikeita esim fysiikan tehtävät. Huonoa on se että tulee niin paljon vaikeita kokeita.” (2) Aine

”Toivoo ettei mentäs hirveellä vauhdilla, kun vaan kerkeis tekeen.” (2)

”Sitä vaan aattelee, ettei se (opettaja) selitä sitä tehtävää kauheen monimutkaisesti. -- No ihan kivasti on kai menny – kai se siinä on jotenkin menny.” (3)

Oppilaille oli laadittu yleisopetuksessa opiskeltavista oppiaineista henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka tarkoittaa, että HOJKS:ssa on kuvattu opetuksen yksilöllistäminen oppilaan edellytyksistä käsin. Ikonen (1999, 47) näkee, että HOJKS:n taustalla on myös erityispedagoginen tehtävä, jonka tavoitteena on oppimisvaikeuksien ennalta ehkäisy ja kuntouttaminen. Hän myös muistuttaa, että oppilaan kehitys vaikeutuu, jos opetus ei vastaa hänen kykyjään. Oppimisen lähtökohtana tuleekin aina olla oppilaan yksilölliset tarpeet ja edellytykset, ei yleisesti asetetut kriteerit (Friend & Bursuck 2002, 4).

Oppilaiden kohdalla henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ei siis aina toteutunut, mikä tulee ymmärretyksi opettajien kokemusten kautta. Opettajat kokivat, ettei heillä ollut aikaa eikä valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilöllisiä tarpeita. Opettajat kokivat olevansa täystyöllistettyjä perustehtävässään, jona he pitivät opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamista. Kyetäkseen vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin, opettajat kokivat tarvitsevänsä koulutusta, lisäaikaa (tuntikehys) sekä koulunkäyntiavustajia. Jälleen tullaan koulun resurssien puutteen äärelle, ja sen kautta opettajien kokeman haasteellisen ja osin mahdottoman tehtävän eteen. Käytännön koulutyössä aineenopettajalla ei käsitystensä mukaan ole aikaa, taitoa eikä aina haluakaan kohdata erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tarpeita. Nämä ajatukset ovat yhteneviä aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. (ks. myös Kuorelahti 2004; Moberg 1998, 2001.)

Oppilaille, jotka eivät olleet erityisen oppimisorientoituneita, yleisopetuksen ryhmä tarjosi mahdollisuuden vetäytyä syrjään. Näiden oppilaiden käsityksissä yleisopetuksen ryhmä oli mukava paikka, jossa selviytyi opiskelusta helpolla.

”Sia ei tarvi paljo mitään tehdä ollenkaan sillai. (...) Siä joutuu kirjottaa välillä aika paljon – ei muuta.” (7)

”No paremmin siä on kun ei tarvi tehdä niin paljo tehtäviä.” (9)

”Kun voi vaan istua – vaan istua ja olla siä kavereitten kans.” (12)

Kuten on jo mainittu, opettajat kokivat itsensä riittämättömiksi huomioimaan tukea tarvitsevaa oppilasta. Puutteelliset resurssit, kuten aika ja avustajan puute selittävät osaltaan oppilaan mahdollisuutta selviytyä opiskelusta ilman suurempia ponnisteluja. Kuorelahden ym. (2004) mukaan opettajat kokivat, että ne oppilaat joiden vaikeudet eivät ole erityisen näkyviä, jäävät vähemmälle huomiolle, kuin vaikeuksiltaan haastavammat oppilaat. Tutkimukseni tulokset antavat myös viitteitä tähän suuntaan.

Yleisopetuksen ryhmä edusti osalle oppilasta sosiaalisen syrjäytymisen paikkaa, jossa heitä kiusattiin avoimesti tai heillä ei ollut yhtään ystävää.

”Käytös on todella huanoo – ei kuunnella mua eikä kerrota juttuja. Välillä mua haukutaan homoks ja maanantaina haukuttiin aika rumalla kielellä ja kirosanoilla – en musta enää mikä se oli se kirosana. Välillä mä oon sanonu et eihän tästä tuu yhtään mitään kun noi kiroilee aina eikä siitä tuu loppua.” (5)

Kuten edellä ilmeni, kuuluminen luokkayhteisöön oli kaikille oppilaille tärkeää. Ystävän puuttuminen on oppilaalle hyvin henkilökohtainen ja arka asia, joten sitä ei ilmaistu suoraan. Yksin jääminen ja erilaisuuden kokeminen ilmeni alakulona.

”No ei joka päivä voikaan olla hyvä -- mutta tarvitsee olla vain huumoria, pitkäjänteisyyttä ja hiukan nöyryyttä niin kyllä selviää.” (4) Aine

”Miten sun vuotesi on sujunut?”

”No, paperilla (oppimistulosten suhteen) on sujun.”

”Miten omasta mielestäsi?”

”No en mää tiä, en oo jaksanu aatella. (...) Tässä se nyt on menny – kyä se siitä – viimeinen vuasi.” (4)

Kuorelahden ym. (2004, 35–36) tutkimustulokset ovat yhteneviä saamieni tulosten kanssa. Heidän mukaansa on huolestuttavaa, että erityisopetukseen osallistuvat oppilaat kokivat muita negatiivisemmin oman asemansa koululuokassa ja kavereiden joukossa. Kuorelahden ym. (2004) mukaan-

sa inklusion sosiaalisen yhteisyyden tavoite ei kaikkien osalta ole täyttynyt. Negatiiviset tunteet, muiden muassa masennus ja yksinäisyys, olivat heidän tutkimuksessaan yleisempiä erityisoppilaille kuin muilla. (Kuorelahti 2002, 28–29.)

Kuuluminen ryhmään ja halu olla samanlainen on nuorelle tärkeää. Ryhmästä erottuminen oli tekijä, joka oppilaiden käsityksissä merkitsi sitä, että pienryhmä on paras oppimisympäristö. Kiusaaksi tulleen oppilaan käsityksissä pienryhmä, jopa erillinen erityiskoulu, on oikea oppimisympäristö tukea tarvitsevalle oppilaalle.

”No kyllä yleisopetuksessa, jos on jotain pikkusta ni kyä se siä menee, mut jos jotain suurempaa niin sit pikkuryhmään – jos on näkyvää. -- No, voishan sen sillaikin aatella, ettei niitä tarviskaan pistää (pienryhmään), vaan ne ihmiset sit ne ihmiset – no ei se kai sillaikaan voi olla, että ihmiset laskettais sit luokkaa alemmaks omalle tasolle.” (4)

”Joo Heikin (luokanvalvoja) kans vähän pitäis varmaan jutella ehkä, että ei tästä taida tulla yhtään mitään tää kiroilu jatkuu ja mua haukutaan. Käytös on todella huanoo – ei kuunnella mua eikä kerrota juttuja. Katotaan meenkö takasin (yleisopetukseen), vai jatkanko yhä (pienryhmässä). Katotaan nyt, jos ei se jos ei se lopu niin ei siitä (yleisopetuksessa opiskelusta) tuu mitään.” (5)

”Millainen on unelmiesi koulu, opiskelevatko kaikki yhdessä vai onko siellä pikkuryhmiä?”

”Pikkuryhmiä.”

”Miksi?”

”No sit ehkä oppii paremmin – saa aina ainakin apua opettajalta.”

”Onko hyvä, että pikkuryhmiä on yleisopetuksen kouluissa, vai erityiskoulussa?”

”Ihan oma koulu.”

”Oletko nähnyt kiusaamista, tuleeeko siitä ongelmia?”

”Ehkä vähän – joo kyllä sitä on – sitä vois olla vähemmän jos ois omassa koulussa.”

”Millaisia muistoja sulla on yleisopetuksesta ja pikkuryhmästä?”

”Molemmista on.”

”Kun ajattelet jotain mukavaa muistoa, kumpaan se liittyy?”

”Pikkuryhmään.”

”Entä tylsä muisto?”

”Yleisopetuksen ryhmään.”

”Liittyykö se kiusaamiseen?”

