

TAMPEREEN YLIOPISTO

Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet toimia
integroidun oppilaan opettajana

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
LEENA BLOM
Kevät 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LEENA BLOM: Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet toimia integroidun oppilaan opettajana

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 1 liitesivua

Maaliskuu 2015

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia toimia integroidun oppilaan opettajana. Tutkimus fokusoituu Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutukseen ja sen antamiin valmiuksiin integroidun oppilaan opettajana toimimiseen. Lisäksi tutkin työyhteisön merkitystä integroidun oppilaan opettajan näkökulmasta ja työpaikan tarjoamia lisäkoulutusmahdollisuuksia integraatioon liittyen.

Kyseessä on laadullinen tutkimus. Tutkimus on tieteenfilosofiselta näkökulmaltaan fenomenografinen ja tutkimuksen tavoitteena on tarkastella tutkittavien käsityksiä kyseessä olevasta ilmiöstä.

Teoriaosiossa avataan tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet, joita ovat integraatio, inklusio, segregatio, kolmiportaisen tuen – malli, lähikouluperiaate ja työyhteisön tuki. Lisäksi esitellään tutkimustehtävään liittyvää viimeaikaista tutkimusta.

Aineisto on kerätty sähköisesti avoimilla haastattelulomakkeilla. Haastateltuna on kahdeksan Tampereen yliopistosta 2012–2013 valmistunutta luokanopettajaa. Kaikilla haastatelluilla on luokassaan vähintään yksi integroitu oppilas. Haastattelut toteutettiin loppuvuodesta 2014 ja alkuvuodesta 2015.

Tutkimuksen tuloksissa selviää, että luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet toimia integroidun oppilaan opettajana koetaan hyvin vähäisiksi. Valmiuksia oli saatu lähinnä teoriatietoon liittyen, mutta käytännön työtä palvelevat valmiudet oli jäänyt saamatta. Erityispedagogisia opintoja toivotaan pakollisiksi luokanopettajakoulutukseen, jotta kaikilla luokanopettajilla olisi valmiuksia toimia integroitujen oppilaiden opettajina. Näistä opinnoista toivotaan käytännönläheisempiä.

Työyhteisöllä on erittäin suuri merkitys integroidun oppilaan opettajana toimimisessa. Työyhteisön koetaan tukevan, neuvovan ja auttavan jaksamaan integraatio-oppilaan kanssa. Erityisesti kokeneempien kollegoiden tuki ja erityisopettajan kanssa tehty yhteistyö korostuvat.

Lisäkoulutusmahdollisuudet tutkimuksen mukaan ovat heikot, mihin vaikuttaa työsuhteiden määräaikaisuus. Lisäkoulutus koetaan tärkeäksi ja sitä toivotaan, jotta olisi mahdollisuus kehittää omaa osaamista integroitujen oppilaiden opettajina.

Avainsanat: integraatio, inklusio, luokanopettajakoulutus, työyhteisö, lisäkoulutus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	INTEGRAATIO JA INKLUUSIO	6
2.1	INTEGRAATIO.....	6
2.2	INKLUUSIO.....	9
2.3	SEGREGAATIO.....	12
2.4	ERITYISOPETUKSEN JA INTEGRAATION HISTORIA.....	14
2.4.1	<i>Erityisopetuksen historia.....</i>	<i>14</i>
2.4.2	<i>Integraation historia.....</i>	<i>15</i>
2.5	KOLMIPORTAINEN TUKE JA LÄHIKOULUPERIAATE.....	16
2.5.1	<i>Kolmiportainen tuki.....</i>	<i>16</i>
2.5.2	<i>Lähikouluperiaate.....</i>	<i>21</i>
2.6	ERITYISPEDAGOGIikka LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA	22
2.7	TYÖYHTEISÖN MERKITYS.....	24
3	AIKAISEMMA TUKIMUKSET	27
4	TUKIMUS KYSYMYKSET	30
5	TUKIMUKSEN KULKU	32
6	METODOLOGISET VALINNAT	34
6.1	LAADULLINEN TUKIMUS	34
6.2	TIETEENFILOSOFINEN NÄKÖKULMA	35
6.3	HAASTATTELU.....	36
6.4	AINEISTON KERUU.....	38
6.5	ANALYYSI.....	39
6.6	LUOTETTAVUUS.....	40
6.7	EETTISYYS.....	42
7	TULOKSET	45
7.1	KOULUTUKSEN ANTAMAT VALMIUDET.....	45
7.2	TYÖYHTEISÖN TUKE	49
7.3	LISÄKOULUTUS.....	51
7.4	TUKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO	53
8	LOPUKSI.....	56
8.1	POHDINTAA.....	56
8.2	JATKOTUKIMUSAIHEITA.....	59

1 JOHDANTO

Halusin pro gradu –tutkielmassani jatkaa tutkimusta samasta aiheesta, integraatiosta, kuin kandidaatintutkielmassani. Aiheen halusin liittyvän erityispedagogiikkaan, sillä koen sen mielenkiintoisena ja haluaisin lisätä omaa tietoa tästä tärkeänä pitämästäni aiheesta. Opintojen aikana olen myös huomannut aiheen tärkeyden.

Lisäksi halusin liittää tutkimukseni kiinteästi luokanopettajan ammattiin, jotta voisin hyödyntää tutkimuksessa ja sen tekemisessä saamaani tietoa tulevassa ammatissani. Tämä rajasi pois sellaiset tutkimusaiheet, jotka olivat selkeästi vain erityispedagogiikan alueelta, eivätkä liittyneet luokanopettajan työhön.

Olen opiskellut erityispedagogiikan perusopinnot sivuaineenani ja siellä minulle on herännyt kiinnostus inklusiota ja integraatiota kohtaan. Ajattelen, että inklusio ja integraatio ovat ilmiötä, jotka haastavat luokanopettajien ammattitaitoa ja luokanopettajakoulutusta. Näen myös, että näihin ilmiöihin liittyy monia ristiriitoja, joiden takia ne jakavat vahvasti mielipiteitä. Lisäksi mielestäni kyseessä on hyvin ajankohtainen aihe, joka on tutkimuksen arvoinen. Näiden edellä mainittujen syiden vuoksi valitsin tutkimusaiheeksi inklusion ja integraation luokanopettajan näkökulmasta.

Koska inklusio ja integraatio ovat aihepiirinä hyvin laaja, rajasin tutkimusaiheittani keskittymällä tutkimaan luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia integroidun oppilaan opettajana toimimiseen. Tähän rajaukseen päädyin pitkälti siksi, että koin juuri kyseisen näkökulman omalta kannaltani ajankohtaiseksi. Halusin haastatella nimenomaan Tampereen yliopistosta hiljattain valmistuneita luokanopettajia, saadakseni mahdollisimman tuoretta tietoa. Lisäksi koen, että tämä tieto palvelee myös parhaiten omaa ammatillista reflektointiani, jota kävin tutkimustani tehdessä ja näin kehitin omaa ammatillista identiteettiäni.

Halusin tehdä kvalitatiivisen tutkimuksen, sillä tavoitteenani oli enemmän syventää ymmärrystä kuin luoda yleistettävissä olevaa tietoa. Tutkimuksen aineiston keruussa päätin käyttää teemahaastattelua, jonka rakensin tutkimuskysymyksieni ympärille.

Haastattelin viittä Tampereen yliopistosta hiljattain valmistunutta luokanopettajaa, joilla kaikilla oli luokassaan integroitu oppilas. Lisäksi hyödynsin kandidaatintutkielmaani varten tekemiäni kolmea haastattelua. Yhteensä haastateltavia tutkimuksessa oli siis kahdeksan.

Mielestäni oli tärkeää, että haastattelemillani luokanopettajilla oli vähintään yksi integroitu oppilas luokassaan, jotta heillä oli käytännön kokemusta integraatiosta.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia valmiuksia Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus antaa toimia integroidun oppilaan opettajana. Lisäksi selvitän työyhteisön ja lisäkoulutuksen merkitystä integroidun oppilaan opettajana toimimiseen.

Toivon tutkimuksen herättävän pohtimaan erityispedagogiikan asemaa luokanopettajakoulutuksessa, sillä tällä hetkellä erityispedagogiikan opiskelu on opiskelijan omalla vastuulla, koska erityispedagogiikan kurssit ovat vapaaehtoisia. Luokanopettajakoulutus tuntuu olevan integraation ja inklusion suhteen hyvin kaukana työelämän todellisuudesta.

Teoriaosiossa keskitytään aihepiirin keskeiseen kirjallisuuteen. Teoreettinen tarkastelu koostuu tutkimuksen kannalta keskeisistä käsitteistä, jotka luovat pohjaa empirialle. Tutkimus etenee teoriasta aikaisempiin tutkimuksiin, tutkimuskysymyksiin, tutkimuksen kulkuun, metodologisiin valintoihin, tuloksiin ja pohdintaan.

Haastattelut toteutin loppuvuodesta 2014 ja alkuvuodesta 2015 sähköpostin välityksellä. Tutkimusprojektin aloitin syyskuussa 2014 ja sain sen päätökseen maaliskuussa 2015.

2 INTEGRAATIO JA INKLUUSIO

2.1 Integraatio

Luvussa avataan integraation käsitettä ja siihen liittyvää teoriaa, joka toimii pohjana tutkimukselleni.

Tavallisesti integraatiolla tarkoitetaan sitä, että oppilas, joka on erityisluokalla, osallistuu joillain tunneilla yleisopetukseen, eli hänet integroidaan yleisopetuksen ryhmään. Oppilas voi olla myös kokoaikaisesti integroituna yleisopetuksen ryhmään, jolloin kaikki hänen opetuksensa tapahtuu yleisopetuksen ryhmässä. (Moberg 2003, 137)

Mobergin (2003) mukaan integraatioideologia pohjautuu normalisaatioperiaatteeseen, jonka lähtökohdat ovat seuraavat:

1. *jokaisen yksilön kunnioittaminen*
2. *jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja omassa elämässään*
3. *itseääräämisoikeus*
4. *tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen*

Näiden edellä mainittujen vaatimusten toteutumiseksi kouluilta vaaditaan integraatiota tai muuten vaatimukset jäävät toteutumatta. Integraation tavoitteena onkin toteuttaa erityisopetuksen piiriin kuuluvien oppilaiden opetus mahdollisimman pitkälti yleisopetuksen piirissä. Idealistisimmat kannattajat tavoittelevat yhtä yhteistä koulujärjestelmää, jonka piiriin kaikki oppilaat kuuluvat. Integraation vaikutusten nähdään heijastuvan koko yhteiskuntaan ja ajavan yhteiskunnallista tasa-arvoa ja yhdenmukaisuutta. (Moberg. 2003, 137)

Tänä päivänä Suomessa noin puolet erityisen tuen piirissä olevista oppilaista on osittain tai kokonaan integroituna yleisopetukseen (Ikonen ja Krogerus, toim. 2009, 211.) Kuitenkin puolet erityisen tuen piirissä olevista oppilaista jää vielä kokonaan integraation ulkopuolelle. Tilastokeskuksen (2014) julkaiseman tiedon mukaan syksyllä 2013 erityistä tukea sai 7,3

prosenttia peruskoulun oppilaista. Osuus on 0,8 prosenttiyksikköä vähemmän kuin vuonna 2011. Tätä erityisen tuen määrän laskua selitti tehostetun tuen määrän nousu.

Usein integraatiota sovelletaan käytäntöön niin, että oppilas on osittain fyysisesti integroituna (Takala, ym. 2010, 15.) Tällä tarkoitetaan sitä, että integroitu oppilas viettää vain osan koulupäivästä integroituna yleisopetuksen ryhmään. Tällöin sosiaalinen integraatio voi jäädä toteutumatta, koska oppilas ei ole pysyvä ryhmän jäsen. Sosiaalisessa integraatiossa on kyse siitä, että vuorovaikutuksessa olemalla ja siinä hyväksytyksi tulemalla ihminen luo omaa identiteettiään ja saa tunteen osallisuudesta yhteisöön (Ikonen ja Krogerus 2009, 216.)

Integraation kirjo vaihtelee osa-aikaisesta kokonaiseen, oppilaasta ja koulusta riippuen. Osittainen integraation on avannut ovia integraatioon myös niille oppilaille, joiden kohdalla kokonaan integroiminen ei olisi mahdollista.

Takalan (2010) mukaan täytyy ottaa huomioon oppilaan tilanne integraatiota suunniteltaessa, sillä joillekin oppilaille yleisopetus ei ole paras mahdollinen paikka. Joillekin oppilaille se taas soveltuu, mutta he tarvitsevat henkilökohtaisen avustajan tai muita tukitoimia. Yksilöllisten suunnitelmien avulla voidaan varmistaa jokaiselle oppilaalle parhaat mahdollisuudet kasvaa ja opiskella.

Takala (2010) jakaakin integraation kahteen osa-alueeseen, jotka ovat fyysinen ja sosiaalinen integraatio. Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan vain samassa tilassa toimimista. Tällöin integraatio ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista, sillä todellisena tavoitteena on saavuttaa oppilaan kokonaisvaltainen integraatio, jolloin sekä fyysinen että sosiaalinen integraatio toteutuvat.

Moberg (2003) sen sijaan jakaa integraation neljään osa-alueeseen, fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen. Koulussa tavoiteltava integraation ulottuvuus on sosiaalinen, koska yhteiskunnallinen integraatio tapahtuu vasta aikuiselämässä. Vaikka fyysinen ja toiminnallinen integraatio eivät ole tavoitteita, voivat ne olla keinoja, joiden avulla päästään kohti sosiaalista ja lopulta yhteiskunnallista integraatiota. Kansainvälinen integraatiokeskustelu on keskittynyt lähinnä yhteiskunnalliseen integraatioon. (Moberg. 2003, 138)

Jotta oppilaiden integroimisen avulla voidaan saavuttaa oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu ja yhteisöön osallistuminen, on pidettävä huolta, että integraatio todella toteutuu kokonaisvaltaisesti. Tarvitaan paljon yhteistyötä koko kouluyhteisöltä, jotta integraatio voidaan saada toimimaan. Sosiaalinen integraatio avaa myös mahdollisuudet mallioppimiselle ja sosiaalisten suhteiden rakentamiselle lähellä asuviin ikätovereihin, joka osaltaan auttaa sopeutumaan ympäröivään yhteiskuntaan ja siinä vallitseviin käytänteisiin. (Takala, ym. 2010, 15–16)

Koulun kehittämisessä paremmin kohtaamaan erilaiset oppilaat täytyy hyväksyä ajatus siitä, että hyvän koulun tulee tarkoittaa hyvää koulua kaikille. Tämä tarkoittaa sitä, että koulu ei saisi

olla rajattu palvelemaan vain tietyntyyppisiä oppilaita, vaan sen tulisi olla hyvä koulu oppilaan erityistarpeista riippumatta. (Schaffner ja Buswell 2000, 49)

Integraatiota ei siis voida nähdä oikotienä onneen, vaan toimenpiteenä, joka vaatii paljon vaivaa ja resursseja. Osittain vallalla ollut käsitys siitä, että integraatio tulisi halvemaksi kuin erilliset erityisopetusryhmät, oli väärinkäsitys. Sillä toimivien integraatioryhmien aikaansaamiseksi on panostettava toimiviin tukipalveluihin, jotka saattavat tulla kalliimmaksi kuin erityisopetusryhmät. (Hämäläinen, Lindström ja Puhakka, toim. 2005, 250)

Integraatio on ristiriitainen ja hyvin paljon arvosteluakin herättänyt asia. Ajatus integraatiosta ja siihen liittyvästä ideologiasta on ongelmallinen, sillä se pitää sisällään ajatuksen siitä, että on oppilaita, jotka ovat ulkopuolella ja heidät on otettava mukaan. Kuitenkin jo alusta asti on ollut selvää, että integraatio ei voi koskea kaikkia oppilaita, joten lähtökohtaisesti integraatio sulkee osan oppilaista osittain tai kokonaan ulkopuolelle.