”Joo.” (11)

Nämä oppilaiden käsitykset tukevat Jarvisin ym. (2003) ja Charlesin (2004) tutkimustuloksia, joissa tutkittiin inklusiota yksilön näkökulmasta. Heidän mukaansa inklusio merkitsi oppilaalle pahimmillaan jäämistä kouluyhteisön ulkopuolella ja jäämistä sivusta seuraajan rooliin. Jarvis ym. (2003) olivat sitä mieltä, että aina ei voi tietää onko integraatio yleisopetuksen kouluihin oppilaan

kannalta oikea vaihtoehto. Tärkeää heidän mielestään on huomioida, mitä oppilaat itse ajattelevat ja tuntevat; toisille oppilaille integraatio voi olla oikea ratkaisu, toisille ei. Oppilaiden ajatukset kertovat integraation onnistumisen perustasta: kokeakseen koulussa olon mielekkääksi oppilas tarvitsee ystäviä. (Jarvis ym. 2003; Charles 2004.)

Kuvasin oppilaille ihanteellista yleisopetuksen ryhmää, jossa jokainen oppilas voisi opiskella omien taitojensa mukaisesti ja omassa tahdissaan. Tämän jälkeen tiedustelin tarvittaisiinko pienryhmiä tällöin lainkaan. Oppilaan vastaus oli selkeä:

”Kyllä niitä tarvii – kyä niitä tarvii.” (4)

9.3 Oppimisorientoituneet, huolettomat hulivilit, kyseenalaistajat ja sivusta seuraajat

Erityisluokan oppilailla oli havaittavissa neljä tapaa kokea koulu ja opiskelu. Ensimmäisen ryhmän oppilaat viihtyivät koulussa hyvin ja olivat oppimisorientoituneita (N=4), toisen ryhmän oppilaat (N=2) olivat hieman välinpitämättömiä mutta eivät koulukielteisiä. Kolmannen ryhmän oppilaat (N=3) olivat koulua kohtaan kriittisiä ja jonkin verran koulukielteisiä. Neljännen ryhmän oppilaat (N=3) eivät kuuluneet koulun - tai luokan sosiaaliseen yhteisöön. He olivat yksin ja/tai kokivat tullessa kiusatuiksi.

Kouluun myönteisesti suhtautuneet ja oppimisorientoituneet oppilaat ovat näennäisesti helppoja oppilaita opettajalle, mutta heihin sopii myös Kuorelahden ym. (2004) tutkimuksen tulos hiljaisten oppilaiden jäämisestä ilman tukea. Koulun opettajat suhtautuivatkin tutkimukseni mukaan myönteisimmin juuri heidän kaltaisiin oppilaisiin, mutta opetuksen osalta pätee samat argumentit kuin aiemmin. Opettajat kokivat kyvyttömyyttä vastata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin puutteellisen tiedon ja resurssien, kuten ajan - ja avustajien puutteen, vuoksi. Oppilaat kokivat usein tehtävät vaikeiksi, mikä johtui juuri siitä, että heidän suorittamiaan tehtäviä ei oltu eriytetty heidän oppimisedellytystensä mukaisiksi. (ks. myös Kuorelahti 2004; Moberg 1998, 2001).

Kouluun myönteisesti suhtautuneet ja oppimisorientoituneet oppilaat hyötyivät selvästi pienryhmäopiskelusta ja olivat sitä mieltä, että he oppivat siellä paremmin kuin yleisopetuksen ryhmässä. Oppilaat kokivat, että opetus yleisopetuksen ryhmässä on ajoittain vaikeaselkoista ja liian nopeasti

etenevää. Oppilaat viihtyivät molemmissa oppimisympäristöissä, ja heillä oli kavereita pienryhmässä sekä yleisopetuksen ryhmässä.

Toisen ryhmän oppilaat suhtautuivat opiskeluun hieman välinpitämättömästi, mutta viihtyivät koulussa. He nauttivat selvästi yleisopetuksen rennosta ilmapiiristä ja siitä, että saattoivat sulautua joukkoon, jolloin opettaja ei kiinnittänyt heihin erityisesti huomiota. Vaikka nämä oppilaat eivät olleet erityisen oppimisorientoituneita, he hyötyisivät yleisopetuksen haasteellisesta opiskelusta ja monipuolisista opetusmenetelmistä. Pienryhmässä opiskelua oppilaat pitivät liian ohjattuna, mikä näytti alentavan heidän oppimismotivaatiotaan. Yleisopetuksessa opiskelu oli puolestaan mielenkiintoista sen monipuolisuuden vuoksi.

Kolmanteen ryhmään kuuluvat oppilaat olivat kriittisiä koulua ja opettajia kohtaan, ja heidän mielipiteistään oli aistittavissa myös koulukielteisyyttä ja sosiaalista sopeutumattomuutta. Tutkimukseni mukaan aineenopettajat suhtautuivat kaikkein kielteisimmin sopeutumattomien oppilaiden yleisopetusintegrointiin, ja samanlaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa (Kuorelahti 2004; Moberg 1998, 2001). Kolmanteen ryhmään kuuluvilla oppilailta oli takanaan pitkä koulu-ura, joka sisälsi pääsääntöisesti negatiivisia koulukokemuksia. Asennoitumista koulua kohtaan kuvaa hyvin yhden oppilaan lausahdus: ”... kun mä pääsen tästä koulusta pihalle, niin en aattele koulua enää pätäkäkään.” Pienryhmän strukturoitu oppimisympäristö oli omiaan lisäämään näiden oppilaiden kapinaa, ja vaikutti jopa siltä, että yksi oppilas olivat ottaneet pienryhmässä ”häirikön” roolin.

”Sähläystä on enemmän yleisopetukses, kun on isompi luokka on enemmän oppilaita.”

” Sähläätkö itse siellä?”

” En - mää siä kattelen ja naureskelen, ei tartte itte sähläätä, kun muut vetää pualesta. Mää oon yleensä hiljaa ja kattelen ja kuuntelen, kun jotkut sähläilee.”

” Sullä ei ole itsellä siellä sählysongelmia?”

” Ei tarvi kun muut sählää.”

”Onko pienryhmässä enemmän sählysongelmaa?”

” On – mää sählään siä, kun kukaan muu ei sählää.”

” Yleisopetuksessa on menny hyvin, mut tua (pienryhmässä) välillä sotaa, välillä ei.”

Tähän ryhmään kuuluvat oppilaat pitivät pienryhmästä poispääsyä saavutettuna etuna ja olivat sitä mieltä, että eivät missään tapauksessa halunneet palata sinne takaisin.

Neljannen ryhmän oppilaista kenelläkään ei ollut ystäviä koulussa. He olivat yhtä oppilasta lukuun ottamatta sivustaseuraajia ja tyytyivät tilanteeseensa. Yksi oppilas ilmaisi tarpeensa saada tilanteeseen muutosta. Tämän ryhmän oppilaat viihtyivät hyvin pienryhmässä, mutta nauttivat myös yleisopetuksen rennosti ilmapiiristä ja ikätovereiden touhujen seuraamisesta. Oppilaiden käsityksissä oli kuitenkin voimakkaasti esillä erityisluokkien tarpeellisuus. Erityisluokkien tärkeys ilmeni niin oppimisen kuin ”näkyvän erilaisuuden” näkökulmasta. ”Näkyvä erilaisuus” tarkoitti oppimisen ongelmien lisäksi myös oppilaan erilaista olemusta. Yleisopetuksen ryhmä edusti näille oppilaille sosiaalisen syrjäytymisen paikkaa.

Oppilaiden käsitysten kautta voidaan nähdä Hautamäen ym. (1993, 141) kuvaamia integraation eri toteutumistasoja. ”Sivusta seuraajien” kohdalla integraatio edusti puhtaasti fyysistä integraatiota, jolloin oppilas oli ainoastaan fyysisesti läsnä ikäistensä joukossa, mutta hän ei kuulunut koulun sosiaaliseen yhteisöön. Moberg (2002) käyttää tästä integraation muodosta nimitystä säästöintegraatio, joka ei hänen mukaansa ole sama kuin integraatio. Hänen mukaansa tällaisesta oppilaasta ei voi käyttää nimityksellä ”integroitunut oppilas”, koska se antaa mielikuvan saavutetusta integraatiosta, mikä ei kuitenkaan ole toteutunut. (Moberg 2002, 38.) Fyysinen integraatio ei johda automaattisesti integraation toiminnalliselle ja edelleen sosiaalisella tasolla, vaan vaatii onnistuakseen aina tukipalveluita sekä oppilaan kasvatukseen ja koulutukseen osallistuvien henkilöiden yhteistyötä. (Ihatsu ym. 1996, 16; Hautamäki 2002, 184; Tuunainen 2005, 250.)

Ryhmää neljä lukuun ottamatta, kaikissa muissa ryhmissä oppilaille oli ystäviä, ja he kokivat parhaaksi asiaksi koulussa yleisopetuksen ilmapiirin ja kaverit. Heidän käsityksistään kuvastui kuitenkin sivusta seuraajan rooli liittyen oppimistilanteisiin. Tämä ilmeni siten, että he kokivat toisinaan oppimistilanteet liian vaikeiksi, eivätkä aina pysyneet mukana opetuksessa. Kuorelahden ym. (2004, 29) tutkimuksen mukaan erityisoppilaat kokivat oman asemansa luokassa muita oppilaita heikommaksi. Tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaisia. Tältä pohjalta näenkin, että integraatio toteutui pääsääntöisesti oppimisorientoituneilla, huolettomilla hulivileillä ja koulukielteisillä oppilaille toiminnallisen integraation tasolla. Toisaalta eroja ilmeni oppilaiden välillä. Huomioitaessa ikätason pojille ominainen vähäinen kouluorientoituneisuus, ja tulkittaessa sosiaalista integraatiota väljästi, voidaan osan oppilaista kohdalla ajatella tapahtuneen myös sosiaalista integraatiota; he viihtyivät ja osallistuivat koulussa ikätasonsa mukaisesti ja kuuluivat luokkansa ”poikasakkiin”.

Pohjimmiltaan sosiaalinen integraatio tarkoittaa muutakin, kuin kouluyhteisöön kuulumista. Se tarkoittaa omiin lähtökohtiin perustuvaa opetusta ja omiin edellytyksiin pohjautuvaa osallistumista oppimistapahtumaan. Sosiaaliseen integraatioon/inkluisioon kuuluu opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tarkastelua sekä muokkaaminen niin, että opetus on joustavaa ja huomioi kaikki oppilaat sekä kohtelee heitä tasapuolisesti ja kunnioittavasti (Väyrynen 2001, 18). Näihin tavoitteisiin peilaten tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat vielä kaukana kaikille yhteisestä koulusta.

10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tutkijan tulee aina tutkimusta suunnitellessaan ja tehdessään pohtia tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Eettiset pohdinnat olivat kohdallani tärkeitä, koska tutkimuskohteenani oli nuoret ja tutkimusaihe minulle läheinen. Minun oli tiedostettava aikuisuuteni ja opettajan rooli suhteessa oppilaisiin ja suhtauduttava itseäni innostavaan aiheeseen maltillisesti. Nämä ovat eettisyyden lisäksi myös tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Seuraavassa luotettavuutta tarkastellaan pääosin laadullisen tutkimuksen näkökulmasta ja eettisiä kysymyksiä oman tutkimukseni näkökulmasta.

10.1 Tutkimuksen eettisyys

Kvale (1996) kuvaa tutkimuksen eri vaiheissa vastaan tulevia eettisiä kysymyksiä. Hänen mukaansa tutkijan on ensin selvitettävä tutkimuksen tarkoitus. Onko tutkimuksella merkitystä tutkittaville esimerkiksi heidän tilanteensa parantamisen näkökulmasta? Suunnitteluvaiheessa tutkijan tulee saada tutkittavien henkilöiden suostumus ja taata luottamuksellisuus sekä miettiä aiheutuuko tutkittavalle seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20.) Empiirissä tutkimuksessa tutkijan tulee aina huolehtia myös siitä, että lähdeaineistoa tuottavia yksittäisiä henkilöä ei tunnisteta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 21). Nämä kysymykset olivat itselleni tärkeitä tutkimusta suunnitellessani.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät hyötäneet omassa opiskelussaan tutkimukseni kautta saadusta tiedosta, mutta halusin korostaa heille heidän tärkeää rooliaan tiedon tuottamisessa. Kerroin oppilaille, että aion tulevana erityisluokanopettajana käyttää hyödykseni heiltä saamaani arvokasta tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen suunnittelussa. Oppilaita oli tutkimuksessani ainoastaan 12, joten heidän tunnistamattomuuden vuoksi katsoin tärkeäksi, että tutkimuksessa ei ilmene koulua tai paikkakuntaa missä se on suoritettu. Toisaalta oppilaiden vastaukset hajaantuivat eri kategorioihin ja sekoittuivat keskenään, joten yksittäisen oppilaan vastausten tunnistaminen on vaikeaa tai lähes mahdotonta. Tutkimuksen keskeisissä tuloksissa muodostui kuitenkin oppilasryhmiä, joita tarkastellessaan oppilaat hyvin tunteva lukija voi löytää, tai ainakin olettaa löytävänsä, yksittäisen oppilaan. Tätä en pitänyt ongelmana, koska tämä yksittäinen henkilö on oppilaita opettava/opettanut erityisopettaja, jonka kanssa olen tehnyt yhteistyötä oppilaisiin

liittyen. Olemme keskustelleet myös tutkimukseeni liittyvistä asioista, ja hän on kiinnostunut ammatillisesta näkökulmasta tutkimukseni tuloksista ja tulee oletukseni mukaan hyödyntämään niitä työssään.

Haastattelutilanne on luottamuksellinen, ja haastattelijan tulee miettiä mitä se voi aiheuttaa haastateltavalle. Myös haastattelujen purkaminen (litterointi) on luottamuksellinen, samoin kysymys siitä, miten uskollisesti kirjallinen litterointi noudattaa haastatettavien suullisia lausumia. Analyysissä eettiset kysymykset koskevat sitä, miten syvällisesti ja kriittisesti haastattelut voidaan analysoida. Todentamisella tarkoitetaan tutkijan eettistä velvollisuutta esittää tietoa, joka on niin varmaa ja todennettua kuin on mahdollista. Raportoinnissa on otettava huomioon luottamuksellisuus sekä ne seuraamukset, joita julkaistulla raportilla on. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20.)

Valitessani tutkimusaihetta jouduin pohtimaan aiheenvalinnan pohjalla olleita tekijöitä. Aiheen valinta on osa tutkimuseettistä pohdintaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 26). Integraatio ja inklusio aiheet ovat olleet suosittuja pro gradu -tutkimusten aiheita (mm. Toivakka 2005) Minulle on ollut selvää aiheen kehittelystä alkaen, että haluan tutkia oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia. Kävin tiedustelemassa aiheeni mielekkyyttä professori Sakari Mobergilta, ja hänen mielestään aihe oli toteuttamiskelpoinen. Hänelle esittämäni tutkimustehtävä tosin muuttui matkan varrella. Alkujaan suunnitelmissani oli keskittyä eri erityisoppilasryhmien, sopeutumattomien – ja oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden, integraatioon suhtautumisen eroihin. Tutkimukseni antaa nyt yleisemmän kuvan oppilaiden käsityksistä pienryhmä – ja yleisopetusopiskelusta, mutta myös viitteitä erilaisen oppilaiden käsityksistä ja sopeutumisesta eri oppimisympäristöihin. Mielestäni aihe on koulu- poliittisesti merkittävä ja jatkotutkimuskelpoinen.

Vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumisessa on tärkeä eettinen kysymys. Tämä nousee esille ennen muuta silloin, kun kyseessä on lapsen tai nuoren haastattelu. Osallistumiseen ei tule liittyä suostuttelua, vaan sen tulee olla vapaaehtoista, mikä ei aina ole yksiselitteistä (Hirsjärvi ym. 2004, 26). Olin pyytänyt suostumuksen oppilaiden vanhemmilta, mutta oppilaat itse päättivät osallistumisestaan. Olin ollut tekemisissä oppilaiden kanssa vuotta aikaisemmin, joten en mielestäni kyennyt vaikuttamaan heidän halukkuuteensa osallistua haastatteluun. Yllättäen tutkimuksesta alkujaan kieltäytynyt poika päättikin tulla mukaan oppilaiden lähtiessä kirjoittamaan kirjoitelmaa. Antaesani oppilaille palkkion kirjoituksen jälkeen, kyseinen poika ilmoitti halukkuutensa osallistua myös haastatteluun. Hänellä oli, mitä ilmeisimmin, tutkimukseen osallistumisen motiivina oppitunnilta pois pääseminen ja palkkion saaminen. Korttesluoman ja Hentisen (1995, 121) mukaan

palkkio voi toimia haastateltavaa rohkaisevana tekijänä, ja uskon tämän olleen osaltaan totta kyseisen pojan kohdalla. Tunnen hänet entuudestaan ja tiedän, että hän on epävarma ja suhtautuu uusiin tilanteisiin varauksellisesti. Palkkio toimi mielestäni hänen kohdallaan, konkreettisten etujen lisäksi, rohkaisuna osallistua yksilöhaastatteluun.

10.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä tutkija on halunnut tutkia. Reliabiliteetti taas tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, saman tutkimuksen tulisi siis antaa samat tulokset toisella kohdejoukolla. (Raivio 2004, 44, 46.) Määrällisessä tutkimusosuudessa valmiin mittarin valinta aineistonkeruuvälineeksi antoi vankan pohjan tutkimuksen luotettavuudelle. Mittari oli rakennettu juuri tutkimusongelmaani vastaavaan tutkimukseen. Tutkimukseni näyte oli huomattavasti pienempi, kuin otos johon mittaria on aiemmin käytetty. Tästä johtuen tilastollisen analyysin avulla saamani tulokset eivät muodostuneet merkittäviksi, vaan olivat tilastollisesti melkein merkitseviä ja - oireellisia. Tutkimukseni tavoitteena oli saada kuva koulun integraatioilmapiiristä, ja siitä muodostuikin merkein merkitseviä - ja oireellisia tuloksia analysoimalla samansuuntainen aiemmin suoritettujen tutkimusten kanssa. Tämä osoittaa mielestäni tutkimuksen pätevyyttä. Kvantifioinnin avulla saadut aineenopettajien käsitykset ja kokemukset tukea tarvitsevien oppilaiden integraatiosta olivat myös samansuuntaisia aiemmissä tutkimuksissa saatujen aineenopettajien käsitysten ja kokemusten kanssa. Tämä osoittaa mielestäni osion rehabiliteettia eli tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia, ja kuvaa edelleen tutkimuksen luotettavuutta määrällisen osuuden osalta.

Validiteetti ja reliabiliteetti eivät sovellu suoraan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohjaksi. (Raivio 2004, 47.) Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää tutkijan avointa subjektivi-teettia. Tämä tarkoittaa sen myöntämistä, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tutkija on itse kvalitatiivisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri, joka arvioi luotettavuutta läpi koko tutkimusprosessin. (Eskola & Suoranta 2000, 210.)

Laadullisella tutkimuksella pyritään muiden muassa kuvaamaan jotain ilmiötä tai ymmärtämään tiettyä toimintaa, joten sen tavoitteena ei ole tehdä tutkimuksesta tilastollisia yleistyksiä. Oleellista halutun tiedon saannissa on, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Tiedonantajien valintaan tuleekin kiinnittää erityistä

huomiota. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87.) Tutkimukseni kohdejoukolta, murrosikäisiltä oppilailta, ei ole helppo saada tietoa, ja tiesinkin tämän jo tutkimusta suunnitellessani. Uskallus ryhtyä tutkimaan nuorten käsityksiä perustui siihen, että olin opettanut suurinta osaa näistä nuorista vuotta aiemmin ja uskoin heidän haluunsa sekä kykyynsä tuottaa tietoa. Olin kirjoittanut oppilailla heitä opettaessani kirjoitelman, jolla halusin testata sen sopivuutta haastattelun pohjaksi.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 88) kuvaavat eliittiotantaa harkinnanvaraisen aineistonkeruun menetelmäksi, jossa tutkimuksen perusjoukoksi on valittu tiedonantajia, joilta oletetaan saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Mielestäni valitsemani kohderyhmää voidaan kuvata eliittiotannaksi, koska kokemukseni perusteella uskoin saavani heiltä luotettavaa tietoa. Oppilaat ovat erityisryhmässä - sekä yleisopetuksen luokassa opiskelun asiantuntijoita, joten he täyttivät tältä osin laadullisen tutkimuksen tiedonantajan kriteerit. Mielestäni mainitut tekijät lisäsivät merkittävästi tutkimukseni luotettavuutta.

Koin haastattelutilanteissa etuna sen, että oppilaat olivat minulle entuudestaan tuttuja. Pystyin aloittamaan jokaisen haastattelun epämuodollisesti juttelemalla oppilaan kanssa yleisistä asioista. Toisinaan aloitin haastattelun häneen liittyvillä asioilla kuten harrastuksista keskustelemalla, toisinaan lähdin liikkeelle kouluun liittyvillä kysymyksillä. Mielestäni onnistuin hyvin ottamaan huomioon oppilaat omina yksilöinä ja luomaan jokaiseen haastattelutilanteeseen juuri heille sopivan ilmapiirin. Uskon, että haastattelutilanne oli oppilaiden näkökulmasta vapaata keskustelua, minkä mahdollisti se, että oli etukäteen tutustunut heidän ajatuksiinsa kirjoitelmien pohjalta. Tuttuus ei mielestäni ollut haitta, vaan tuki osaltaan vuorovaikutuksellista keskustelua, joka oli mielestäni tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä.

Laadullisen tutkimuksen aineiston määrä on riittävä silloin kun tiedonantajat eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa, vaan aineista alkaa toistaa itseään. Saturaaation saavuttamisen ehtona on kuitenkin se, että tutkija tietää mitä hän aineistosta hakee. (Eskola & Suoranta 2000, 62–63; Tuomi & Sarajärvi 2002, 89–90.) Eskolan ja Suorannan (2000, 62–63) mukaan saturaatiopistettä ei tarvitse määritellä etukäteen, vaan aineiston kylläntymistä voi tarkkailla tutkimusta tehdessä. Heidän mukaansa noin 15 vastausta riittää laadullisen tutkimuksen aineiston kylläntymiseen. Tutkimukseen osallistujien määrä rajoittui haastatteluun lupautuneiden oppilaiden mukaan. Saamalla aineistolla saavutettiin saturaatiopiste oppilaiden käsitysten ja mielipiteiden osalta. Tämä on tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä.

Hirsjärven ym. (2004, 38) mukaan tutkimusmenetelmien laajentaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Mielestäni oppilaiden etukäteen kirjoittama aine lisäsi haastattelun avulla saatua tiedon laatua. Tämä on mielestäni merkittävä asia tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Opettajien asenteiden sekä kokemusten kartoittaminen oppilaiden mielipiteiden ja kokemusten tulkinnan tueksi oli myös merkittävä tutkimustulosten luotettavuutta lisäävä tekijä.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkijan käsitykset ilmiöstä, tutkittavalle ilmiölle annetut merkitykset sekä tutkimusvälineet vaikuttavat tutkimustulokseen. Tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa, jolloin objektiivista tietoa ei ole, vaan kaikki tieto on aina subjektiivista. Tästä johtuen voidaan saada vain ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. Tutkijan aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat siis hänen tahtomattaan tutkimukseen. Ensiarvoisen tärkeää onkin, että tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa, tunnustaa niiden vaikuttavan aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon. Hallittu subjektiivisuus on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista. (Hirsjärvi ym. 2004, 152; Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.)

Tiedostin tutkimuksen alusta alkaen omat ennakkokäsitykseni tutkimusaiheestani. Tiedostin myös sen, että opettajana toimimisesta huolimatta kokemukseni koulumaailmasta eivät ole kovin laajat. Tästä voi seurata, että ihminen muodostaa vahvoja mielipiteitä enemmän tunteeseen, kuin todelliseen tietoon perustuen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellista on ollut, että olen lähtenyt tutustumaan ainealueeni teoreettiseen taustaan sekä analysoimaan tuloksia avoimin mielin ja tietoisena lähtökohdistani.