Lisäksi integraatioperiaatteen ristiriita erityispedagogiikan ajatukseen siitä, miksi integroida yleisopetuksen luokkaan, jossa ovat vallalla yleisopetuksen resurssit ja käytännöt, oppilas joka tarvitsee erityisopetusta, on tuottanut ihmetystä. (Kuorenlahti ja Saloviita, toim. 2002, 91–92)

Integraatiolla on ollut vaikutuksensa myös luokanopettajan työhön, joka on joutunut mukautumaan integraation mukanaan tuomiin haasteisiin. Ikonen ja Krogerus (2009) kirjoittavat opettajan työn sisällön muutoksesta. Opettajat kohtaavat erilaisten oppilaiden opettamisen tuomat haasteet ja joutuvat miettimään, miten tämä kirjava joukko oppilaita saadaan oppimaan. Opettajat ovatkin käytännön työssä kohtaamiensa haasteiden takia joutuneet uudelleen pohtimaan omaa opettajuuttaan ja muuttamaan toimintaansa.

Ikonen ja Krogerus (2009) ovat myös todenneet opettajan tärkeyden oppilaan itsetunnon kehittämisessä. Integroidun oppilaan opettajan on tärkeää tarkastella omia asenteita, jotka heijastuvat usein myös toimintaan. Integraatio asettaakin siis monia uusia haasteita luokanopettajan työlle, joihin vastaaminen vaatii opettajilta avoimuutta ja uudistumiskykyä.

Myös Moberg (2003) kirjoittaa luokanopettajien ja erityisopettajien suhtautumisesta integraatioon ja toteaa, että suurimpina ongelmina hänen mukaansa pidetään riittämättömiä resursseja ja ammattitaidon puutetta.

Suomessa tarvittavien resurssien kohdistaminen integraatiota varten ei ole vielä toteutunut ja siksi päädytään ratkaisuihin, joissa oppilas siirretään erityisopetuksesta yleisopetukseen ilman tarvittavia tukitoimia. Moberg ja Savolainen (2009) kutsuvatkin tämän kaltaista ratkaisua ”säästöintegraatioksi”. Tämän kaltaiset ratkaisut ovat kaukana siitä integraatiosta, joka ajaa oppilaiden tasa-arvoista kohtelua. ”Säästöintegraatio” luo ylimääräisiä rasitteita integroidulle

oppilaalle, opetusryhmälle, luokanopettajalle ja oppilashuoltoryhmälle. Tämän kaltaiset ratkaisut herättävät helposti myös vastarintaa. (Moberg ja Savolainen. 2009, 81)

2.2 Inklusio

Tässä luvussa avaan inklusion käsitettä ja esittelen siihen liittyvää teoriaa. Takala (2010, 13) määrittelee inklusion seuraavasti:

Inklusio tarkoittaa osallisuutta ja sitä, että kaikilla on yhtäläinen oikeus käydä lähikouluaan. Jotkut tarvitsevat koulunkäynnissään tukea, jotta tämä mahdollistuisi. Tuki on järjestettävä sitä tarvitsevalle. Koulun tulee olla avoin kaikille, ketään ei saa syrjiä eikä jättää oman yhteisönsä ulkopuolelle. Inklusio on ajattelutapa, ei pelkästään lähikoulu periaate. Siinä on kyse oppilaiden tasa-arvosta.

Edellisessä sitaatissa tulee esille inklusion keskeinen periaate tasa-arvosta. Toisin kuin integraatiossa inklusiossa lähdetään siitä ajatuksesta, että kaikkien oppilaiden tulisi olla yhdessä ilman, että heitä erotellaan erilaisten ominaisuuksien perusteella. Inklusio perustuu lähtökohtaan, jossa on vain yksi kaikille yhteinen koulu, jonka ulkopuolelle ei suljeta ketään. (Moberg ja Savolainen. 2009, 80)

Väyrynen (2001) kiteyttää inklusion perusajatuksen ja tavoitteet seuraavasti:

perusajatus:

- *kaikki voivat oppia*
- *me olemme kaikki yhteisön jäseniä ja meillä on tärkeä rooli siinä*
- *yhteisöt luovat erilaisuutta*
- *erilaisuus voi ja sen pitäisi olla arvostettua*

tavoitteet:

- *ihmisoikeuksien edistäminen, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo*
- *myönteisten asenteiden edistäminen ja sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen*
- *yhteisön taitojen ja kykyjen kehittäminen niin, että yhteisöjen jäsenet kasvavat yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi*

Inklusion tavoite on poistaa oppilaan ja hänen ympäristönsä väliset vuorovaikutukselliset esteet, olivat ne sitten oppilaan ominaisuuksista tai koulusta johtuvia. Inklusiossa opetus ja koulu nähdään joustavina ja oppilaiden tarpeisiin sopeutuvina. Inklusioon sisältyy ajatus, jonka mukaan koulutus muuttaa yhteisöjä. (Väyrynen 2001, 18–19)

Inklusio voidaan nähdä pitkälti myös politiikkaan ja yhteiskuntaan sidonnaisena. Koulu heijastaa ympäröivän yhteiskunnan arvoja ja siten myös inklusion toteutuminen kouluissa on kiinni poliittisista valinnoista. (Thomas ja Loxley 2007, 94–95)

Inklusio ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkia oppilaita kohdeltaisiin samalla tavalla, vaan jokaisen oppilaan tulisi saada tarvitsemansa tuki. Tuen määrä ja laatu tulisi määritellä tapauskohtaisesti. Erilaiset oppilaat toimivat opetuksen lähtökohtana, ei poikkeuksena. (Väyrynen 2003, 21–26)

Inklusiolle tärkeänä periaatteena on osallisuus, jolla tarkoitetaan ihmisen oikeutta osallistua itseään ympäröivään yhteisöön (Ikonen ja Krogerus 2009, 215.) Osallistuminen ei ole mikään yksiulotteinen prosessi, vaan moniulotteinen. Siitä hyötyvät sekä osallistuja itse että muut yhteisön jäsenet. Osallistuminen eroaa ”paikalla olemisesta” ja vaatii siksi motivaatiota osallistujalta. Osallistuminen voidaan nähdä subjektiivisena kokemuksena. (Väyrynen 2001, 20)

Opettajien, jotka haluavat edistää osallisuutta, olisi hyvä tiedostaa, että se ei tapahdu itsestään. Luultavasti matkalla osallisuuteen koulussa kohdataan monia haasteita. Osallisuuden edistäminen vaatii opettajalta omien asenteiden, uskomusten ja toimintatapojen kriittistä tarkastelua. (Rose ja Shevlin 2010, 61–62)

Moberg ja Savolainen (2009) kuvailevat integraation ja inklusion eroa seuraavasti. Integraatiosta he käyttävät käsitettä *desegregatio*, kun taas inklusiota he kutsuvat käsitteellä *nonsegregatio*. Integraatiossa ja inklusiossa on siis selkeä periaatteellinen ja verbaalinen ero. Se miten nämä periaatteet toteutuvat käytännössä on kuitenkin eri asia.

Osallisuuden keskeisyys inklusiossa luo uutta haastetta koulukulttuurimme. Koulu on helposti perinteitä säilyttävä, eikä valmis muutokselle. Tutkimusten myötä koulun asema sosiaalisena yhteisönä on kuitenkin viimein havaittu, kuten myös opettajan merkitys oppilaiden identiteetille. Näin myös opettajan rooli voidaan nähdä uudessa valossa. Se asettaa opettajalle lisää vastuuta. Toisaalta on myös positiivista, että opettaja voi olla merkittävässä asemassa rakentamassa oppilaalle identiteettiä. (Ikonen ja Krogerus 2009, 217)

Inklusion tavoitteena on tukea erilaisten oppilaiden välisiä luonnollisia suhteita, joiden kautta saadaan aikaan yhteistoiminnallisen oppimisen verkostot, jotka taas osaltaan tukevat osallisuuden tunnetta. Näin kaikki oppilaat kohtaavat yhteiskunnan ja ihmisten moninaisuuden ja

heille syntyy realistinen kuva ympäröivästä maailmasta. Onkin siis tärkeää, että opettajat tarkastelevat kriittisesti opetussuunnitelmaa ja siinä vallitsevia käsityksiä yhteiskunnasta ja sen yksilöistä. Opettajat joutuvat myös itse muuttamaan omaa toimintaansa, jotta se tukee yhteistoiminnallisuutta. (Kuorenlahti ja Saloviita, toim. 2002, 20)

Inklusion toteutumiseksi asetetaan usein paljon ehtoja. Tämä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että suhtautuminen erilaisuutta kohtaan olisi negatiivista, vaikka toki se voi olla myös taustalla. Voidaan kuitenkin nähdä, että kritiikin taustalla on myös huoli sekä oppilaiden että omasta hyvinvoinnista. Inklusio, kuten integraatiokin vaatii paljon resursseja, joita ilman se ei voi toimia onnistuneesti. Lisäksi tarvitaan moniammatillista yhteistyötä, jossa eri alojen asiantuntijat jakavat osaamistaan muiden käyttöön. Ehdottoman tärkeänä korostuu luokanopettajan ja erityisopettajan välinen yhteistyö (Kuorenlahti ja Saloviita, toim. 2002, 20.) Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö korostuu erityisellä tavalla inklusiivisessa luokassa. (Ikonen ja Krogerus 2009, 212–213)

Yksi avainasemassa oleva tekijä inklusiivisen koulun toteuttamisen onnistumisessa, on opettajien asenteet ja sitoutuminen inklusion periaatteisiin. Pelkkien resurssien avulla inklusiivinen koulu ei voi toimia, vaan tarvitaan sitoutuneita opettajia, jotka ymmärtävät toiminnan tärkeyden. (Naukkarinen ja Ladonlahti 2001, 113)

Suomessa sekä koulu että opettajankoulutus ovat vielä kaukana inklusiivisuudesta. Tähän haasteeseen tulisi vastata, jotta inklusio voisi toteutua. Yhdysvalloissa on päädytty kouluttamaan inklusiivisia opettajia, joilla on luokanopettajan ja erityisopettajan pätevyudet. Ehkäpä tämä voisi toimia mallina Suomellekin. (Naukkarinen ja Ladonlahti 2001, 115–121)

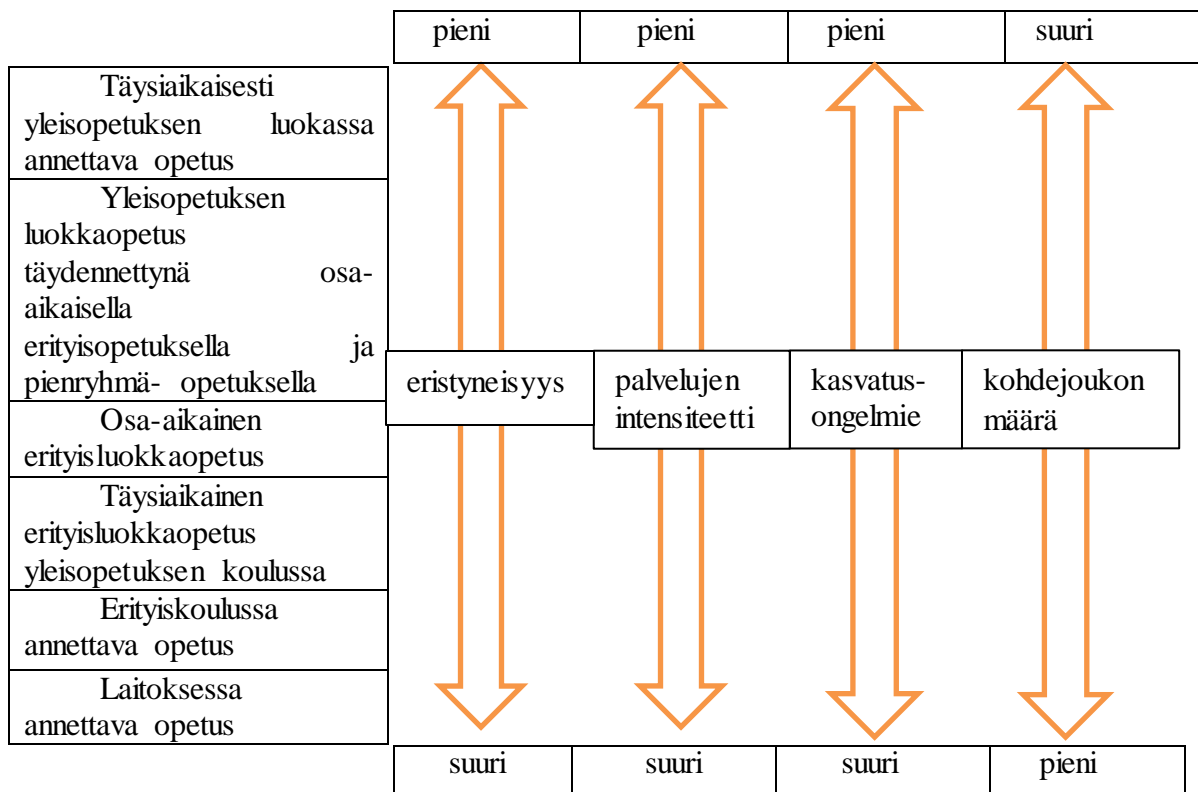
Inklusio vaatii toteutuakseen myös paljon rakenteellisia muutoksia, joita nykypäivän kouluissa ei vielä ole. Onkin siis haastettava perinteiset ajatukset koulusta, joka voi olla vaikeaa, sillä pidämme monia koulussa nykyään olevia järjestelyjä itsestään selvyyksinä näkemättä niille vaihtoehtoja. Tällaisia järjestelyjä voivat olla, esimerkiksi yksin toimiva opettaja, oma luokka ja opetussuunnitelmien läpi kahlaaminen. Jotta voidaan saada inklusio toimimaan, täytyy olla valmis joustamaan myös näistä ja muista järjestelyistä ja tarkastelemaan avoimesti vaihtoehtoisia toimintatapoja. (Ikonen ja Krogerus 2009, 213–214), (Murto 2001, 39)

2.3 Segregaatio

Segregaatio – luvussa esittelen käsitteen segregaatio ja siihen liittyvää teoriaa. Luvun tarkoituksena on selkeyttää lukijalle segregaation merkitys suhteessa integraatioon ja inklusioon, jotka ovat tutkimuksessani keskeisessä asemassa.

Integraation vastakohtana on segregaatio, jossa oppilas ei osallistu ollenkaan yleisopetukseen, vaan hän on kokonaan erityisopetuksen piirissä. Suomen peruskouluissa on käytössä kaikkia edellä mainittuja järjestelyjä kokoaikaisesta integraatiosta täyteen segregaatioon. (Takala, ym. 2010, 15)

Segregaatio nähdään kuitenkin ongelmallisena muutamastakin syystä, joita ovat pedagoginen tehottomuus, kielteinen leimaavuus sekä koulutuksellinen että yhteiskunnallinen epätasa-arvoisuus (Moberg. 2003, 137.) Edellä mainitut ongelmat ovat suurimmalta osin moraalisia. Länsimaisessa yhteiskunnassa, jossa ihmisoikeudet ovat paljon esillä, halutaan tällaiset moraaliset ongelmat kitkeä ja edistää tasa-arvoa.



KUVIO 1. Integraation ja segregaation eri ulottuvuuksia yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa (mukailtu Moberg ja Saloviita 2009, 81)

Edellisessä kuviossa on vasemmassa reunassa sijaitsevassa taulukossa lueteltuna erilaisia vaihtoehtoja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen järjestämiseen liittyen, täysin integroidusta täysin segregoituun. Nuolien keskeltä ruuduista löytyy opetusjärjestelyjen ominaisuuksia. Nuolet kuvaavat, kuinka ominaisuudessa liikutaan opetusjärjestelystä riippuen. Alhaalta ja ylhäältä on nähtävissä, kummassa päässä ovat pienet ja kummassa suuret osuudet. Taulukon tarkoitus on esittää integraation ja segregaaation vaikutuksia ja niiden eri asteita.

Vaikka integraatio ja inklusio on nähty kansainvälisesti hyvinä ja tavoiteltavina periaatteina, on erityisopetuksen piirissä olevien oppilaiden määrä pysynyt suunnilleen samana. Segregaatiota tukevia tekijöitä löytyy lainsäädännöstä asenteisiin. Tutkimusten perusteella opettajien asenteet ovat segregaaation puolella. (Moberg 2001, 82–86)

Suomessa lainsäädäntö tukee integraatiota, mutta käytännössä tämä ei kuitenkaan toteudu. Segregaation juuret ulottuvat niin pitkälle historiaan kuin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on opetettu erillään muista oppilaista. Koulu on rakennettu lapsia erottelevaksi, vaikka kasvatustieteellinen tieto ei sitä tue. Koulu on hitaasti muuttuva ja segregaaatiosta irti pääseminen ei ole yksinkertaista, vaikka siitä on periaatteessa sovittu. Segregaatiosta irti pääseminen vaatisi sitä, että oppilaiden erilaisuus nähtäisiin voimavarana eikä ongelmana. (Saloviita 2008, 14)

Pitkän historiansa lisäksi segregoidusta erityisopetuksesta pois pääsemistä hankaloittaa se, että segregoitu erityisopetus on nähty erityistä tukea tarvitsevia oppilaita parhaiten palvelevaksi. On siis ajateltu, että oppilas, joka tarvitsee erityistä tukea, oppii parhaiten segregoidussa erityisopetuksessa. Usein segregoidussa erityisryhmässä oppilaiden tuen tarpeet ovat samankaltaisia. (Emanuelsson 2001, 125–130)

2.4 Erityisopetuksen ja integraation historia

2.4.1 Erityisopetuksen historia

Luvussa tutustutaan erityisopetuksen historiaan, koska erityisopetuksen pohjalta myös integraatio on kehittynyt. Keskityn tarkastelemaan erityisopetuksen historiaa Suomen näkökulmasta. Luvussa tarkastellaan Suomen erityisopetuksen historiaa aina vuoteen 1985.

Erityisopetuksen juurten voidaan nähdä olevan länsimaisessa ihmisyyssä, joka painottaa kaikkien ihmisten kohtelua samanarvoisesti poikkeavista ominaisuuksista huolimatta. Tarkasteltaessa erityisopetusta ja sen historiaa tulee sitä peilata kunkin ajan koulujärjestelmään, jotta saadaan selkeämpi ja totuudenmukaisempi kuva. Koulujärjestelmät ovat aikojen saatossa tehneet erilaisia rajanvetoja siitä, mikä on poikkeavaa ja kuuluu siksi yleisopetuksen ulkopuolelle. Eri valtioissa on hyvin paljon eroja erityisopetuksen historiassa. (Kivirauma 2009, 27–28)

Erityisopetus alkoi Suomessa aistivammaisten opetuksella 1848-luvulla, jolloin perustettiin ensimmäinen yksityinen kuurojen koulu Porvooseen. Tätä seurasi kymmenen vuotta myöhemmin ensimmäinen valtiollinen kuurojen koulu, jonka jälkeen valtion tukemat aistivammaisten koulut yleistyivät. Ensimmäinen aistivammaisten opetusta koskeva asetus tuli voimaan 1892, jonka vaikutuksesta aistivammaisten opetuksen asema vakiintui ja opetuksen sisällöt yhtenäistyivät. (Tuunainen ja Nevala 1989, 27–32)

Fyysisesti vajaakuntoisten kouluista ensimmäinen perustettiin 1890 Helsinkiin. Aluksi kyseessä oli työkoulu, mutta vuonna 1896 ohjelmaan lisättiin myös kansakouluopetusta. Myöhemmin koulu muutti Ruskeasuolle, jossa se toimii yhä. Vuonna 1877 perustettiin ensimmäinen kehitysvammaisten koulu Pietarsaareen. Koulu ei kuitenkaan menestynyt, vaan se jouduttiin lakkauttamaan vuonna 1892. Tämän jälkeen perustettiin toinen koulu tilalle, jonka valtio lunasti itselleen 1909. Näin selkiytyi myös kehitysvammaisten opetuksen asema. (Tuunainen ja Nevala 1989, 33–34)

Ensimmäinen apuluokka perustettiin 1891 ja ensimmäinen apukoulu perustettiin 1901, jolloin alkoi erityisesti heikkolahjaisille kohdennettu opetus. 1920-luvulla alkoi varsinainen lasten ja nuorten mielenterveystyö. Näin olivat muodostuneet erityisopetuksen erilaiset muodot. (Tuunainen ja Nevala 1989, 34–35)

Oppivelvollisuuslaki säädettiin vuonna 1921 ja tällä oli vaikutuksensa myös erityisopetukseen, jonka tärkeimpänä muotona olivat apukoulut. Oppivelvollisuus ei kuitenkaan koskenut kaikkia, vaan lain kirjauksessa tylsämieliset ja idiootit olivat rajattuna sen ulkopuolelle. (Tuunainen ja Nevala 1989, 47–48)

Vuonna 1958 apukoulut määriteltiin kansakouluiksi, josta seurasi, että erityisopettajien koulutus alkoi vuonna 1959. Erityisopetuksen asema alkoi kohota. Peruskoulun toteuttaminen alkoi vaiheittain 1972 ja vuonna 1985 säädettiin uudet koululait, jolloin luovuttiin oppivelvollisuudesta vapauttamisesta ja tästä seurasi erityisopetuksen räjähdysmäinen kasvu. (Tuunainen ja Nevala 1989, 93)

2.4.2 Integraation historia

Luvussa tutustutaan integraation historiaan sekä kansanvälisesti että Suomen näkökulmasta.

Koulutuksen järjestämiseen on kautta aikojen vaikuttaneet seuraavat asiat: ideologiset lähtökohdat, rahalliset resurssit, lapsen etu, opetuksen järjestäjän etu ja vallalla oleva käsitys (Takala, ym. 2010, 13.) Näiden seikkojen pohjalta siis integraatioperiaate on saanut lähtökohtansa.

Yhdysvalloissa säädettiin vuonna 1975 laki, jonka avulla pyrittiin turvaamaan kaikille oppilaille mahdollisuus koulutukseen oppilaan erityistarpeisiin katsomatta. Integraation ja inklusion puolestapuhujana toimi Burton Blatt, jonka mukaan kaikki voivat oppia ja ammattilaisten tehtävä on tehdä se mahdolliseksi sopivan oppimisympäristön avulla. Hänen mukaansa olisi siis keskityttävä tarkastelemaan oppimisympäristöä oppilaan ominaisuuksien sijasta. (Biklen 2001, 56–58)

Integraatioperiaatteen juuret Suomessa juontavat jo vuoteen 1966, jolloin kuntoutuskomitea ensimmäisen kerran toi integraatioperiaatteen esiin mietinnössään. Vuonna 1968 alkoi kansakoulujen ja oppikoulujen yhdistäminen peruskouluiksi ja tämä osaltaan vauhditti integraatioperiaatteen toteutumista, sillä peruskoulun tavoitteena oli johdattaa erilaiset oppilaat samaan kouluun ja näin päästä eroon vanhan mallin jaottelusta. Lisäksi alettiin perustaa osaaikaisen erityisopetuksen virkoja, jonka osaltaan toivottiin vähentävän kokoaikaisen erityisopetuksen tarvetta. (Kuorelahti ja Saloviita 2002, 91)

1970-luvulta lähtien integraatio on ollut pinnalla keskusteluissa, mutta kesti parikymmentä vuotta ennen kuin mitään virallisia päätöksiä asian suhteen tehtiin. 1990-luvulla perusopetusta koskevaa lainsäädäntöä uudistettiin, jonka seurauksena ajatus integraatiosta vahvistui. Nyt integraatioperiaate tuotiin ensimmäistä kertaa esille lainsäädännössä. Tämä muutos oli seurausta 1960-luvulla pohjoismaissa syntyneestä normalisaation periaatteesta. Lisäksi vaikuttivat myös vuonna 1975 Yhdysvalloissa tehty vähinten rajoittavan ympäristön periaate koululakiin ja YK:n julkilausumat. (Ikonen, Juvonen ja Ojala 2002, 42)

Integraation kannattajat, joissa on ollut paljon erityisopetuksen ammattilaisia, ovat yrittäneet jo kauan puhua integraation puolesta, mutta suuri osa koulujen ammattikunnasta on vastustanut sitä jyrkästi. Vielä 1990-luvulla integraatiolla on ollut niin negatiivinen kuva, ettei sen käyttöä alan tutkimusprojektin nimessä sallittu. Vasta Euroopan yhdistymisen jälkeen integraatio sanana on otettu Suomessa laajempaan käyttöön. (Hämäläinen, Lindström ja Puhakka 2005, 248)

Toisaalta siirtyminen kohti integroituja luokkia on herättänyt kritiikkiä myös erityisopetuksen ammattilaisissa. Toki tämä on ymmärrettävää, sillä integraation toteutuessa vähentyy erityisopettajien virkojen määrä. On ollut myös havaittavissa suuntausta, jossa jokaiselle erityisryhmälle halutaan perustaa oma opetusryhmä. Tähän voidaan löytää erilaisia syitä, kuten medikalisaatio eli lääketieteen yli korostuminen. Toisaalta syyksi on ajateltu myös yleisopetuksen halu päästä eroon haastaviksi koetuista oppilaista. (Hämäläinen, Lindström ja Puhakka 2005, 249)

2.5 Kolmiportainen tuki ja lähikouluperiaate

2.5.1 Kolmiportainen tuki

Kolmiportainen tuki – luvun tarkoituksena on esitellä valtakunnallisesti käytössä oleva tuenmalli, jossa tuen antaminen tapahtuu porrastetusta yleisestä tuesta erityiseen tukeen. Kolmiportaisen tuen – malli on keskeisessä asemassa erityistä tukea tarvitsevien integroimisessa yleisopetukseen, sillä se luo ne raamit, joiden perusteella erilaisia tukitoimia tarjotaan.

Perusopetuslaissa on säädetty, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada perusopetuksessa tarvitsemansa tukipalvelut (Ikonen, Juvonen ja Ojala 2002, 257). Kunnissa on otettu käyttöön viimeistään 1.8.2011 kolmiportaisen tuen – malli. Mallin tavoitteena on painottaa ennalta ehkäisevää tukea, jonka avulla oppilaiden kohtaamiin vaikeuksiin voidaan puuttua mahdollisimman varhain ja näin pyrkiä välttämään raskaampia tukitoimia. Kolmiportaisen tuen – malli jakautuu kolmeen osaan, jotka ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. (Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. www.peda.net.)

Vuonna 2007 valmistuneessa erityisopetuksen strategiassa on otettu tehostettu tuki mukaan ensimmäistä kertaa. Strategian tavoitteena on tehostaa varhaista puuttumista ja yksilöllisiä tukitoimia. Kunkin oppilaan tuen tarve määritellään yksilöllisesti laadun ja laajuuden suhteen. Tuen malli on rakennettu poluksi ja ensisijaisesti pyritään lähtemään liikkeelle yleisestä tuesta. (Sarlin ja Koivula 2009, 24–25)

Koulutuksen tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2007–2012 on asetettu tavoitteiksi:

1. perusopetuksen laadun kehittäminen
2. ryhmäkokojen pienentäminen
3. tuki- ja erityisopetuksen vahvistaminen
4. lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen (Pihkala 2009, 20)

Kolmiportaisen tuen – mallin tavoitteena on jokaisen oppilaan tarpeiden huomiointi tehokkaammin ja varhaisemmin. Kun oppilaan tuen tarve on tunnistettu, tulee hänelle tarjota tarkoituksenmukaista tukea. Tuen mallin ollessa polku, mahdollistaa se siirtymisen tehokkaampaan tai lievempään tukeen oppilaan tilanteen mukaan. (Sarlin ja Koivula 2009, 25, 28)

Seuraavaksi esittelen erikseen yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen. Tuon esiin niihin sisältyvät tukitoimet ja siirtymisvaiheet tuen tasosta toiseen.

Yleinen tuki

Ensimmäisenä tarkastellaan yleistä tukea, siihen sisältyviä tukitoimia ja siirtymistä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen.

Yleisellä tuella tarkoitetaan toimia, jotka otetaan käyttöön välittömästi tuen tarve havaittaessa. Yleinen tuki on tarkoitettu kaikille oppilaille tarpeen ilmetessä. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos luokittelee seuraavat toimenpiteet yleisen tuen piiriin:

- eriyttäminen
- joustavat ryhmittelyt
- kodin ja koulun yhteistyö
- tukiopetus
- osa-aikainen erityisopetus
- oppilashuollon tuki oppilaan ohjaus
- aamu- ja iltapäivätoiminta
- apuvälineet
- avustajapalvelut
- ohjaus- ja tukipalvelut
- terapiat ym. koulun toimintaa tukevat asiat, mm. Verso, Friends, Kiva-koulu, kerhotoiminta

(Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. www.peda.net.)

Kun yleisen tuen tarjoamat toimenpiteet eivät ole riittäviä oppilaan koulussa pärjäämisen kannalta, tehdään oppilaalle pedagoginen arvio. Pedagogisen arvion tekevät oppilasta opettavat opettajat ja siinä arvioidaan tarvittavat lisätoimenpiteet, jotta oppilas pääsee asetettuihin oppimistavoitteisiin. Pedagoginen arvio käsitellään oppilashuoltoryhmässä. Jos tarpeelliseksi nähdään, voidaan oppilas siirtää tehostetun tuen piiriin. (Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. www.peda.net.; Pihkala 2009, 28)

Tehostettu tuki

Seuraavaksi tarkastelen tehostettua tukea. Esittelen tehostetun tuen piiriin kuuluvat tukitoimet. Lisäksi esittelen siirtymisen tehostetusta tuesta erityiseen tukeen.

Tehostettu tuki on säännöllistä ja sitä toteutetaan oppilaalle henkilökohtaisesti tehdyn oppimissuunnitelman pohjalta. Tuki annetaan oppilaan omassa koulussa ja luokassa ilman, että oppilasta tarvitsee siirtää. Näin pyritään kevyemmällä, mutta tehokkailla tukitoimilla välttämään raskaammat tukitoimet, joissa oppilas siirretään erityisen tuen piiriin. Tavoitteena on tukea oppilaan oppimista ja kasvua kokonaisvaltaisesti. Tehostettu tuki perustuu moniammatilliseen

yhteistyöhön, jossa laaditun pedagogisen arvion pohjalta tukea annetaan. Tämä moniammatillinen yhteistyö tapahtuu oppilashuoltoryhmässä, jossa eri ammattilaiset pyrkivät yhteistyössä löytämään ratkaisuja ja tukitoimia oppilaiden kohtaamiin haasteisiin.

Oppilaan tuen tarve tarkistetaan vähintään kerran vuodessa ja tarvittaessa hänet voidaan siirtää, joko yleisen tuen tai erityisen tuen piiriin. Oppilas voi myös jatkaa tehostetun tuen piirissä. Näin oppilas saa aina sellaista tukea, mitä kulloinkin tarvitsee oppimiseen ja kasvuun. Jos havaitaan, että tehostettu tuki ei ole oppilaalle riittävää tehdään hänelle oppilashuoltoryhmässä pedagoginen selvitys, jonka pohjalta hänet voidaan siirtää erityisen tuen piiriin. Pedagogista selvitystä tehtäessä tulee kuulla myös oppilaan huoltajia.

Tehostetun tuen tukimuotoja ovat:

- eriyttäminen
- joustavat ryhmittely
- kodin ja koulun yhteistyö
- oppilaan ohjaus
- oppilashuollon tuki
- oppimissuunnitelma
- tukiopetus
- osa-aikainen erityisopetus
- avustajapalvelut
- ohjaus- ja tuki palvelut
- kerhotoiminta
- aamu- ja iltapäivätoiminta
- apuvälineet

(Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. www.peda.net.)

Erityinen tuki

Seuraavaksi käyn läpi erityisen tuen ja siihen liittyvät tukitoimet. Tuon esiin myös erityisen tuen sisältämät asiakirjat ja erityispiirteen verrattuna yleiseen ja tehostettuun tukeen.