11 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää osittain integroitujen 7. – 9.-luokkalaisten oppilaiden käsitteitä pienryhmässä – ja yleisopetuksen luokassa opiskelusta. Oppilaiden mielipiteiden ja kokemusten tulkinnan tueksi kartoitin koulun integraatioilmapiiriä opettajien asenteita, kokemuksia ja näkemyksiä tutkimalla. Erityisoppilaiden kokemuksia on tutkittu Turussa (2004) osana erityisopetuksen tilaa kartoittaneessa tutkimuksessa ja Jyväskylässä (2004) osana erityisopetuksen toimivuuden tutkimusta. Janhukainen (2001) on tutkinut sopeutumattomien oppilaiden kokemuksia erityisopetuksesta ja Kuorelahti (2000) erityisopetuksen tuloksellisuutta. Näiden tutkimusten tuloksia yhdistellessäni löysin seuraavia yhteneväisyyksiä omiin tutkimustuloksiini.

Pienryhmä oli osalle oppilaista tavoitteellisen opiskelu paikka, jossa he saattoivat opiskella rauhallisessa oppimisympäristössä omista oppimisedellytyksistään käsin. Pienryhmään siirron myötä osa heistä myös koki, että opiskelu oli alkanut sujua paremmin ja oppimistulokset olivat parantuneet. Pienryhmässä opiskelevat oppilaat eivät uskoneet muiden oppilaiden paheksuvan erityisopetusta. Yleisopetuksen luokka edusti oppilaille sosiaalista ympäristöä, jossa he tunsivat kuuluvansa ikäistensä yhteisöön. Kaverit ja yhteinen tekeminen olivat oleellisia yleisopetuksen ryhmässä viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä. Oppilaat pitivät myös yleisopetuksen opetusmenetelmiä monipuolisina. Osalla tutkimukseeni osallistuneista oppilaista ei ollut ystäviä koulussa, ja heissä oli havaittavissa masennuksen ja alakulon merkkejä.

Yhtäläisyyttä tutkimukseni tuloksissa oli aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna myös se, että osa tukea tarvitsevista oppilaista koki jäävänsä yleisopetuksessa vaikeuksineen ilman apua. Tämä tulee ymmärretyksi koulun opettajien asenteiden ja kokemusten valossa, jotka ovat myös yhteneviä aikaisempien tutkimusten kanssa. Moberg (1998, 2001) on selvittänyt opettajien integraatioasenteita ja todennut, että aineenopettajat suhtautuvat kaikkein kriittisimmin integraatioon. Tutkimukseni mukaan opettajat kokivat, että heillä ei ole puutteellisesta koulutuksestaan johtuen taitoa kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Aiempien tutkimusten tapaan he näkivät myös koulun resurssien olevan puutteelliset. Opettajien mukaan onnistunut integraatio vaatii muutoksia tunti-kehukseen, luokkakokoihin ja palkkoihin. Kivirauman ym. (2004) tutkimuksen mukaan opettajat tosin kokivat, että lisäkorvauksella ei kyetä yksin vastaamaan niihin suunnattomiin haasteisiin, joita kaikille yhteinen koulu tuo tullessaan.

Osa tutkimukseeni osallistuneista oppilaista koki pienryhmäopiskelun liian kontrolloiduksi, ja juuri he vaikuttivat hyötyvän yleisopetuksen monipuolisista opetusmenetelmistä ja kokivat yleisopetuksen kaverit ja sosiaalisen vuorovaikutuksen erityisen tärkeiksi. Oppilaat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä ainejakoon pienryhmän - ja yleisopetuksen luokan välillä, mutta opiskelu yleisopetuksessa koettiin saavutettuna etuna, josta ei haluttu luopua. Oppilailla oli toiveita opiskelunsa järjestämisen suhteen, mutta he eivät olleet aktiivisesti päättämässä omasta opiskelustaan, vaan kulkivat heille suunniteltua opinpolkua.

Kaikki oppilaat kokivat olevansa yleisopetuksen oppilaita, ja heidän mielipiteistään välittyi halu kuulua ikäistensä kouluyhteisöön. Tutkimukseni antoi kuitenkin samansuuntaisia tuloksia kuin Jarvisin ym. (2003) ja Charlesin (2004) yksilönäkökulmasta tehdyt inklusiitutkimukset. Pahimmillaan inklusio merkitsee erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle sivusta seuraajan roolia ja kouluyhteisön ulkopuolelle jäämistä. Osa tutkimukseeni osallistuneista oppilaista koki pienryhmät tärkeiksi, jos ei omalla kohdallaan niin ainakin yleisellä tasolla. Heidän käsityksissään ne edustivat turvallista paikkaa, jossa oppilaan erilaisuus suhteessa yleisopetuksen oppilaisiin ei tule esiin. Osa oppilaista koki pienryhmän paikkana, jossa saattoi edetä omien taitojensa mukaisesti eikä joutunut muiden syrjinnän kohteeksi.

Dyson (2000) näkee inklusioidiskurssien moninaisuuden laajentavan inklusiokeskustelua ja auttavan ymmärtämään sen monikerroksisuutta. Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien asenteista ja käsityksistä saattoi löytää oikeuksien ja etiikan-, poliittisen- ja pragmaattisen diskurssin piirteitä. Opettajat lähestyivät integraatiota laajasti, mikä toimii hyvänä lähtökohtana kouluyhteisössä käytävälle integraatiokeskustelulle. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että onnistuneen integraatiokehityksen edellytyksenä on yksittäisen koulun saama ulkoinen tuki. Luhmanin (1989) systeemiteorian (ks. s. 31) kautta voi ymmärtää, miksi ulkoiset interventiot eivät voi synnyttää toimivaa integraatiota. Teittisen (2005) sovellus tästä teoriasta koulun inklusiivisen kehittämisen projektityökentelyyn vaikuttaa toimivalta. Koulu tarvitsee integraation onnistumiseksi tulisieluiden opettajien lisäksi organisoidun työryhmän suunnittelemaan, käynnistämään ja arvioimaan integraation toteutumista.

Minulle muodostui tutkimukseni edetessä, ja ennen muuta laadullista aineistoani analysoidessani viha-rakkaussuhde fenomenografiseen tutkimusotteeseen, joten en malta olla ottamatta sitä esille. Valitsin fenomenografisen tutkimussuuntauksen tutkimusotteekseni, koska sen kuvattiin sopivan oppilaiden kaikenlaisten käsitysten tutkimiseen. Minua viehätti myös sen taustalla oleva humanis-

tininen käsitys, jonka mukaan jokaisella on omat ajatukset, kokemuksen, tunteet ja käsitykset. (Aarnos, 2001, 152.) Fenomenografinen tutkimusote antoi tutkimukselleni haastetta enemmän, mitä olisin aika ajoin toivonut. Fenomenografian teoreettinen haltuunotto oli haastavaa. Mietin vielä tutkimukseni loppuvaiheessa, teoreettisesta perehtyneisyydestäni huolimatta, sen periaatteiden toteutumista työssäni. Tutkimukseeni parhaiten sopivaa tutkimusotetta valitessani oletin fenomenografian olevan analyysimenetelmän, kuten joistain metodioppaasta olin lukenut. Tutkimusotteeseen tutustuessani, ja sen eri vaiheita aineistoni analyysissä toteuttaessani Niikon (2003) esiinnostama kysymys otteen luonteesta konkretisoitui. Hänen mukaansa fenomenografian kohdalla on pohdittu, onko kyseessä tutkimuksellisesta lähestymistavasta vai analyysimenetelmästä.

Tutkimuksessani fenomenografia oli enemmän kuin analyysimenetelmä. Fenomenografia oli minulle haastava tuttavuus, mutta myös paljon antoisampi matka sen perusteisiin ja toteutukseen, mitä olisin voinut uskoa. Aineiston analyysin toteutuksessa oleellista oli syventyä aineistoon, ja antaa aikaa sen muuttumiseen eläväksi mielessä. Aloittavalle tutkijalle tämä oli edellytys aineiston analyysin onnistumisesta ja keino ylipäättään selviytyä analyysiprosessista. Vaikka olin tutustunut fenomenografian teoriaan jo ennen aineiston analyysin aloittamista, oli teoriaan palaaminen välttämätöntä vielä analyysivaiheessa. Teoria ja aineiston analyysi kulkivatkin rinta rinnan läpi analyysiprosessin toinen toistaan tukien sekä toistaan kirkastaen.

Fenomenografian taustalta löytyy tieteenfilosofinen pohja, joka perustuu Piaget'n tutkimuksiin, hahmopsykologiaan ja fenomenologiaan (Häkkiinen 1996, 6), onpa siitä löydettävissä Vygotskyn (1962) ja Lurian (1979) kautta myös neuvostoliittolaista tutkimustraditiota (Gröhn 1992, 16–17). Häkkisen (1996, 15) mukaan fenomenografiassa onkin kyse tutkimussuuntauksesta. Minun on helppo yhtyä tähän ajatukseen, koska fenomenografian tieteenfilosofinen pohja ja toisen asteen näkökulma vaikuttivat tutkimukseni analyysissä sen, että siitä muodostui paljon enemmän kuin analyysimenetelmä. Ilman näitä näkökulmia tutkimukseni löydöt olisivat muodostuneet erilaisiksi; ne olisivat kertoneet oppilaiden mielipiteistä ja kokemuksista. Nyt koen päässeeni kurkistamaan pintaa syvemmälle.

Fenomenografinen tutkimusote käänsi katseeni oppilaaseen, ja hänen käsityksiinsä. Edellä kuvattuja inklusioidiskursseja pohtiessani jään miettimään oppilasta. Innokkaana inklusion kannattajana minulle hiipi opettajana toimiessani mieleeni ajoittain kammottava ajatus, jonka joudun jälleen kohtaamaan tarkastellessani tutkimukseni tuloksia. Onko integroitu oppimisympäristö sitten-

kään oikea opiskelupaikka kaikille oppilaille? Inklusion kannattajalle tällaiset ajatukset ovat ahdistavia.

Tutkimukseni antaa nyt yleisen kuvan oppilaiden käsityksistä pienryhmä – ja yleisopetusopiskelusta, mutta myös viitteitä erilaisten oppilaiden käsityksistä ja sopeutumisesta eri oppimisympäristöihin. Mielestäni aihe on koulupoliittisesti merkittävä ja jatkotutkimuskelpoinen. Jatkotutkimuksen voisi suunnata eri kriteerein yksilöllistettyä opetusta saavien oppilaiden koulukokemusten tutkimukseen. Saatujen tulosten avulla tulisi pyrkiä kehittämään toimivia käytännön ratkaisujen. Jatkotutkimus on mielestäni eettisestä näkökulmasta perusteltu. Integraatio huumassa ei saa unohtaa oppilasta, vaan tavoitteena on löytää häntä parhaiten palveleva oppimisympäristö.

Integraatiokeskustelussa on vaarana nähdä asiat joko - tai näkökulmasta. Helposti lähdetään myös vastakkainasettelun linjalle, jolloin kukin puolustaa omaa näkökantansa ja puhuu sen puolesta. Tutkijanakin olisin halunnut kuulla selkeitä vastauksia puoleen tai toiseen. Yhtä oikeaa ratkaisua ei kuitenkaan ole olemassa. Inklusioideologiaan perustuva kaikkia oppilaita arvostava ja oppilaiden edellytyksistä lähtevä opetus tulee olla koulun tulevaisuuden tavoite. Erityistä tukea tarvitseva oppilas tulee nähdä tavallisena oppilaana omine yksilöllisine piirteineen, jolloin luonnollinen opiskelupaikka on lähikoulu. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että kaikille soveltuvaa patenttiratkaisua ei ole olemassa. Tämä tarkoittaa sitä, että mistään opetuksen toteutusmuodosta ei tule luopua ilman tutkimuksen kautta saatua tietoa sen toimimattomuudesta tai sopimattomuudesta oppilaille. Tiedustelin oppilaalta tarvitaanko pienryhmiä lainkaan, jos opetus kyetään järjestämään oppilaan taitojensa mukaisesti yleisopetuksen ryhmässä. Oppilas esitti kysymyksen, ja siihen vastauksen:

” Voisko molemmissa opiskella? Mikä on vaikeeta niin tuolla (pienryhmässä) ja sit mikä helpompaa niin tuolla toisessa.”

LÄHTEET

Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.

Ahonen, T. & Holopainen, L. 2002. Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 239–240.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapa. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–169.

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

Alakoskela, M. & Pietiläinen, E. 2005. Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö – projekti. Loppuraportti. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Yliopistopaino

Barton, L. 1999. Market ideologies, education and the challenge for inclusion. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.). Inclusive education. Supporting Inclusion in Education Systems. World Yearbook of Education 1999. London: RoutledgeFalmer, 54-62.

Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännönstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus, 55–81.

Burke, K. & Sutherland, C. 2004. Attitudes toward Inclusion: Knowledge vs. Experience. Education: 125 (2004): 2, 163-172.

Charles, K. 2004. Ordinary Teachers, Ordinary Struggles. Including Children with Social and Communication Difficulties in Everyday Classroom Life. Teoksessa F. Armstrong & M. Moore (toim.) Action Research for Inclusive Education. Changing Places, Changing Practices, Changing Mind. London: RoutledgeFalmer, 92-104.

Crow, L. 2003. Including All of Our Lives: Renewing the Social Model of Disability. Teoksesta M. Nind, J. Rix, K. Sheehy & K. Simmons, K. (toim.). Inclusive Education: Diverse Perspective. The Open University. London: David Fulton Publishers, 135- 149.

Dyson, A. 2000. Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) Inclusive Education. Supporting Inclusion in Education Systems. World Yearbook of Education 1999. London: RoutledgeFalmer, 36-53.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

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

Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Helsinki: WSOY.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Holopainen, M & Pulkkinen, P. 1994. Tilastolliset menetelmät. Perusteet. Helsinki: WSOY.

Hyvärinen, L. 2002. Näkövammaiset lapset. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 275–282.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun-utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Julkaisuja 2, 12–30.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2002. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 49–66.

Ikonen, O. 1999. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa M. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Yliopistopaino, 44–62.

Ikonen, O. 2002. Kehitysvammaisuus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 293–308.

Jarvis, J., Iantaffi, A. & Sinka, I. 2003. Inclusion in Mainstream Classrooms: Experiences of Deaf Pupils. Teoksessa Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. & Simmons, K. (toim.). Inclusive Education: Diverse Perspective. The Open University. London: David Fulton Publishers, 206–218.

Jahnukainen, M. 2001b. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 32 (3), 241–245.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 1996. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja Oy.

Kauffman, J. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. New Jersey: Prentice Hall.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback S. 1996. Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion A Guide for Educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Kirk, S., J. Gallagher & N. Anastasiow. 2003. *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 23–33.

Kivirauma, J., Rinne, R., Klemelä, K., Leppänen, R., Tuominen, T. & Wallenius, L. 2004. Turun erityisopetuksen tutkimushanka. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turun yliopisto. Kasvatustieteenlaitos laitos. Julkaisuja A:203, 25–50.

Klaavu, M. 1999. Integraatio Ahvenisjärven koululla. Teoksessa M. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Yliopistopaino, 92–101.

Kortesluoma, R-L. & Hentinen, M. 1995. Laadullinen haastattelu lapsen kokemusten tutkimisessa. *Hoitotiede* Vol. 7 no3.

Kuorelahti, M. Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylä: Jyväskylän kaupungin opetusvirasto.

Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 169. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Körgeaar, J. & Kuorelahti, M. 2002. Erityisopetus Suomessa ja Virossa – Kehityslinjojen ja nykypäivän vertailua. Teoksessa M. Kuorelahti ja T. Saloviita (toim.) *Erityiskasvatus ja integraatio*. Juhlakirja: Prof. Sakari Moberg 60 v. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos, 60–74.