Kun oppilas siirretään erityisen tuen piiriin, on opetuksen järjestäjän tehtävä kirjallinen ja valituskelppoinen erityisen tuen päätös, joka tarkistetaan vähintään 2. vuosiluokan jälkeen ja ennen

7. vuosiluokalle siirtymistä. Lapsi voidaan siirtää erityisen tuen piiriin suoraan käymättä läpi muita tuen muotoja tai ennen esi- ja perusopetuksen alkamista, jos psykologisten tai lääketieteellisten tutkimusten kautta selviää, että oppilaan opetusta ei voida muussa muodossa antaa. Näitä syitä ovat esimerkiksi vamma, sairaus, kehityksessä viivästyminen ja tunne-elämän häiriöt.

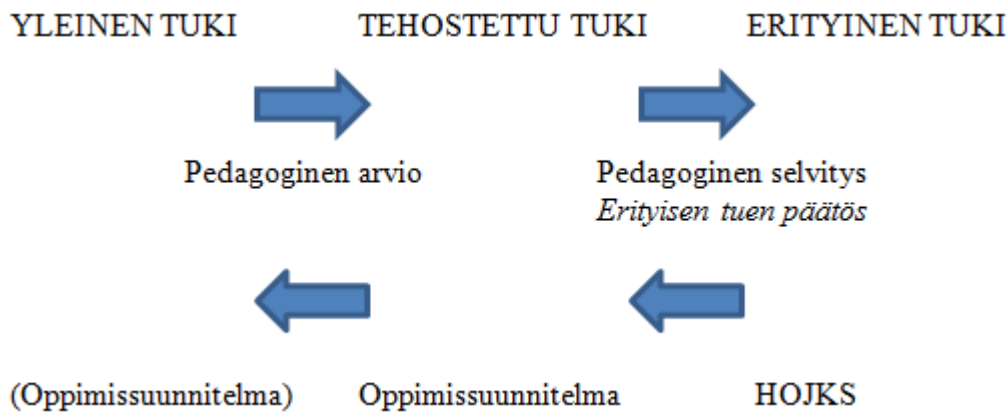
Erityisen tuen päätöstä tehtäessä tulee myös tehdä päätökset seuraavista oppilasta ja hänen opetustaan koskevista asioista: oppilaan opetuksen järjestämispaikka, pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut, oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen, oppiaineiden eri laajuiset oppimäärät, valinnaisuus, vapaaehtoisuus ja oppilaan ohjaus. Oppilaalle laaditaan myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. HOJKS sisältää oppilaan tarvitsemat tukitoimet ja sen pohjalta niitä toteutetaan opetuksessa. HOJKS tehdään aikaisempien oppimissuunnitelmien pohjalta, jos oppilaalla sellaisia on ja sitä seurataan ja päivitetään tarvittaessa. Erityinen tuki pyritään ensisijaisesti antamaan muun opetuksen yhteydessä ja tekemällä yhteistyötä oppilaan tarvitsemien muiden tukipalveluiden kanssa.

Erityisen tuen muotoja ovat:

- eriyttäminen
- joustavat ryhmittelyt
- kodin ja koulun yhteistyö
- oppilaan ohjaus
- oppilashuollon tuki
- HOJKS
- tukiopetus
- osa-aikainen erityisopetus
- kokoaikainen erityisopetus
- pidennetty oppivelvollisuus
- kerhotoiminta
- aamu- ja iltapäivätoiminta
- apuvälineet
- avustajapalvelut
- ohjaus- ja tukipalvelut

(Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. www.peda.net.)

Seuraavassa kuviossa on esitetty kolmiportaisen tuen – malli, joka koostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Lisäksi kuviossa on nähtävissä siirtymät tuen muodosta toiseen ja siirtymiin vaadittavat asiakirjat.



KUVIO 2. Kolme eri tuen muotoa, niiden sisällään pitämät arviot ja asiakirjat sekä siirtymät tuen mallista toiseen. (mukaillen Niilo Mäki Instituutti. www.lukimat.fi.)

2.5.2 Lähikouluperiaate

Luvussa esittelen lähikouluperiaatteen, joka on keskeinen käsite integraatioon ja inklusioon liittyen. Lisäksi viitataan lähikouluperiaatteen kannalta keskeiseen kirjallisuuteen.

Kunnissa on nykyään käytössä lähikouluperiaate, joka tarkoittaa sitä, että mahdollisuuksien mukaan pyritään tarjoamaan oppilaille paikka omasta lähikoulusta. Tällöin oppilaan koulupaikka määräytyisi asuinpaikan, eikä oppilaan mahdollisesti tarvitsemien tukitoimien perusteella. Tällöin oppilaat jakautuisivat tasaisemmin ja erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita olisi jokaisessa koulussa vain sen verran, että koulun resurssit ja henkilökunnan voimavarat riittävät oppilaiden oppimisen ja kasvun tukemiseen. (Opetushallitus. www.edu.fi.)

Lähikouluperiaatteen avulla pyritään ajamaan tasa-arvoisempaa koulua, jossa on näkyvissä erilaisuuden kirjo. Lisäksi tavoitteena on lisätä oppilaan vuorovaikutusta oman lähiympäristönsä kanssa, esimerkiksi kaverisuhteiden avulla. Pidemmän päälle näin toimittaessa ympäristön sosiaalinen kiinteys kasvaa. (Opetushallitus. www.edu.fi.)

Perusopetuslaissa on säädetty oppilaan opetuksen järjestämisestä ja koulupaikan määräytymisestä. Lain mukaan oppilaan koulun tulisi määräytyä asuinpaikan mukaan. Oppilaan koulumatkan tulisi olla mahdollisimman lyhyt ja turvallinen. (Perusopetuslaki 6§.www.finlex.fi.)

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001) pitävät inklusiivisen koulun yhtenä kriteerinä lähikouluperiaatteen noudattamista. He määrittävät lähikouluperiaatteen tarkoittavan oppilaan oikeutta käydä koulua, johon hän ohjautuu asuinpaikkansa mukaan.

Ikonen ja Virtanen (2003) tuovat esiin, että perustuslain (628/1998) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus tulisi järjestää kuten kaikkien oppilaiden. Opetuksen tulisi perustua oppilaan ikäkauteen ja edellytyksiin. Lisäksi mahdollisuuksien salliessa opetus tulisi järjestää oppilaan omassa lähikoulussa.

Lähikouluperiaatteen noudattaminen tukee oppilaiden jäsenyyttä omaan yhteisöön. Kun erityistä tukea tarvitsevat oppilaat jakaantuvat omiin lähikouluihinsa välttää tilanteelta, jossa yhteen kouluun tai luokkaan kasaantuu liikaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Näin erilaiset oppilaat jakaantuvat tasaisemmin. (Ikonen ja Virtanen 2003, 179)

Lähikouluperiaate tukee inklusiota, koska siinä on keskiössä oppilaan osallisuus sekä koulussa että omassa lähiympäristössä. Kuitenkin ainakin vielä lähikouluperiaate koskee vain osaa erityisen tuen piirissä olevista oppilaista.

2.6 Erityispedagogiikka luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa

Seuraavassa luvussa tarkastelen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia niiltä vuosilta, joina tutkimuksessani haastatellut ovat opiskelleet. Tarkastelussa keskityn erityispedagogiikan kursseihin, jotta tulisi ilmi millaisia opintoja haastateltavilla on ollut integraatioon liittyen ja kuinka paljon.

Lähdin tarkastelemaan niitä luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaita, jotka ovat olleet voimassa silloin, kun tutkimuksessani haastatellut opettajat ovat opiskelleet Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Tarkastelun kohteena ovat siis luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaat vuodesta 2006 vuoteen 2014. Näistä opinto-oppaista tuon esiin niiden erityispedagogisiin aihepiireihin liittyvät sisällöt, jotta välittyisi kokonaiskuva erityispedagogiikan asemasta luokanopettajakoulutuksessa.

Vuosien 2005–2007 opinto-oppaassa on ainoastaan yksi pakollinen kurssi koko koulutuksen aikana, joka on suoraan erityispedagogiikkaan liittyvä. Kurssin nimi on Erityiskasvatuksen kysymyksiä ja laajuudeltaan se on viisi opintopistettä. Kyseisen kurssin tavoitteena on, että opiskelija saa käsityksen yleisopetuksen oppilaiden erilaisuudesta kasvun ja oppimisen suhteen, sekä tämän erilaisuuden huomioimisesta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta. Tämän kurssin lisäksi opiskelijoilla on ollut mahdollisuus valita erityispedagogiikan sivuaine, joka on laajuudeltaan 25 opintopistettä. (Opinto-opas, Kasvatustieteiden tiedekunta. 2005–2006, 2006–2007).

Kun siirrytään tarkastelemaan lukuvuosien 2008–2010 opinto-oppaita, on sielläkin vain yksi suoraan erityispedagogiikkaan liittyvä kurssi, joka on kaikille koulutusohjelman opiskelijoille pakollinen. Kurssin nimi on Tasa-arvo ja yksilöllinen oppiminen. Kurssin tavoitteena on tarkastella koulutuksellista tasa-arvoa erityistukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmasta ja opettajan mahdollisuuksia vastata oppilaiden yksilöllisiin ja moninaisiin tarpeisiin. Tämän lisäksi erityispedagogiikan sivuainemahdollisuus on myös näissä opinto-oppaissa. (Opinto-opas, Kasvatustieteiden tiedekunta. 2008–2010. www.uta.fi.)

Lukuvuosien 2010–2011 ja 2011–2012 opinto-oppaissa tarjonta erityispedagogiikan osalta on säilynyt täysin samana edeltävään opinto-oppaaseen verrattuna.

(Opinto-opas, Kasvatustieteiden yksikkö. 2010–2011. www.uta.fi.)

Lukuvuosina 2012–2013 ja 2013–2014 opintoihin ei kuulunut yhtään pakollista erityispedagogiikkaan liittyvää kurssia. Syventävissä opinnoissa oli valittavissa yksi erityispedagogiikkaan liittyvä kurssi, Inklusiivinen kasvatusta. Kurssi on viiden opintopisteen laajuinen ja kuuluu Kasvatuksen pedagogiset kytkennät – suuntautumisvaihtoehtoon, mutta ei ole sielläkään pakollinen. Kurssin tavoitteena on tutustua erilaisiin opettamisen ja kasvattamisen haasteisiin, niihin suunnattuihin tukitoimiin ja yhteistyötahoihin sekä koulutuspolitiikkaan inklusiivisuuteen liittyen. (Opinto-opas, Kasvatustieteiden yksikkö. 2012–2013. www.uta.fi., Opinto-opas, Kasvatustieteiden yksikkö. 2013–2014. www.uta.fi.)

Tarkasteleminani lukuvuosina on luokanopettajien ollut mahdollista osallistua erityispedagogiikan sivuaineeseen, joka on kasvatustieteiden yksikön järjestämä. Kyseessä on erityispedagogiikan perusopinnot ja ne ovat laajuudeltaan 25 opintopistettä. Näillä erityispedagogiikan perusopinnoilla, on Jyväskylän yliopiston myöntämä vastaavuus. Perusopintojen kautta opiskelijalle tulisi muodostua käsitys erityispedagogiikan perustehtävästä ja sen asemasta koulussa. Opiskelija oppii, miten hän voi tulevassa työssään hyödyntää erityispedagogiikkaa ja sen avulla parantaa oppilaiden mahdollisuuksia oppimiseen.

(Opinto-opas, Kasvatustieteiden yksikkö. 2011. www.uta.fi.)

Erityispedagogiikkaan liittyviä opintoja on vain vähän tarjolla Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Ne erityispedagogiikan opinnot, joita on, ovat suurimmalta osin vallinnaisia opintoja. Opiskelijan itsensä vastuulle jää huolehtia omasta erityispedagogiikkaan liittyvästä osaamisesta, jotta hän pärjää tulevassa työelämässä.

2.7 Työyhteisön merkitys

Luvussa perehdytään työyhteisön merkitykseen opettajalle. Tutkimuksessani tutkitaan työyhteisön merkitystä integroidun oppilaan opettajana toimimiseen ja siksi tässä luvussa esitellään teoriaa työyhteisön merkitykseen liittyen. Tutkimukseni haastattelussa halusin selvittää työyhteisön merkitystä integroidun oppilaan opettajana toimimiseen, koska oletan työyhteisön olevan tärkeässä asemassa integraation toimivuuden kannalta.

Opettaja-lehdessä (41/2013) oli artikkeli yhteistyön merkityksestä opettajan työssä. Artikkelinä käsittelee koulurajojen ylittävää yhteistyötä, mutta samaa yhdessä tekemisen kulttuuria tarvitaan myös koulujen sisällä. Kuva opettajan työstä on muuttunut aikojen saatossa yksinäisestä tekijästä tiimityöläiseksi.

Otala (2000) on tutkinut hyvän ja tasa-arvoisen työpaikan kriteereitä. Hän toteaa, että työyhteisön merkitys työntekoon on merkittävä. Työyhteisössä tärkeänä pidetään tasa-arvoisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Lisäksi työntekijät kokivat, että työyhteisöllä pitäisi olla selkeät ja kaikille selvillä olevat tavoitteet ja visiot, joihin yhdessä pyritään. Osallistumismahdollisuuksia ja toisaalta itsenäisyyttä arvostetaan. Yhteistyötä kaivataan tutkimuksen mukaan paljon lisää.

Kouluyhteisössä täytyy olla opettajien välistä vuorovaikutusta, jossa opettajat kommunikoivat keskenään. Avoin keskustelukulttuuri ja selkeät yhteiset toimintatavat, auttavat opettajaa luottamaan omaan työyhteisöönsä. Opettaja voi tällöin tuoda esille vaikeitakin asioita ilman pelkoa, että hänet tuomittaisiin tai tyrmättäisiin. Myös yhteisöllisyys työyhteisössä on tärkeää, jotta jokainen opettaja voi kokea olevansa hyväksytty omana itsenään. (Aho 2011, 191–193)

Holmes (2005) määrittelee opettajaa tukevaa työyhteisöä sellaiseksi, jossa on yhteiset tavoitteet ja hyvät vaikutusmahdollisuudet. Hyvässä työyhteisössä on mahdollisuus vuorovaikutukseen kollegoiden kanssa ja ammatilliseen kasvuun. Lisäksi opettajan tulisi saada kunnioitusta ja tunnustusta työssään sekä työolosuhteiden tulisi olla hyvät.

Työyhteisöllä on myös suuri vaikutus työssä viihtymiseen monesta eri näkökulmasta. Viihtyvyyteen liittyviä tekijöitä, joihin työyhteisö vaikuttaa, ovat esimerkiksi ilmapiiri, huumori, tasa-arvo, tuki, yhteistyö, kehityskeskustelut ja yhteiset palaverit. Työn viihtyvyys taas vaikuttaa osaltaan moneen asiaan, kuten työssä jaksamiseen. (Kähkönen 2005, 63–68)

Koulujen välillä on suuria eroja työskentelyilmapiirin suhteen. Koulut, joissa puhutaan avoimesti ja kollegat tukevat toisiaan, ovat viihtyisiä, niissä hallitaan muutoksia ja muutoksien mukanaan tuomaa stressiä. Työyhteisöissä ilmenevät konfliktit voivat johtua joko yksilöllisistä tekijöistä tai organisaatioon liittyvistä syistä. Koulun toimintaa organisaationa tarkastellessa, on tärkeää ottaa huomioon tarkastelussa koulun eri toiminta-alueet, joita ovat tavoitteet, menetelmät, rakenne, kulttuuri ja ihmissuhteet. (Himberg 1996, 10 – 12)

Opettajan työ koostuu pitkälti yhteistyöstä eri henkilöiden kanssa, kuten koulun muun henkilökunnan ja vanhempien kanssa. Koulut ovat moniammatillisia työyhteisöjä. Tärkeää toimivan työyhteisön kannalta ovat vuorovaikutustaidot. (Cantell 2011, 6 – 7)

Virtanen (2005) määrittelee houkuttavaksi työyhteisöksi sellaisen, joka on sosiaalisesti vastuullinen, tavoitteellinen ja työstään innostunut. Työyhteisössä tulisi olla hyvä yhteishenki ja ilmapiiri, jossa autetaan toinen toista. Työntekijät kunnioittavat toisiaan, joka heijastuu myös muille toimijoille. Tärkeässä asemassa työyhteisössä ja sen toimivuudessa on myös johtaminen.

Lehkosen (2009) väitöskirja Mikä tekee rehtorista selviytyjän, keskittyy tarkastelemaan rehtorin työtä ja heidän johtajuuttaan kouluyhteisössä. Tutkimuksen perusteella rehtorit jakautuvat kahteen ryhmään: itseohjautuvat universalistit ja itseohjautuvat suorittajat. Näistä kahdesta ryhmästä itseohjautuvat universalistit, ovat niitä johtajia, jotka kykenevät kehittämään koulun toimintaa. Integraation onnistuminen ja luokanopettajan tukeminen integroidun oppilaan opettajana toimimisessa vaatii hyvää johtajuutta, jonka tavoitteena on koulukulttuurin kehittäminen.

West-Burnham (2009) korostaa rehtorin merkitystä koulun työyhteisön kehittäjänä ja edistäjänä. Hyvä johtaja on innostava ja mukaansatempaava. Muutoksia koulussa ja työyhteisössä on vaikea saavuttaa ilman hyvää johtajuutta.

Työyhteisöllä on suuri vaikutus sekä työssä viihtymisen että työssä jaksamisen kannalta. Erityisesti työyhteisön tuki on tärkeää haastavissa tilanteissa, kuten integroidun oppilaan opettajana toimittaessa. Vastavalmistuneilla opettajilla työyhteisön merkitys korostuu, koska työ sisältää paljon uutta opittavaa. Opettajan työelämän aloittamisen onnistuminen ja työyhteisön vastaanotto voi olla jopa ratkaisevassa asemassa nuoren opettajan työssä jatkamisen kannalta. (Aho 2011, 193–194)

Vastavalmistuneet opettajat siirtyvät opiskeluista, jotka ovat pääasiassa teoriaa, työelämään, joka on hyvin käytännön läheistä. Tämä siirtymä teoriasta käytäntöön voi tuottaa haasteita vastavalmistuneiden opettajien työuran alkumetreille. (Aho 2011, 193–194)

3 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Luvussa esittelen tutkimukseni aihepiiristä aiemmin julkaistuja tutkimuksia ja niiden tuloksia. Luvun tarkoituksena on luoda käsitys niistä tutkimuksista, joihin oma tutkimukseni linkittyy. Tutkimukseni tuloksissa rinnastan saamani tulokset aikaisempiin tutkimustuloksiin ja pohdinnassa avaan laajemmin näitä yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia.

Tarja Seppälä-Pänkäläinen (2009) on tutkinut väitöskirjassaan oppilaiden moninaisuuden kohtaamista suomalaisessa lähikoulussa. Hän on keskittynyt tutkimuksessaan tarkastelemaan koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteita ja mahdollisuuksia. Tutkimustapana on ollut etnografia. Tutkimus osoitti, että koulukulttuurin muuttaminen kohti inklusiivisempaa johti jännitteisiin ja ristiriitoihin koulu yhteisön aikuisten keskuudessa. Tuloksissa erottui neljä eri paradigmaa, integraation ideologia, inklusion ideologia, rooliin perustuva johtajuus ja yhteisöön perustuva johtajuus. Yhtä oikeaa mallia inklusiivisesta koulusta ei ole, vaan jokaisen koulun on luotava oma mallinsa. Tämän mallin rakentamisessa tarvitaan työssä oppimista sekä tarkoituksenmukaista ja laadukasta johtajuutta. Avainasemassa onkin hyvä johtajuus ja yhteistyö koulu yhteisön aikuisten kesken.

Veikko Teräväisen (2011) väitöskirjassa tutkimuksen kohteena on ollut asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio. Tutkimuksessa on tarkasteltu yhden oppilaan näkökulmasta integraation toteutumista. Tutkimuksessa selvisi, että opettajilla on yleensä heikko tietämys aspergerin oireyhtymästä ja tiedon lisääminen auttaa jaksamaan integroidun asperger-oppilaan opettajana ja siten edistää integraatiota. Teräväisen mukaan koulua pitäisi kehittää inklusiivisempaan suuntaan, jotta sama koulu voisi taata hyvän ja sopivan opetuksen kaikille oppilaille. Hän korostaa myös erityisopettajien merkitystä integraation onnistumisen kannalta.

European Journal of Special Needs Education julkaisi vuonna 2002 artikkelin Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. Artikkelissa esitellään opettajien suhtautumista integraatioon ja inklusioon. Tutkimusten perusteella opettajilla on positiivinen suhtautuminen integroituihin oppilaita kohtaan, mutta täysivaltaista ja kaikkia oppilaita koskevaa inklusiota kohtaan opettajat ovat varauksellisia. Opettajien suhtautuminen on paljolti sidoksissa integroidun oppilaan ominaisuuksiin ja erityistarpeisiin, ei niinkään opettajan ominaisuuksiin.

Lisäksi opettajien suhtautumisiin vaikuttivat tukitoimien saatavuus. (Avramidis ja Norwich 2002, 129 – 147)

Suvi Lakkala (2008) on tutkinut väitöskirjassaan toimintatutkimuksen avulla inklusiivista opettajuutta. Tutkimus on toteutettu opettajakoulutuksessa opetusharjoittelussa, johon osallistui yksitoista opiskelijaa. Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijoiden suhtautuminen inklusioon voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Pinnallisesti inklusioon suhtautuneiden käsitys oppilaiden erilaisuudesta ja luokanopettajan valmiuksista vastata siihen, muuttui harjoittelun aikana. Syvällisesti inklusioon suhtautuneet säilyttivät kantansa inklusion tärkeydestä harjoittelun jälkeenkin. Vain kolme opiskelijaa vastusti inklusiota harjoittelun jälkeen. Lakkala on kehittänyt inklusiivisen opettajan toimintamallin, joka rakentuu seuraavista tekijöistä: sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys, prosessiarviointi ja refleктоiva työote, monitoimijuuteen perustuva ratkaisukeskeinen toimintamalli sekä lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä koskeva teoreettinen tietämys.

Mikolan (2011) väitöskirjan tavoitteena on ollut etnografian keinoin tutkia inklusiota ja niitä tekijöitä, jotka edistävät ja estävät yhteistoiminnallisuutta. Mikola on erottanut tutkimuksessaan integraation ja inklusion toisistaan ja määrittelee inklusiota edistäviä tekijöitä. Tutkimuksessa selvisi, että inklusiolla on paljon haasteita koulun arjessa. Inklusion mahdollistamiseksi opettajien tulisi luopua itsenäisestä työskentelytavasta ja siirtyä yhteisöllisempään tapaan työskennellä. Koulupäivät ovat usein sirpaleisia ja kiireisiä, mikä aiheuttaa ongelmia inklusion toteutumiselle. Avustajien työtehtävät suhteessa opettajan tehtäviin on usein epäselvät. Opettajilla on käytössä moninaiset pedagogiset strategiat. Sekä opetuksen että kouluorganisaation tulisi olla joustavammalla, jotta ne soveltuisivat heterogeenisemmälle joukolle oppilaita.

Avramidis, Bayliss ja Burden (2000) ovat tutkineet yleisopetuksen opettajien asenteita inklusiota kohtaan. Tutkimuksessa on haastateltu 81 opettajaa Lounais-Englannissa. Tuloksissa ilmeni, että opettajat, joilla on kokemusta inklusiosta suhtautuvat siihen myönteisemmin. Myös ammatillinen kehittyminen näytteli tärkeää roolia. Tutkimuksessa osoittautui, että ratkaisevana suhtautumiseen vaikuttavana tekijänä on lisäksi koulutus, jolla viitattiin myös lisäkoulutukseen.

Hwangin ja Evansin (2011) artikkeli Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice käsittelee heidän tutkimustaan, jossa tutkittiin Etelä-Koreassa 33 yleisopetuksen opettajaa. Tutkimuksessa oli tavoitteena selvittää opettajien asenteita inklusiota kohtaan ja heidän halukkuuttaan toimia integroidun oppilaan opettajana. Tuloksissa ilmeni, että 41,37 % opettajista suhtautui positiivisesti inklusioon ja 44,84 % opettajista olisi valmis toimimaan integroidun

oppilaan opettajana. Myös iän ja kokemuksen nähtiin vaikuttavan opettajan suhtautumiseen inkluusiota kohtaan.

International Journal of Inclusive Education lehdessä julkaistu artikkeli Making it work: teachers' perspectives on inclusion, käsittelee laadullista tutkimusta, jossa selvitettiin opettajien näkökulmia inkluusion vaikutuksista heidän luokkiinsa. Tutkimukseen valittiin 20 opettajaa, jotka täyttivät kyselylomakkeen ja näistä viisi valikoitiin haastatteluun. Tutkimuksessa selvisi, että suurimpina ongelmina nähdään ajankäyttö, kaikkien oppilaiden tarpeiden kohtaaminen ja jatkuva ammatillinen kehitys, jonka avulla vastata yhä heterogeenisemmän oppilaiden joukon tarpeisiin. (Horne ja Timmons 2009, 273 – 286)

Valanne ja Lakkala (2004) ovat tutkineet opettajien asenteita ja uskomuksia inkluusiota kohtaan ja niiden vaikutuksia inkluusion onnistumiseen vaikuttavina tekijöinä. Tutkimuksessa selvisi, että opettajien asenteet inkluusiota kohtaan muotoutuivat positiivisemmiksi onnistuneiden inkluusio kokemusten myötä. Asenteisiin myönteisesti vaikutti myös opettajien oman ammattitaidon muokkaaminen inklusiivisempaan suuntaan.

Alijoki (2006) on väitöskirjassaan tutkinut erityislasten sijoittumista integroituna tai segregoituna esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksessa selvisi, että osa oppilaista sopeutui yleisopetukseen hyvin, etenkin ne lapset, joilla tuen tarve on pienempi. Osa oppilaista tarvitsi erityisryhmää koko esi- ja alkuopetuksen ajan. Tärkeäksi nousi lapsen tuen tarpeen ja sen vahvuuden tunnistaminen ja toteuttaminen. Tutkimuksen perusteella oppilaiden sijoitukset erityisryhmiin tai yleisopetuksen ryhmiin ovat melko pysyviä.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuskysymykset – luvussa esitän tutkimuskysymykseni ja perustelen niiden valintaa. Lisäksi tuon esille teoriaa tutkimuskysymysten valintaan liittyen.

Tutkimuksessani on tavoitteena kartoittaa luokanopettajien kokemia valmiuksia toimia integroitujen oppilaiden opettajana. Kiinnostukseni kyseiseen aiheeseen on muotoutunut opintojen aikana, erityisesti harjoitteluissa. Olen huomannut, että tietoni erilaisista oppilaiden kohtaamista haasteista ja niihin tarjolla olevista tukitoimista on hyvin vajavaista.

Metsämuuronen (2003) suosittelee aiheenvalinnassa ottamaan huomioon omat kiinnostuksen kohteet ja aikaisemman tietämyksen. Olen käyttänyt näitä kriteerejä aiheenvalinnassa. Lisäksi olen pyrkinyt löytämään tuoreen näkökulman paljon tutkittuun aihepiiriin.

Päädyin tutkimaan integraatiota luokanopettajan ja luokanopettajakoulutuksen näkökulmasta kandidaatintutkielmassani. Halusin jatkaa pro gradu – tutkielmassani tutkimusta samasta aiheesta, jotta voisin syventää ymmärrystäni. Koin, että aiheesta löytyy vielä paljon tutkittavaa ja kandidaatintutkielmassa pääsin käsiksi vain pintaan. Halusin myös pystyä hyödyntämään sitä tietämystä, jota minulle oli jo tutkimusaiheesta kertynyt.

Tiedostan, että integraation ja inklusion tutkimisessa on omat haasteensa, jotka on otettava huomioon tutkimusta tehdessä. Näitä haasteita ovat erilaiset eettiset näkökulmat ja lailliset velvoitteet, jotka liittyvät inklusioon. Lisäksi on otettava huomioon, että inklusion määritelmät ovat hyvinkin vaihtelevia ja ihmisillä on erilaisia käsityksiä inklusiosta. Tämä takia olenkin pyrkinyt teoreettisessa tarkastelussa määrittelemään, mitä tarkoitan inklusiolla tutkimuksessani, jotta lukijalla olisi sama käsitys asiasta. (Sheehy, Nind, Rix ja Simmons 2005, 1)

Päädyin rajaamaan tutkimukseni kohteeksi Tampereen yliopistosta 2012–2013 valmistuneet luokanopettajat, joilla on luokassaan erityistä tukea tarvitseva oppilas. Haastateltavat olivat ehtineet työskennellä luokanopettajina neljästä kuukaudesta puoleentoista vuoteen. Tähän päädyin siitä syystä, että koin tämän kaltaisen rajauksen palvelevan parhaiten omaa kiinnostuksen kohdettani.

Tämän lisäksi halusin myös kartoittaa opettajien työyhteisöistä saamaa tukea sekä mahdollista lisäkoulutusta ja sen tarvetta, koska uskon näiden olevan avainasemassa työssä jaksamisen kannalta.

Tutkimuskysymykseni muodostuivat edellä esitettyjen teemojen ympärille. Tutkimuskysymysten valinnassa tärkeää on rajauksen teko. Liian laajaan kysymykseen vastaaminen on mahdotonta ja vastaus jää epämääräiseksi. Olen pyrkinyt rajaamaan tutkimuskysymykseni siten, että niihin on saatavissa vastaukset ja kysymysten avulla voi tuottaa uutta tieteellistä tietoa. (Metsämuuronen 2003, 8–9)

Päädyn seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Millaiset valmiudet Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus antaa toimia integroidun oppilaan opettajana?
- Millaista lisäkoulutusta luokanopettajat kokevat tarvitsevänsä integroidun oppilaan opettajana toimimiseen?
- Millaista tukea luokanopettajat kokevat saavansa työyhteisöiltään integroidun oppilaan opettajana toimimiseen?

Tutkimus perinteisesti lähtee liikkeelle aihevalinnalla, jota seuraa tutkimuskysymyksien määrittely ja rajaaminen. Itse olen edennyt tutkimuksessani tässä järjestyksessä, enkä ole muokannut tutkimuskysymyksiäni tutkimuksen aineiston perusteella. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 125)

Koen, että tutkimuskysymykseni palvelevat tutkimuksen tarkoitusta. Tutkimuskysymysten pohjalta kerätty aineisto ja siitä saadut tulokset kiinnittyvät vahvasti asetettuihin tutkimuskysymyksiin, eivätkä ole toisistaan irrallisia.

5 TUTKIMUKSEN KULKU

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni etenemistä ja eri työvaiheita, joita tutkimuksen tekemiseen liittyi. Tarkoituksena on luoda kuva siitä, miten tutkimusprojekti on edennyt.

Päädyin jatkamaan tutkimusta samasta tutkimusongelmasta kuin kandidaatintutkielmassa. Tutkimusaiheeni täytti hyvän aiheen kriteerit, joten tämä antoi lisää varmuutta päätöksen suhteen (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 77–80). Koin, että tutkimusta laajentamalla voisin saada lisää tietoa tutkimuksen aiheesta. Lisäksi halusin hyödyntää omaa perehtymistäni tutkimuksen aiheeseen.

Syksyllä 2014 aloitin tutkimusprosessin. Aloitin kirjoittamalla tutkimussuunnitelman tutkimuksestani, joka toimii ohjenuorana prosessissa. Tutkimussuunnitelman teossa apunani oli kirjallisuutta ja ohjaajaltani saamat neuvot. Tutkimussuunnitelman teosta Eskola ja Suoranta (1998) suosittelevat, että se sisältäisi otsikon, sisällysluettelon ja johdannon, joiden avulla tutkimus rajataan ja sen perusajatus tuodaan esiin. Tutkimussuunnitelman, joka sisältää nämä kohdat, pohjalta tutkimusta on helpompi lähteä toteuttamaan. Laadin myös aikataulun tutkimukseni toteutuksesta, jota tosin jouduin myöhemmin muokkaamaan.