Ladonlahti, T. & Pirttimaa R. 1998. Erityispedagogiikan kohdenryhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena-kustannus, 40-53.

Lipsky, D. K. & Gartner, A. 2000. *Inclusive education: a Requirement of a Democratic Society*. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive Education. Supporting Inclusion in Education Systems*. World Yearbook of Education 1999. London: RoutledgeFalmer, 12-23.

Lahikainen, A., Kraav, I., Kerminen, T. & Maijala, L. 1995. Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5 – 12-vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 25.

Manninen, P. 1997. Johdatus tilastolliseen data-analyysiin. Sovellus- ja atk-keskeinen näkökulma. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos. Opetusmoniste B 44.

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

Mittler, P. 2000. *Working Towards Inclusive Education - Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.

- Metsämuuronen, J. 2000. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologian –sarja 1. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moberg, S. 1982. Mitä on erityisopetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus, 15–17.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 17.
- Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Kouluhallituksen tutkimuksia 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 21 (4), 241–245.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena-kustannus, 136–161.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste kouluille. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.
- Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 31-43.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-124.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia N:o 85.
- Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. & Simmons, K. 2003. Inclusive Education: Diverse Perspective. The Open University. London: David Fulton Publishers.
- OECD 1999. Inclusive Education at Work. Student with Disabilities in Mainstream Schools. Organisation for Economic Co-operations and Development.
- Pearpoint, J., Forest, M. & O'Brien, J. 2000. MAPs, Circles of Friends, and PATH. Powerful Tools to Help Build Caring Communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.). Inclusion. A Guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 67-86.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. Inclusive Teaching. Creating Effective Schools for All Learners. Boston: Prentice Hall.

- Pietilä, E. & Alakoskela, M. 2005. Inkluisio – haaste monitahoiseen yhteistyöhön. Teoksessa M. Alakoskela & E. Pietiläinen (toim.) *Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö – projekti*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 25–29.
- Rahkonen, K. & Roos, J.P. 1990. Kovaa pehmeää vai pehmeää kovaa? Teoksessa P. Takala & I. Helminen (toim.) *Hyvinvointi ja muutosten Suomi*. Helsinki: Huoltaja-säätiö, 230–241.
- Rieser, R. 2003. *The Struggle for Inclusion: the Growth of a Movement*. Teoksessa Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. & Simmons, K. (toim.) *Inclusive Education: Diverse Perspectives*. The Open University. London: David Fulton Publishers, 174–192.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004. Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksesta J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erytisopetus laajenevana koulutienä*. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteenlaitos laitos. Julkaisuja A:203. 51- 89.
- Rix, J., Sheehy, K., Simmons, K. & Nind, M. 2003. Introduction: From where you are. Teoksesta M. Nind, J. Rix, K. Sheehy, & K. Simmons, K. (toim.) *Inclusive Education: Diverse Perspectives*. The Open University. London: David Fulton Publishers, 1-8.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2002. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 249–265.
- Salminen, J. 1989. *Erytispedagogiikka ja erityisopetus*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Saloviita, T. 2002. Erytinen absoluuttisena käsitteenä: erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa M. Kuorelahti ja T. Saloviita (toim.) *Erytiskasvatus ja integraatio*. Juhlakirja: Prof. Sakari Moberg 60 v. Jyväskylän yliopisto. Erytispedagogiikan laitos, 75–105.
- Savolainen, H. & Tuunainen, K. 1990. Erytispedagogisen tutkimuksen uudet tavoitteet. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. *Kasvatus* 21 (4), 252–260.
- Schaffner, C. B. & Buswell, B. E. 1996. *Ten Critical Elements for Creating Inclusive and Effective School Communities*. Teoksessa S. Stainback & W. Sainback. (toim.) *Inclusion A Guide for Educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 1996. Teachers Perceptions of Mainstreaming/Inclusion 1958-1995. *Aresearch Synthesis*. *Exceptional children* 63 (1), 59–74.
- Simpson, L. 2004. *Students who Challenge. Reducing Barriers to Inclusion*. Teoksessa M. Armstrong & M. Moore. (toim.) *Action Research for Inclusive Education. Changing places, changing practices, Changing Minds*. London: RoutledgeFalmer, 63-76.
- Slee, R. 1998. *The Politics of Theorising Special Education*. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward (toim) *Theorising Special Education*. London: RoutledgeFalmer, 126-136.
- Stainback, S. & Sainback, W. 1996. (toim.) *Inclusion A Guide for Educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Stainback, S. & Stainback, W. 1996. Concluding Remarks: Concerns About Inclusion. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion A Guide for Educators*. Baltimore: Paul H. Brooker Publishing, 383-386.

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

Takala, M. 2002. Kuuloon liittyvät vaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 266–274.

Teittinen, A. 2003. Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia. Kotu- raportteja 2/2003. Helsinki: Kehitysvammaliiton tutkimusyksikkö Kotu.

Teittinen, A. 2005. Projektista prosessiksi. Neljä esimerkkiä inklusiivesta kehittämistyöstä. Kotu- raportteja 4/2005. Helsinki: Kehitysvammaliiton tutkimusyksikkö Kotu.

Temple, J. B. 2002. ”I wasn’t trained to teach those kids:” A Theory of Pedagogy for the Inclusive Classroom. Teoksessa M. Kuorelahti ja T. Saloviita (toim.) *Eryityiskasvatus ja integraatio*. Juhlakirja: Prof. Sakari Moberg 60 v. Jyväskylän yliopisto. Eryityspedagogiikan laitos, 17- 31.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Tuunainen, K. 2002. Vammishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 13–22.

Tuunainen, K. 2005. Eryitysopetus peruskoulussa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström ja J. Puhakka (toim.). *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 248–254.

Ulvinen, V-M. 1993. Poikkeavaksi leimautuminen koulussa – syrjäytyminen yhteiskunnassa? Nuorisotutkimus 11/1993, 18–27.

Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Landonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Eryityspedagogiikan monet ulottuvuudet*. Atena-kustannus: Jyväskylä 88–102.

Virtanen, P. 2002. Eryityshuoltoa ja –opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 49–66.

Villa, R.A. & Thousand, J. S. 1996. Student Collaboration. An Essential for Curriculum Delivery in the 21 Century. Teoksesta S. Stainback & W. Stainback (toim.). *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 171–189.

Vinni, I. 2002. Liikkumiseen liittyvät vaikeudet ja monivammaisuus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 284- 292.

Virtanen, P. 2002. Erityishuoltoa ja opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 49–66.

Väyrynen, S. 2001. Kaikille yhteinen koulu – inklusion käsitteen laajentuminen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus, 18–29.

Julkaisemattomat lähteet:

Willber, E. 2003. Inklusioseminaari. Jyväskylän yliopisto. Syksy 2003.

Raivio, M. 2004. Erityiskasvattaja tutkijana. Opintomateriaali. Jyväskylän yliopisto. Kevät 2004.

Hännikäinen-Uutela, M-L. 2006. Tarkkaavaisuus- ja käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Opimateriaali. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Internet-lähteet:

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. <http://www.oph.fi/info/ops/> 20.10.2006

Perusopetuslaki 628/1998, 17 §. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> 20.9.2006

Perusopetuslaki 852/1998, 2 §. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> 20.9.2006

Tilastokeskus 2006. http://www.stat.fi/til/erop/2005/erop_2005_2006-06-15_tie_001.html 3.10.2006

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuslupa vanhemmilta

Hyvä kotiväki!

Olen ”viime metrien” kasvatustieteiden opiskelija ja osalle vanhemmista jo tuttu. Toimin viime lukuvuoden Pälkäneen yhteiskoulussa erityisluokanopettajana ja nyt teen erityispedagogiikan alaan kuuluvaa pro gradu-tutkielmaani.

Viime lukuvuodesta minulle jäi monia hyviä muistoja ja paljon ajatuksia erityisopetuksen kehittämisestä. Olen pohtinut kokemusteni pohjalta paljon sitä, miten oppilaat kokevat pienryhmässä opiskelun ja toisaalta mitä he ajattelevat yleisopetuksen ryhmässä työskentelystä. Meidän opettajien mielipiteitä on tutkittu, mutta mielestäni opiskeluun liittyviä kysymyksiä tulee kysyä myös oppilailta. Oppilaat ovat erinomaisia asiantuntijoita itseään koskevissa asioissa!

Haluankin nyt lopputyössäni antaa äänen oppilaalle. Työni tavoitteena on nostaa esiin oppilaan ajatukset ja kokemukset, ja niiden kautta avartaa opettajan ymmärrystä, ja antaa aineksia erityisopetuksen kehittämiseen.

Tutkimusaineistona käytän oppilaiden kirjoittamia aineita, joiden teemana on opiskelu erilaisissa oppimisympäristöissä. Tämän lisäksi teen haastattelun, jonka pohjana on oppilaan kirjoitus. Työssäni oppilaasta tulee esille ainoastaan ikä ja sukupuoli. Yksittäisen oppilaan vastausten löytäminen tutkimusraportista on mahdotonta, koska aineiston käsittelyn yhteydessä yhden oppilaan vastaukset hajoavat eri teemojen alle ja sekoittuvat muiden oppilaiden vastauksiin. Tutkimusraportissa ei myöskään ilmene missä tutkimus on tehty, joten yksittäisen oppilaan tunnistaminen on mahdotonta.

Toivon Teiltä myönteistä suhtautumista tutkimukseeni. Vastaan mielelläni kysymyksiinne ja annan Teille lisätietoja!

Minna Knuutila
050 – 590 0677, 367 7245
Minna.Knuutila@uta.fi

Oppilas _____

Lapsemme voi osallistua halutessaan tutkimukseen

Lapsemme ei osallistu tutkimukseen

Haluan tarkempaa tietoa tutkimuksesta

LIITE 2. (1/4)

Opettajien kyselylomake

TERVEHDYS HYVÄ OPETTAJA

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa ja teen pro gradu- tutkielmaani erityisluokassa opiskelevien oppilaiden käsityksistä pienryhmäopiskelusta ja toisaalta opiskelusta yleisopetuksen ryhmässä. Aineiston hankin oppilaiden kirjoitelmien ja niiden pohjalta laaditun teemahaastattelun avulla, tietoa opettajien ajatuksista kerään kyselylomakkeen avulla.

Tässä kyselylomakkeessa on käytetty muunnellen professori Sakari Mobergin kehittämää mittaria, lopussa on lisäksi muutamia avoimia kysymyksiä. Palautuskuoren voit laittaa opettajanhuoneessa olevaan kirjekuoreen. Käsittelen tutkimustuloksia luottamuksellisesti, eikä vastauksista voi löytää yksittäisen tutkimukseen osallistujan mielipiteitä. Tutkimuksessa ei tule esiin paikkakuntaa tai koulua, jossa aineisto on kerätty.

KIITOS VASTAUKSESTASI JO ETUKÄTEEN!

Ystävällisin terveisin

Minna Knuutila

LIITE 2. (2/4)

Taustatiedot (ympyröi oikea vaihtoehto)

Sukupuoli: nainen mies

Ikä: alle 35 35-45 yli 45

Opettamani oppiaine _____

Koulutukseeni on sisältynyt erityispedagogiikan opintoja, tai olen saanut valmistumiseni jälkeen erityisopetukseen liittyvää koulutusta.

- A. mielestäni riittävästi
- B. jonkin verran
- C. en lainkaan

Olen opettanut tai opetan oppilasta, jolla on

- A. lukemisen tai kirjoittamisen vaikeus
- B. tarkkaavaisuuden häiriö tai oppilas on ylivilkas
- C. sosiaalisia vaikeuksia tai käytösongelmia
- D. mukautettu opetussuunnitelman opettamassani aineessa
- G. mukautettu opetussuunnitelma jossain muussa aineessa

Seuraavassa on esitetty muutamia toteamuksia erilaisten oppijoiden opettamisesta. Näistä asioista on olemassa monia erilaisia näkemyksiä. Näkemyksiä ei voida sanoa oikeiksi tai vääriksi; kysymys on lähinnä mielipiteistä ja suhtautumisesta asiaan. Tässä on kysymys Sinun henkilökohtaisista mielipiteistäsi.

Toteamuksissa on määrittelemättömiä käsitteitä (esim. vammainen, mukautetun opetuksen oppilas), joita et ehkä tarkasti tunne tai ymmärrät ne omalla tavallasi. Älä jää miettimään niiden tarkkaa merkitystä tai yksittäisiä tapauksia. Älä myöskään jää pohtimaan väitteitä kovin syvällisesti, vaan ota kantaa niihin nopeasti.

LIITE 2. (3/4)

Ota kantaa väittämiin rengastamalla se vaihtoehto, joka parhaiten vastaa käsitystäsi.

- 1 = olen täysin samaa mieltä
2 = olen jokseenkin samaa mieltä
3 = olen hiukan samaa mieltä
4 = olen hiukan eri mieltä
5 = olen jokseenkin eri mieltä
6 = olen täysin eri mieltä

	samaa mieltä	eri mieltä
1. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen tavallisessa luokassa	1 2 3 4 5 6	
2. Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai syrjivät mukautetun opetuksen oppilasta.	1 2 3 4 5 6	
3. Mukautetun opetuksen oppilaan täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille.	1 2 3 4 5 6	
4. Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet.	1 2 3 4 5 6	
5. Vammaisen oppilaiden tulisi saada opetusta erityisluokassa.	1 2 3 4 5 6	
6. Mukautetun opetuksen oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen opetusryhmiin laskee muiden oppilaiden opetuksen tasoa.	1 2 3 4 5 6	
7. Koulunkäyntiavustajasta on hyötyä tuntityöskentelyn aikana.	1 2 3 4 5 6	
8. Aineenopettajat pystyvät kohtaamaan mukautetun opetuksen oppilaan kasvatukselliset tarpeet tavallisessa luokassa.	1 2 3 4 5 6	
9. Erityisluokkia tarvitaan sopeutumattomille oppilaille.	1 2 3 4 5 6	
10. Mukautetun opetuksen oppilas leimautuu ”erilaiseksi” tai ”tyhmäksi” käydessään koulua yleisopetusryhmässä.	1 2 3 4 5 6	
11. Mukautetun opetuksen oppilaan sijoittaminen tavalliseen luokkaan vähentää muiden oppilaiden opetukseen käytettävää aikaa.	1 2 3 4 5 6	
12. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua.	1 2 3 4 5 6	
13. Yleisopetuksen ryhmä antaa parhaan kasvuympäristön mukautetun opetuksen oppilaille.	1 2 3 4 5 6	

LIITE 2. (4/4)

Miten yleisopetukseen integroitu oppilas vaikuttaa mielestäsi muihin oppilaisiin ja opetustilanteeseen?

Mitä hyvää näet siinä, että erityisoppilas on integroitu yleisopetuksen luokkaan?

Mitä huonoa näet siinä, että erityisoppilas on integroitu yleisopetuksen luokkaan?

Millaisia resursseja katsot tarvitsevasi, jotta oppilaan integrointi yleisopetukseen onnistuisi?

Sana on vapaa – ajatuksia erityisoppilaiden integroinnista yleisopetuksen ryhmiin. Kirjoita halutessasi kääntöpuolelle.

LIITE 3.

Oppilaiden haastattelun runko

Jokainen haastattelu eteni yksilöllisesti oppilaan kirjoitelman pohjalta, mutta siinä käsiteltiin ainakin seuraavia teemoja. Haastattelussa teemat nousivat kirjoitelmasta oppilaan kokemusten valossa, eivätkä haastattelijan suorina kysymyksinä.

Aloitukset: Koulu/harrastuskuulumiset

Teemat: Pienryhmässä opiskelu

- hyviä puolia
- oppilaan kokemia huonoja puolia

Yleisopetuksessa opiskelu

- hyviä puolia
- oppilaan kokemia huonoja puolia

Pienryhmässä opiskeltavat oppiaineet

Yleisopetuksessa opiskeltavat oppiaineet