Tämä jälkeen siirryin kirjallisuuden etsimiseen, jotta saisin laajennettua ja syvennettyä teoriaa, jonka pohjalta tutkimustani teen. Jo kandidaatintutkielmaani tehdessäni huomasin, että lähdekirjallisuutta aihepiiristä on paljon, jonka takia on pakko tehdä jonkinlaista rajausta. Käytin rajausta tehdessäni kriteerinä, mikä on oleellista tietoa tutkimuskysymyksieni kannalta ja mitä sekä minun tutkijana että tutkimuksen lukijan on tiedettävä aiheesta, jotta se palvelee tutkimusta (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 81).

Syksyn 2014 aikana etsin myös tutkimustani varten haastateltavat luokanopettajat. Haastateltavien kohdalla täytyivät heille asettamani kriteerit. Haastateltavat olivat Tampereen yliopistosta 2012–2013 valmistuneita luokanopettajia, joilla on luokassa vähintään yksi integroitu oppilas. Lisäksi hyödynsin kandidaatintutkielmaa varten tekemiäni haastatteluja.

Loppuvuodesta 2014 ja alkuvuodesta 2015 tein haastattelut. Päädyin tekemään haastattelut avoimilla kyselylomakkeilla sähköisesti, sillä kaikki haastateltavani asuivat eri kaupungissa. Tämä

oli sekä itselleni että haastateltavilleni käytännöllisempi ratkaisu. Kyseessä oli puolistrukturoitu haastattelu, sillä kysymyksiin ei ollut valmiita vastausvaihtoehtoja ja kysymykset olivat samat kaikille haastateltaville (Eskola ja Suoranta 1998, 86).

Keväällä 2015 jatkoin tutkimukseni teoriaosuuden kirjoittamista, jonka ohella jatkoin kirjallisuuden lukemista. Teorian tehtävänä tutkimuksessa on toimia sekä keinona että päämääränä, joista aluksi toteutuu keinona toimiminen, joka tapahtuu taustateorian kautta (Eskola ja Suoranta 1998, 79).

Samaan aikaan kirjoitin myös metodologisista valinnoistani. Metodologiset valinnat olin jo pitkälti tehnyt tutkimussuunnitelmaani tehdessä. Metodologista kirjallisuutta luin kirjoittamisen ohella. Metodologiaosuuden valmistuttua siirryin analysoimaan keräämääni aineistoa. Analyysimenetelmänä toimi teemoittelu. Kun analyysi oli valmis, kirjoitin saamani tulokset ja niihin liittyvät johtopäätökset ja luotettavuuspohdinnat.

6 METODOLOGISET VALINNAT

6.1 Laadullinen tutkimus

Luvun tarkoituksena on esitellä laadullista tutkimusta ja sen sisällään pitämiä tutkimuskäytäntöjä ja tätä kautta perehtyä myös tutkimukseeni, joka edustaa laadullista tutkimusta.

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pitää sisällään joukon erilaisia tutkimuskäytäntöjä. Sillä ei ole selkeästi määriteltyä paradigmaa eikä metodeja, jonka takia kvalitatiivisen tutkimuksen määrittäminen voidaan nähdä hankalana. (Metsämuuronen 2006, 203)

Vaikka laadullista tutkimusta on vaikea rajata juuri sen monimuotoisuutensa takia, on se kuitenkin helposti erotettavissa määrällisestä eli kvantitatiivisesta tutkimuksesta. Kvantitatiivinen tutkimusote ja kvalitatiivinen tutkimusote eroavat toisistaan. Laadullisen tutkimuksen tutkimusote pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Myös käytetyissä metodeissa on suuria eroja. (Metsämuuronen 2006, 87–89)

Laadulliselle tutkimukselle keskeisiä elementtejä ovat seuraavat: tutkimuksen kokonaisvaltaisuus, ihminen usein tiedon keruun kohteena, aineiston tarkka ja syvälle luotaava tarkastelu, aineiston hankinta laadullisten metodien avulla, tutkittavien tarkoituksenmukainen valinta, joustava tutkimussuunnitelma ja tapausten käsitteleminen ainutlaatuisina. Jokaisessa laadullisessa tutkimuksessa ei toteudu kaikki edellä mainitut elementit, mutta usein nämä piirteet ovat löydettävissä laadullisessa tutkimuksessa. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 162–164)

Tutkimuksessani täyttyy suurin osa näistä edellä mainituista laadulliselle tutkimukselle asetetuista kriteereistä. Tutkimuksessani noudatan laadulliselle tutkimukselle ominaisia toimintatapoja esimerkiksi tutkimusotteen, aineiston keruun ja analyysin suhteen.

6.2 Tieteenfilosofinen näkökulma

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni tieteenfilosofista näkökulmaa. Pysin esittelemään kyseessä olevan tieteenfilosofisen näkökannan kirjallisuuden avulla ja perustelemaan oman päätykseni kyseiseen näkökulmaan tutkimuksen teossa.

Tieteenfilosofisesta näkökulmasta kyseessä on fenomenografinen tutkimus, sillä tutkimuksessa pyritään tutkimaan ihmisten käsityksiä kyseessä olevasta ilmiöstä. Tutkimuksessani keskitytään luokanopettajien käsityksiin koulutuksen antamista valmiuksista integroitujen oppilaiden kanssa toimimiseen. Usein kvalitatiiviset tutkimukset ovatkin fenomenografisia, koska niihin liittyy kiinteästi halu ymmärtää ihmisten käsityksiä (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 129).

Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan nähdä ilmiöiden, ihmisen ajattelun ja tiedonmuodostuksen ehtojen välinen suhde. Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena ne erilaiset tavat, joiden avulla ihmiset ymmärtävät ja selittävät ympäröivää maailmaa. Fenomenografia kirjaimellisesti tarkoittaa ilmiöiden kuvaamista. (Ahonen, Saari, Syrjälä ja Syrjäläinen 1995, 114–117)

Metsämuuronen (2006) määrittelee fenomenografisen tutkimuksen tutkimukseksi siitä, kuinka maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Fenomenografisessa näkökulmassa on olemassa yksi maailma, josta jokainen muodostaa omat käsityksensä. Fenomenografiaa kohtaan on esitetty myös kritiikkiä, muun muassa tulosten huonosta yleistettävyydestä. Tosin samaa argumenttia on käytetty yleisesti kvalitatiivista tutkimusta kohtaan. On kritisoitu myös käsitysten kontekstisidonnaisuutta ja muuttuvuutta, sekä käsitysten aitoa erilaisuutta.

Ahonen, Saari, Syrjälä ja Syrjäläinen (1995) kuvaavat fenomenografisen tutkimuksen etenevän suunnilleen seuraavalla tavalla:

- 1. Tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän hämmentävän erilaisia käsityksiä.*
- 2. Hän perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat.*
- 3. Hän haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta.*

4. *Hän luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. Selittääkseen käsityksien erilaisuuden hän kokoaa ne vielä ylemmän tason merkitysluokiksi.*

Tutkimuskysymykset ohjasivat minut valitsemaan fenomenografian tutkimukseni tiedonfilosofiseksi näkökulmaksi. Koin fenomenografian palvelevan parhaiten tutkimukseni päämääriä eli tutkimuskysymyksiin vastausten löytämistä. Fenomenografian tavoin minulla oli halu selvittää tutkittavien henkilöiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen tuomista valmiuksista toimia integroidun oppilaan opettajana ja tätä kautta syventää omaa ymmärrystäni aihepiiristä.

6.3 Haastattelu

Tässä luvussa käsittelen haastattelua ja esittelen sen tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä. Pyrin myös perustelemaan haastattelun valitsemisen tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi.

Haastattelu on moniulotteinen aineistonkeruumenetelmä, joka pitää sisällään monia erilaisia mahdollisuuksia (Metsämuuronen 2006, 231). Haastattelu pitää sisällään yksilö- ja ryhmähaastattelut, kasvotusten ja lomakkeella tehdyt haastattelut. Lisäksi haastattelu voi vaihdella strukturoidusta avoimeen tai jotain siitä väliltä. Myös haastattelun kestossa voi olla suuria vaihteluita. (Metsämuuronen 2006, 111–113)

Haastattelu antaa syvempää tietoa tutkittavista kuin kyselylomake, koska vastaaja vastaa omin sanoin. Haastattelu antaa mahdollisuuden päästä sisälle haastateltavan ajatuksiin. Kun haastattelu analysoidaan perusteellisesti, se tuottaa tieteellistä tietoa. (Delamont 2012, 364)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) nostavat esiin seuraavat syyt, joiden perusteella haastattelu usein valitaan tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi:

1. *Halutaan korostaa sitä, että ihminen on nähtävä tutkimustilanteessa subjektina.*
2. *Kysymyksessä on vähän kartoitettu, tuntematon alue.*

3. *Halutaan sijoittaa tulos (puhe) laajempaan kontekstiin.*

4. *Jo ennalta tiedetään, että tutkimuksen aihe tuottaa vastauksia monitahoisesti ja moniin suuntiin.*

5. *Halutaan selventää saatavia vastauksia.*

6. *Halutaan syventää saatavia tietoja.*

7. *Halutaan tutkia arkoja tai vaikeita aiheita.*

Arvioin haastattelun sopivan hyvin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi, koska päättelin sen tuottavan vastauksia tutkimuskysymyksiini. Metsämuuronen (2006) toteaaakin haastattelun soveltuvan hyvin monenlaisiin tutkimuksiin. Tutkimuksessani käytin puolistrukturoitua haastattelua (Metsämuuronen 2006, 115).

Haastattelussani oli käytössä kysymyslomake, eli kysymykset olivat kaikille haastateltaville samat ja samassa järjestyksessä. Haastattelulomake oli kuitenkin avoin, joka tarkoittaa, että haastateltavat saavat vastata kysymyksiin omin sanoin. Haastattelut toteutettiin sähköisesti, sillä haastateltavat asuivat eri puolilla Suomea. Tämä oli sekä haastateltavien että omien aikataulujeni kannalta käytännöllisin vaihtoehto.

Haastattelukysymyksiä lähdin kehittämään sekä tutkimuskysymysten että teorian pohjalta, kuten Viinämäki ja Saari (2007) suosittelevat. Lisäksi he suosittelevat esihaastattelujen tekemistä, mutta koska jatkan tutkimusta kandidaatintutkielman pohjalta arvioin siinä tehtyjen haastattelujen toimivan ikään kuin esihaastatteluina.

Viinämäki ja Saari (2007) suosittelevat haastateltavien määräksi 6-8. Olen omassa tutkimuksessani haastatellut kahdeksaa alle kaksi vuotta työskennellyttä luokanopettajaa. Katson haastateltavien määrän sopivaksi pro gradu -tutkielman laajuuteen nähden.

6.4 Aineiston keruu

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni aineiston keräämiseen liittyviä seikkoja ja haastateltavia. Tuon esiin millä periaatteilla tutkimukseni haastateltavat on valittu. Lisäksi esittelen haastattelun taustakysymyksien pohjalta aineistoa.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytin haastattelua, kuten edellisessä luvussa kuvasin. Haastattelut tapahtuivat sähköisesti loppuvuodesta 2014 ja alkuvuodesta 2015. Haastateltavat ovat Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksesta valmistuneita ja neljästä kuukaudesta puoleentoista vuoteen työelämässä olleita. Haastateltavien valikoituminen tapahtui saamieni kontaktien kautta. Tutkimuksessa oli mukana yhteensä kahdeksan haastateltavaa, joista kolme oli mukana jo kandidaatintutkielmassani. Uusia haastateltavia oli viisi.

Jokaisen haastateltavan luokassa oli vähintään tehostetun tuen piiriin kuuluva oppilas. Suurin integroitujen oppilaiden määrä yhdellä luokalla oli kuusi. Oppilaiden diagnoosit olivat hyvin vaihtelevia, kuten käyttäytymisen ongelmat, oppimisvaikeudet, kielenkehityksen ongelmat, keskittymishäiriöt, omantoiminnan ohjaamisen vaikeudet ja kuulovamma. Luokkakoot kyseisissä luokissa vaihtelivat 13 oppilaasta 26 oppilaaseen.

Haastateltavat olivat koulutuksen aikana opiskelleet 0–25 opintopistettä erityispedagogiikkaa. Kaksi haastateltavista oli opiskellut 25 opintopistettä erityispedagogiikkaa, yhdellä erityispedagogiikan opintoja oli 15 opintopistettä ja kaksi oli opiskellut erityispedagogiikkaa viisi opintopistettä. Kahdella haastateltavista ei ollut opinnoissaan lainkaan erityispedagogiikkaa. Lisäksi kolme haastateltavista oli perehtynyt kandidaattitutkielmassaan tai pro gradu -tutkielmassaan erityispedagogiikan aihepiiriin tai ainakin sivunneet sitä.

6.5 Analyysi

Analyysi-luvussa esittelen tutkimukseeni valikoitunutta analyysimenetelmää ja perustelen valintojani kirjallisuuden avulla.

Aineiston analyysissa käytettävät menetelmät ovat moninaiset laadullisessa tutkimuksessa ja niitä lähestyttäessä on muistettava, että analyysin kohteena ovat usein tutkittavien henkilöiden ajatukset, kokemukset, mielipiteet ja uskomukset. (Roulston 2014, 297)

Laadullisen aineiston analyysissa usein käytetään menetelminä teemoittelua, tyypittelyä, sisällönerittelyä, diskurssianalyysiä tai keskusteluanalyysiä. Laadullisen tutkimuksen analyysin haasteita ovat usein runsas ja ihmisläheinen aineisto, johon syventymällä tutkijan tulisi löytää tutkimuskysymysten kannalta keskeiset asiat. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 224–225)

Analyysin arviointikriteereinä laadullisessa tutkimuksessa voidaan pitää seuraavia tekijöitä:

- *aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka*
- *aineiston riittävyys*
- *analyysin kattavuus*
- *analyysin arvioitavuus ja toistettavuus (Mäkelä 1990, 47–48)*

Tutkimusaineiston analyysissä lähdin liikkeelle lukemalla haastatteluja, jotta saisin jonkinlaisen kokonaiskuvan haastateltavien vastauksista. Tämän jälkeen lähdin tarkastelemaan jokaista kysymystä ja siihen saatuja vastauksia erikseen, jotta löytäisin vastauksista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Lähdin kirjoittamaan näitä huomioni nousseita asioita ylös.

Koin hieman hankalaksi analyysitavan valinnan, sillä kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) tuovat esille, laadullisessa tutkimuksessa analyysivaihtoehtoja on paljon ja säännöt niiden käyttämisessä eivät ole kovin tiukkoja. Tämä jättää paljon vapauksia ja sitä kautta myös vastuuta tutkijalle.

On kuitenkin tärkeää muistaa, että aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat kolme eri asiaa. Jos tutkimuksen analyysi jää vain luokittelun tasolle, ei se vastaa tutkimukselle asetettuja kriteereitä. Analyysissa on päästävä pelkkien teemojen löytämisestä niiden vertailuun ja tulkintojen muodostamiseen. Helposti analyysi saatetaan jättää puolitiehen. (Hyvärinen, Nikander ja Ruusuvoori 2010, 11–12)

Päädyin käyttämään analyysissa teemoittelua, koska koin sen palvelevan parhaiten tutkimustani. Lisäksi arvioin teemoittelun luontevimmaksi työtavaksi analyysin teossa. Teemoittelu antoi minulle mahdollisuuden työstää analyysia teoriaohjaavasti. Teemoittelussa

aineistosta pyritään ensin löytämään ja sitten erottelemaan tutkimusongelman kannalta keskeisiksi nousseet teemat ja analyysi jätetäänkin teemoittelussa tietynlaiseksi sitaattikokoelmaksi ja se vaatii rinnalleen teoriaa toimiakseen. (Eskola ja Suoranta 1998, 176)

Viinamäki ja Saari (2007) suosittelevat, että teemoittelussa kannattaa lähteä liikkeelle tutkimuksen kannalta keskeisimmästä teemasta ja edetä tämän kaltaisesti muihin teemoihin. Itse olen kuitenkin edennyt haastattelun mukaisessa järjestyksessä, sillä haastattelulomakkeeni oli rakennettu tällaista järjestystä noudattaen. Samalla tavalla olen edennyt myös tutkimustuloksia - luvussa.

Tutkimuksessani teorian ja empirian välinen vuorovaikutus toteutuu teoriaosan ja aiemmat tutkimukset – luvun kautta, joissa tulee esiin tutkimusaiheeseeni ja tuloksiin liitettyä teoriaa. Näin tutkimustulokset eivät jää irrallisiksi, vaan jäsentyvät jo aiemmin tuotettuun teoriaan. Tätä kautta on mahdollista verrata tutkimukseni tuloksia suhteessa muihin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin.

Sitaatteja olen sisällyttänyt tuloksiin, jotta ne voisivat osoittaa lukijalle tutkimuksen evidenssiä. Pyrin kuitenkin välttämään sitaattien liiallista määrää, josta Eskola ja Suoranta (1998) varoittavat, jotta analyysistä ei tule pelkkä sitaattikokoelma. Tutkimustuloksissa vuorottelevat sitaatit ja oma tekstini. Myös Viinamäki ja Saari (2007) muistuttavat, että tutkijan omaa tekstiä tulisi aina olla enemmän kuin sitaatteja.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemoittelu soveltuu erityisen hyvin käytännönläheisten ongelmien ratkaisuun. Näen, että tutkimusaiheeni on siinä määrin käytännönläheinen, että teemoittelu toimii hyvin aineistoni analysoinnissa.

6.6 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja siihen liittyviä tekijöitä. Tuon myös esille luotettavuuteen liittyvää kirjallisuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa keskeistä on sen tulosten toistettavuus, reliabelius eli saataisiinko samat tulokset tutkimus toistamalla. Toinen luotettavuutta arvioiva käsite on validius. Se tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata tutkittavasta ilmiöstä juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Laadullinen tutkimus asettaa omat haasteensa luotettavuuden

arvioinnille, mutta arviointia helpottaa tutkimuksessa tehtyjen valintojen avaaminen lukijalle. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 231–233)

Luotettavan laadullisen tutkimuksen ei tule nojata filosofiseen aatteeseen tai poliittiseen näkökantaan, vaan ottaa huomioon kaikki erilaiset vaikuttimet, ilman minkään korostamista. Hyvän ja luotettavan tutkimuksen tulee olla vapaa kaikista kytköksistä, jotka saattavat vääristää tuloksia. (Seale 2007, 379–388)

Kyrö (2003) suosittelee, että luotettavuuden tarkastelussa arvioitaisiin yksittäisten tekijöiden sijasta koko tutkimusprosessia ja siinä tehtyjä valintoja. Luotettavuustarkasteluissa tulisi siis kiinnittää huomiota sisältöön, tuloksiin, metodeihin ja olosuhteisiin. Tämän kaltainen kokonaisvaltainen tarkastelu nostaa tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseni teossa ja sen raportoinnissa olen pyrkinyt noudattamaan näitä edellä mainittuja periaatteita luotettavuuden suhteen, jotta tutkimus täyttäisi sille asetetut kriteerit luotettavuuden suhteen. Tutkimuksen teossa olen noudattanut niitä käytäntöjä, jotka ovat yleisesti käytössä tieteellisen tutkimuksen teossa.

Aineiston keruussa ja analyysissa tekemäni valinnat olen tuonut esiin raportissa, jotta lukijalla on mahdollisuus itse arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustuloksiin olen sisällyttänyt sitaatteja, koska tämä avaa tutkimustuloksia lukijalle. Pohdinnassa punnitsen vielä tutkimuksessani tekemiäni valintoja ja saamiani tutkimustuloksia. Olen pyrkinyt tutkimuksessani huolellisesti täyttämään tutkimuksen luotettavuuden kriteerit.

Laadullinen tutkimus ja siinä saadut tulokset ovat aina ainutkertaisia, ja siksi tulosten toistaminen saattaa olla haastavaa toteuttaa. Kun tavoitteena on syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä eikä tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa, ei tutkimuksen toistettavuus ole oleellisin luotettavuuden kriteereiden täyttymisessä.

Lisäksi analyysin tekemiseen vaikuttaa tutkijan omat tulkinnat, joka tuo tutkimukseen subjektiivisen näkökulman. Omassa tutkimuksessani tulokset olivat kuitenkin niin yksiselitteisiä, että myös reliaabeliuden kriteeri tulisi todennäköisesti toteutumaan, jos sama tutkimus tehtäisiin uudelleen.

6.7 Eettisyys

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni eettisiä valintoja ja niihin liittyvää pohdintaa. Tutkimuksen teossa tekemäni eettiset valinnat perustelen erilaisten lähteiden avulla ja pyrin näin avaamaan valintojen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Metodologiset valinnat ovat myös tärkeässä osassa eettisyyttä tarkasteltaessa (Rolin 2002, 92).

Tutkimuksen teossa nousee esiin tiettyjä eettisiä kysymyksiä. Näihin kysymyksiin vastaukseksi ei ole kattavaa säännöstöä, vaan tutkija joutuu tekemään eettisiä ratkaisuja itse. Tärkeää on kuitenkin näiden eettisten ongelmien pohtiminen ja tutkijan pyrkimys toimia eettisesti tutkimusta tehtäessä. (Eskola ja Suoranta 1998, 52)

Lähtökohtana eettisyyden tarkastelussa voidaan pitää sitä, että tutkimustulokset ovat todellisia, eivätkä väärennettyjä tai tekaistuja. Tutkimustulosten täytyy olla tutkimuksen tuloksena saatuja. (Mäkinen 2006, 34)

Tutkimuksesta voidaan irrottaa erilaisia eettisyyden näkökulmia, joita ovat: tiedon intressin etiikka, tiedon hankkimisen etiikka, tiedon tulkitsemisen etiikka, tiedon julkaisemisen etiikka, tiedon käyttämisen etiikka, sosiaalisen vastuun etiikka ja kollegiaalinen etiikka. Tutkija joutuu ottamaan huomioon monia eettisiä kysymyksiä tutkimuksen teossa ja pohtimaan niitä monessa eri vaiheessa tutkimuksen teossa. Vaikka tutkija joutuu tekemään paljon eettisiä valintoja, on hänellä apuna tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettiset ohjeet hyvästä tieteellisestä tutkimuskäytännöstä. Nämä ohjeet pitävät sisällään edellä mainitut seitsemän kohtaa, joita tutkija voi käyttää apunaan tutkimuksessaan. (Viinamäki ja Saari 2007, 11–13)

Vilka (2005) määrittelee tutkimusetiikan yleisesti sovituksi pelisäännöiksi, jotka ohjaavat toimintaa suhteessa kollegoihin, tutkimuskohteeseen, rahoittajiin, toimeksiantajiin ja suureen yleisöön. Hyvä tieteellinen käytäntö viittaa hänen mukaansa siihen, että tutkija käyttää tiedeyhteisön yleisesti hyväksymiä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. Myös tutkimustulosten on täytettävä sille asetetut kriteerit. Lisäksi hyvässä tieteellisessä käytännössä on mainittu rehellisyys ja vilpittömyys, jotka pitävät sisällään toisten tutkijoiden työn kunnioittamisen.

Eettisesti hyvä tutkimus sisältää tutkimuksen eettisyyden pohdintaa. Tutkijan tulee siis kirjoittaa auki tutkimuksessa ne eettisyyteen liittyvät valinnat, joita hän on tehnyt. Tämä toteutuu tutkimuksessani seuraavissa kappaleissa. Kun eettiset valinnat on kirjoitettu auki, myös lukijalla on mahdollisuus tutkijan valintojen kriittiseen arvioimiseen. (Mäkinen 2006, 35)

Myös eettisen tarkastelun lisääntyminen ja toisaalta teknologian kehittyminen ja yleistymisen, kuten kännykät, ovat luoneet oman lisäpaineensa tutkimuksille ja niiden eettiselle tarkastelulle. (Brich, Jessop, Mauthner ja Miller 2012, 176)

Olen tutkimuksessani ja sen teossa pyrkinyt noudattamaan eettistä toimintatapaa. Tutkimusaineiston keräsin haastattelemalla. Haastattelemisen pitää sisällään monia eettisiä haasteita, kuten haastateltavien valinta ja vastausten luotettavuus (Mäkinen 2006, 92). En suorittanut haastateltavien kohdalla valintaa, vaan haastatteluun osallistuivat ne henkilöt, jotka sain tavoitettua ja olivat halukkaita. Tutkimuksessani olen haastatellut aikuisia ihmisiä, jotka ovat olleet tietoisia tutkimuksesta ja suostuneet haastateltaviksi. Tutkittavat henkilöt ovat olleet siis vapaaehtoisia ja täysin tietoisia tutkimuksesta ja sen päämääristä. Kaikki haastateltavistani ovat luokanopettajia, joten tutkimuksen teko on heille itselleenkin tuttua. Minulla ei ole mitään syytä epäillä tutkittavien vastausten luotettavuutta.

Olen haastatteluiden vastaukset saatuaani poistanut niistä haastateltavien nimet, jotta heidän henkilöllisyytensä ei paljastuisi. Tutkimustuloksia olen käsitellyt numeroimalla haastateltavat yhdestä kahdeksaan. Lisäksi olen pyrkinyt olemaan paljastamatta haastateltavista sellaista tietoa, joka ei tutkimuksen kannalta ole olennaista ja, jonka perusteella haastateltavien henkilöllisyys voisi paljastua. Tällä tavalla olen pyrkinyt suojelemaan haastateltavien anonymiteettiä.

Tutkittavien säilyessä anonymeinä antaa tämä tutkijallekin enemmän vapautta, ilman pelko, että tutkittaville aiheutuisi siitä haittaa (Mäkinen 2006, 114). Tutkimusta lukevan ei ole tarkoitus tunnistaa haastateltavia. Erityistä haastetta tähän tunnistamattomuuteen tuo se, että haastateltavat ovat koulutusohjelmamme entisiä opiskelijoita, jolloin mahdollisuus heidän tunnistamiseen on suurempi. Koen kuitenkin onnistuneeni toimimaan niin, että haastateltavia ei voi tunnistaa tutkimukseni raportoinnin perusteella. Eskola ja Suoranta (1998) korostavatkin juuri tietojen käsittelyssä luottamuksellisuutta ja anonymiteettiä, jotta tämä tapahtuisi eettisesti. Myös Mäkinen (2006) kirjoittaa luottamuksellisuudesta ja sen tärkeydestä tutkijan ja tutkittavan välillä.

Raportointi on tärkeä osa tutkimusta, jossa täytyy myös toimia eettisesti. Tutkimuksen raportoinnissa tärkeää on avoimuus, jotta lukijan on mahdollista kriittisesti tarkastella tutkimusta. Myös julkaiseminen on yksi tutkimustiedon tavoitteista, jotta tulokset palvelisivat mahdollisimman laajasti. Tiedon julkistamisen ja tiedon käyttämisen etiikan sekä sosiaalisen vastuun etiikan toteutumista olen vaalinut seuraamalla yliopiston ohjeita tutkimuksen julkaisemisessa ja käyttämisessä. (Mäkinen 2006, 121; Viinamäki ja Saari 2007, 11–13)

Kollegiaalisen etiikan toteutumista olen työssäni huomionut esimerkiksi merkitsemällä huolellisesti lainaukseni muiden tekijöiden tutkimuksista ja kirjoituksista. Lähteisiin tutustumisen ja lähdeviittausten kautta olen pyrkinyt osoittamaan perehtyneisyyteni tutkimuksen aihepiiriin.

Lisäksi merkitsemällä kaikki lähdeviittaukset sekä tekstiin että lähdeluetteloon, haluan kunnioittaa sitä työtä, jota lähteiden kirjoittajat ovat tehneet. Sitaatit olen merkinnyt tekstissä kursivilla. Tekstistä on selvästi erotettavissa omat päätelmäni ja muilta lainatut. (Mäkinen 2006, 128–132)

7 TULOKSET

Tutkimustulokset on käsitelty seuraavissa luvuissa tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”Millaiset valmiudet Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus antaa toimia integroidun oppilaan opettajana?” saadut vastaukset on koottu lukuun 7.1. Toisen tutkimuskysymyksen ”Millaista lisäkoulutusta luokanopettajat kokevat tarvitsevana integroidun oppilaan opettajana toimimiseen?” vastaukset ovat luvussa 7.3. Kolmannen tutkimuskysymyksen ”Millaista tukea luokanopettajat kokevat saavansa työyhteisöiltään integroidun oppilaan opettajana toimimiseen?” vastaukset löytyvät luvusta työyhteisön tuki 7.2. Luvussa 7.4. on tutkimuksen tulosten yhteenveto, jossa tiivistän tutkimuksen keskeisimmät tulokset.

Tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisesti avoimilla haastattelulomakkeilla. Haastateltuja tutkimuksessa on kahdeksan. Analyysissa menetelmänä on käytetty teemoittelua. Taustakysymykset on käsitelty aineiston keruu – luvussa.

7.1 Koulutuksen antamat valmiudet

Koulutuksen antamat valmiudet – luvun tulokset ovat saatu seuraavien haastattelukysymysten vastausten perusteella:

Millaisia valmiuksia koet koulutuksestasi saaneesi integroitujen oppilaiden kohtaamiseen?

Millaisia valmiuksia integroidun oppilaan kohtaamiseen koet saaneesi erityispedagogiikan sivuaineesta tai vapaavalinnaisista opinnoista?

Millaisia erityispedagogiikan opintoja tulisi luokanopettaja koulutuksessa olla, jotta kykenee toimimaan integroidun oppilaan opettajana?

Millaisia vahvuuksia ja heikkouksia sinulla on integroidun oppilaan kohtaamisessa?

Koulutuksen koettiin antavan hyvin vähän valmiuksia integroidun oppilaan opettamiseen. Haastateltavat toivat ilmi, että koulutuksen antama pohja työelämää varten integroitujen oppilaiden kohtaamiseen on varsin mitätön.

”En koe saaneeni valmiuksia integroitujen oppilaiden kohtaamiseen opiskeluni aikana.” – Haastateltava 5

”Valmiudet kohdata integroitu oppilas on minimaalisen pienet...” – Haastateltava 7

”Minusta tuntuu, etten ole saanut juuri yhtään valmiuksia integroitujen oppilaiden kohtaamiseen koulutuksessa...” – Haastateltava 4

Haastateltavat toivat esiin, että integraatiota sivuttiin opinnoissa. Opinnot koettiin integraation osalta vain pintaraapaisuksi ja paljon toiveita opintoja kohtaan jäi täyttymättä. Tämä voidaan nähdä ongelmallisena, koska koulutus on keskeisessä asemassa integraation onnistumisen kannalta (ks. Avramidis, Bayliss ja Burden 2000)

”...Varmasti joidenkin kurssien yhteydessä aihetta sivuttiin, mutta käytännön kannalta en saanut minkäänlaisia valmiuksia. Hyvä puoli oli se, että luimme jollakin kurssilla aihetta käsittelevän kirjan, minkä tähden käsite ja asia on tuttu ja olen tietoinen siitä, että mahdollisesti tulevaisuudessa luokallani on tällainen oppilas.” – Haastateltava 7

”Opettaja opinnoissa erityispedagogiikkaa käydään lähinnä raapaisten ja mainiten...” – Haastateltava 8

Ne vähäiset opinnot, joita oli integraatioon liittyen, olivat luentoja. Haastateltavat kokivat luennot huonosti oppimista ja käytännön työtä palvelevina. (ks. Aho 2011)

”...Maisterivaiheessa inklusiivisen kasvatuksen kurssilla käsiteltiin aihepiiriä, mutta lopulta kurssin anti jäi melko etäiseksi. Oppilaat ja oppimisen sekä käyttäytymisen vaikeudet ovat niin erilaisia, että on vaikeaa antaa aiheesta opetusta luentomaisesti ilman käytäntöä” – Haastateltava 8

Haastateltavat toivat esiin, että he olivat joutuneet opiskelemaan monia integraatioon liittyviä asioita työelämässä, jotka olisi ollut hyvä oppia opiskelujen aika. Tämä olisi tehnyt työelämään siirtymisestä helpompaa.

*”...Lähinnä tuntuu, että vasta nyt työelämässä opin, miten tällaisia oppilaita pitäisi kohdata”
– Haastateltava 4*

”...Syyslukukauden alussa rehtori kysyi minulta, miten paljon kävimme tukiasioita OKL:ssä läpi ja osaisinko hyödyntää mallia omassa luokassani. Minua hävetti myöntää, etten tiennyt käytäntöön soveltamisesta mitään.” – Haastateltava 3

Osittain eroja haastateltavien välillä luo vaihtelu erityispedagogiikan opintojen määrässä. Kolme haastateltavista ei ollut käynyt erityispedagogiikan sivuainetta eikä lainkaan vapaavallinnaisia opintoja kyseisestä aihepiiristä. Kaksi heistä oli opiskellut viisi opintopistettä erityispedagogiikkaa. Yksi haastateltava oli opiskellut 15 opintopistettä ja kaksi 25 opintopistettä erityispedagogiikan opintoja. Kuitenkin myös sivuaineopinnoista ja vapaavallinnaisista opinnoista koettiin saaneen heikosti valmiuksia tai ei lainkaan, vaikka osa haastateltavista oli opiskellut erityispedagogiikkaa melko paljon.

”Huonot...” – Haastateltava 3

”Melko vähäistä on valmiudet...” – Haastateltava 1

Erityispedagogiikan sivuaine- ja vapaavallinnaiset opinnot koettiin hyvin teoriapainotteisiksi. Haastateltavat toivat esiin, että opinnot koostuivat lähinnä luennoista ja tenteistä. Näiden anti koettiin vähäiseksi ja huonosti työelämää palvelevaksi. (ks. Aho 2011)

”...Sivuaine oli pelkkää teoriaa ja vapaavallinnainen kurssi luentomaista tutustumista asioihin, mutta ei syvällistä pohdintaa.” – Haastateltava 3

”...Erityispedagogiikan opinnot olivat lähinnä kirjatenttejä ja kirjatentit eivät luo syvällistä osaamista. Lähinnä valmius on se, että kun tietää minkälaisia ongelmia jollakin oppilaalla on niin ottaa niistä selvää siinä hetkessä.” – Haastateltava 1

Puolet haastateltavista oli sitä mieltä, että erityispedagogiikka tulisi olla pakollisina opintoina luokanopettajakoulutuksessa. Haastatteluissa korostui erityispedagogiikan tärkeys työelämän kannalta, jossa integroituja oppilaita on huomattava määrä. (ks. Ikonen ja Krogerus, toim. 2009; Tilastokeskus 2014)

”Toivottavasti tulevaisuudessa olisi erityispedagogiikkaa pakollisena, sillä tuntuu, että koulumaailmassa lähes jokaiseen luokkaan integroidaan erityisen tuen piirissä olevia oppilaita. Opettajilta harvemmin kysytään mielipidettä asiasta.” – Haastateltava 5

”Kaikille pakollista erityispedagogiikan osuutta olisi lisättävä...” – Haastateltava 2

Erityispedagogiikan opintojen toivottaisiin olevan käytännönläheisempiä, kuten integraatioon liittyvä opetusharjoittelu. Opinnoilta toivottiin monipuolisempaa tutustumista erilaisiin diagnooseihin, joita integroidulla oppilailta saattaa olla. Lisäksi tärkeäksi koettaisiin asiakirjoihin, kolmiportaiseen tuen malliin ja erilaisiin yhteistyö tahoihin tutustuminen. Parempi tietämys auttaisi työelämässä (ks. Teräväinen 2011).

”...kolmiportaisen tuen periaatteet oltava selvänä.” – Haastateltava 2

”Harjoittelu luokalla, jossa on tukea tarvitsevia oppilaita, olisi todella hyödyllinen.” – Haastateltava 8

”Koulutukseen tulisi sisältyä harjoittelu, jossa työympäristö on erityisluokassa, erityiskoulussa, tai normaalissa luokassa, mutta painopiste erityistukea vaativan oppilaan seurannassa.” – Haastateltava 3

Haastateltavat kokivat, että heidän vahvuudet integroidun oppilaan opettajana olivat pitkälti persoonaan liittyviä ominaisuuksia. Haastateltavat näkivät työnsä sitoutuvan omaan persoonaansa. Persoonan positiiviset ominaisuudet koetaan osana omaa ammattitaitoa. Kukaan haastateltavista ei tuonut tietoja ja taitoja, eikä koulutusta esille vahvuuksinaan.

”Vahvuudeksi koen sen, että olen oppilaita kohtaan kannustava ja ymmärtäväinen, mutta myös tiukka. Vaadin heiltä tietyt hommat, mutta palkitsen onnistumisista ja hyvin tehdystä työstä. Pysin aloittamaan jokaisen päivän puhtaalta pöydältä, ja haluan uskoa oppilaisiin, vaikka se välillä tuntuukin haastavalta. Lisäksi koen vahvuudekseni sen, että kysyn rohkeasti neuvoa ja vinkkejä kollegoilta ja esimieheltä, jos minulla on vaikeuksia jonkun oppilaan kanssa. Lisäksi pyrin luomaan luokkaan positiivisen hengen ja haluan saada oppilaisiin luottamussuhteen. Myös rauhallisuus ja taito kuunnella ja uskoa oppilasta auttaa monessa haastavassa oppilaan kohtaamistilanteessa. – Haastateltava 4

”Koen vahvuudeksi sen, että olen suhteellisen empaattinen. Pystyn nähdä jonkin verran sen taakse, että oppilas ei tahallisesti toimi siten kuin toimii.” – Haastateltava 7

Haastateltavat mainitsivat myös heikkouksinaan persoonaan liittyviä ominaisuuksia. Heikkouksissa korostui vahvasti tiedon ja taidon puute, joka johtuu lyhyestä työkokemuksesta.

”...Suurimmaksi heikkoudeksi koen sen, ettei minulla ole kovin paljoa kokemusta integroitujen oppilaiden kohtaamisesta. Tämän seurauksena haastavissa luokkatilanteissa

minulle tulee välillä tunne, etten tiedä, miten pitäisi toimia tai mitä sanoa. Heikkoudeksi koen myös sen, etten osaa vielä tarpeeksi hyvin ennakoida haastavia luokkatilanteita.” – Haastateltava 4

”...Heikkoutena on kokemuksen ja tiedon puute, joka näkyy epäjohdonmukaisuutena toimintatavoissa. Tällaiset oppilaat usein tarvitsevat erittäin selkeitä ja johdonmukaisia toimintatapoja. Toimin viime vuonna laaja-alaisena erityisopettajana, ja siinä työssä esille tuli, miten tarvittaisiin hyviä käytänteitä ja sääntöjä, jotta se lyhyt aika, kun kohtaa erityistekin tukea tarvitsevia oppilaita, tulisi tarpeeseen ja käytettäisiin oikein. Jos koko aika menee ryhmän hallintaan tai kurinpitoon, on aika heitetty hukkaan. Siihen tarvitsisin huomasti lisää kehitystä.” – Haastateltava 7

7.2 Työyhteisön tuki

Työyhteisön tuki – luvun tulokset on saatu seuraavien haastattelukysymysten vastausten perusteella:

Millaista tukea koet saaneesi työyhteisöltäsi integroidun oppilaan opettajana toimimiseen?

Millaista tukea kaipaat työyhteisöltä lisää integroidun oppilaan opettajana toimimisessa?

Suurin osa haastateltavista koki saaneensa tukea työyhteisöltään ja vain kaksi haastateltavista koki jääneensä ilman työyhteisön tukea. Toinen ilman työyhteisön tukea jääneistä koki sen olevan hänen oma valinta, ja uskoi tarvittaessa saavansa tukea työyhteisöltä. (ks. Himberg 1996)

”En paljonkaan. Suurin tuki/neuvot ovat tulleet lapsen vanhemmilta ja kuulokeskuksen henkilöltä sekä koulun laaja-alaiselta erityisopettajalta.” – Haastateltava 6

”En tällä hetkellä ole tarvinnut tukea, mutta työyhteisöni varmasti antaisi tukea, jos vain ymmärtäisin sitä kysyä” – Haastateltava 7

Pääsääntöisesti työyhteisön tuki koettiin tärkeäksi. Haastatteluissa korostuivat kollegoiden kanssa käydyt keskustelut ja niistä saatu tuki ja ymmärrys, joiden koettiin auttavan integroidun oppilaan opettajana jaksamisessa (ks. Seppälä-Pänkäläinen 2009). Myös kollegoilta saadut neuvot integroidun oppilaan kanssa toimimiseen ja opetusmateriaalit nähtiin merkittävinä. (ks. Aho 2011; Holmes 2005)

”Koen saaneeni tukea työyhteisöltäni esimerkiksi keskustelujen ja erilaisten materiaalien muodossa...” – Haastateltava 5

”Olen saanut paljon käytännön vinkkejä. Työkavereista löytyy myös aina kuunteleva korva, jolle voi kertoa oppilaaseen tai luokkatilanteeseen liittyvät harmitukset. Työyhteisö on kannustanut ja tsempannut minua, jotta selviän haastavien oppilaitteni kanssa. Työkaverit ovat myös auttaneet minua näkemään sen, ettei syy ole välttämättä aina minussa, vaan oppilailla voi olla omia ongelmia, jotka eivät riipu minusta millään lailla. Ilman tällaista kollegiaalista tukea, olisin kokenut tämän syksyn haastavassa luokassani varmasti vielä paljon rankemmaksi.” – Haastateltava 4

Myös erityisopettajan kanssa tehdyn yhteistyön haastateltavat toivat esille merkittävänä integroidun oppilaan opettajana toimimisen kannalta. Erityisopettajan ammattitaito ja osaaminen integroitujen oppilaiden suhteen, tuki haastateltavia integroidun oppilaan opettajana toimimisessa.

”...Erityisopettajan kanssa olemme myös tehneet yhdessä ”paperihommia”.” – Haastateltava 5

”Erityisopettajan kanssa teemme tiivistä yhteistyötä ja häneltä olen saanut konsulttiapua tarvittaessa...” – Haastateltava 3

Haastateltavista suurin osa kaipasi työyhteisöltä lisää tukea keskusteluiden ja kannustuksen muodossa. Lisäksi toivottiin lisää käytännön neuvoja integroidun oppilaan kanssa toimimiseen ja opettamiseen.

”Kaipaen käytännön vinkkejä, kannustusta ja kuuntelevaa korvaa työyhteisöltä. Onneksi olen päässyt osaksi tällaista työporukkaa.” – Haastateltava 4

”Tarvitsimme yhteistä aikaa keskustella ja vaihtaa ajatuksia; se on varmasti tärkeintä.” – Haastateltava 7

Kaksi haastateltavaa mainitsi myös toivovansa työyhteisön kannustavan lisäkouluttautumaan. Työyhteisön ei koettu asennoituvan lisäkouluttautumiseen kannustavasti. (ks. Holmes 2005)

”...Kaipaam myös sitä, että työyhteisö kannustaa lisäkoulutukseen.” – Haastateltava 3

Vain kaksi haastateltavista ilmoitti, ettei kaipaa lisää tukea työyhteisöltä, joka johtui siitä, että haastateltavat olivat kokeneet saaneensa riittävän tuen. Molemmat heistä kokivat saavansa työyhteisöltä tarvitsemaansa tukea, eikä heillä tästä syystä ollut lisää toiveita sen suhteen.

”En oikeastaan kaipaa enempää tukea.” – Haastateltava 8

Ongelmana työyhteisön tuen suhteen koettiin resurssien ja ajan puute. (ks. Seppälä-Pänkäläinen 2009, Mikola 2011, Hwang ja Evans 2011). Kiireinen arki ei mahdollista aikaa tukea muita työyhteisön jäseniä.

”Kyse varmasti enemmän niistä kuuluisista resursseista (rahasta) kuin työyhteisöstä.” – Haastateltava 1

7.3 Lisäkoulutus

Lisäkoulutus – luvun tulokset ovat saatu seuraavien haastattelukysymysten vastausten perusteella:

Oletko saanut valmistumisesi jälkeen lisäkoulutusta integroidun oppilaan opettamiseen liittyen?

Koetko tarvitsevasi lisäkoulutusta integroidun oppilaan opettamiseen? Jos koet, niin miksi ja millaista?

Onko sinulla mahdollisuus kouluttautua, jos tahdot?

Vain kaksi haastateltavista oli saanut lisäkoulutusta integroituihin oppilaisiin liittyen. Toisella haastateltavista on tiedossa lisäkoulutusta myös jatkossa.

”Kyllä. Olin kuulokeskuksen järjestämässä päivän kestävässä koulutuksessa, ”kuuro oppilas perusopetuksessa”.” – Haastateltava 6

”Olen käynyt yhden parin tunnin kiinnipito-koulutuksen, josta toinen osa todennäköisesti keväällä. Koulutus oli hyödyllinen.” – Haastateltava 8

Kuitenkin kaikki haastateltavista halusivat ja kokivat tarvitsevansa lisäkoulutusta aihepiiriin liittyen. Toiveet lisäkoulutuksen aiheista jakaantuivat käyttäytymisen haasteista oppimisen vaikeuksiin. Toiveet mukailivat luokkaan integroitujen oppilaiden erityistarpeita. Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen korostui lisäkoulutus toiveissa. (ks. Valanne & Lakkala 2004; Avramidis, Bayliss ja Burden 2000; Teräväinen 2011)

”Toivoisin saavani koulutusta käytöksen kannalta haastavien oppilaiden kohtaamiseen (aggressiivisuus, uhma ym.).” – Haastateltava 5

”Kyllä koulun pitäisi mielestäni järjestää jokaiseen integroituun oppilaaseen (hänen tarpeeseen liittyen) lisäkoulutusta. Opettajat tarvitsevat mielestäni spesifioitua lisäkoulutusta opetustaan parantaakseen, vaikka olisivatkin jo opiskelleet aiheesta.” – Haastateltava 6

”No ylipäätään koen tarvitsevani lisäkoulutusta erityispedagogisessa osaamisessani. Lisäkoulutuksen tarve liittyy oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja erilaisten oppimisvalmiuksien kohtaamiseen.” – Haastateltava 3

Haastateltavista yhdellä oli mahdollisuus lisäkoulutukseen ja siihen oli varattu opettajakohtaisesti resursseja. Kaksi haastateltavista ei ollut tietoisia mahdollisuuksistaan lisäkouluttautua. Osalla oli mahdollisuus lisäkouluttautua ainoastaan vapaa-ajalla ja omakustanteisesti.

”Meille on varattu 100e/ opettaja koulutusrahaa, jonka voi käyttää vuoden aikana johonkin koulutukseen. En ole vielä löytänyt koulutusta.” – Haastateltava 1

”Mahdollisuudet kouluttautua on tässä taloustilanteessa vähäiset, mutta varmasti, jos ehdottaisin, olisi jokunen päivä mahdollista. Omaehtoinen koulutus on tietenkin mahdollista, mutta tällä hetkellä ei ole jaksamista siihen, kun omassa työssä on niin paljon opetettavaa tässä alussa.” – Haastateltava 7

”Vapaaehtoisia koulutuksia löytyy, mutta näitä on usein vaikea sovittaa työpäivään. Työnantaja voisi tarjota enemmän koulutuksia ja antaa mahdollisuuden mennä niihin päivälläkin. Omalla ajalla on raskasta käydä koulutuksissa, sillä tuoreena opettajana

itse työ tuntuu olevan aivan tarpeeksi raskasta ja vapaa-ajan haluaa pitää vapaa-aikana.” – Haastateltava 8

Lisäkoulutuksen mahdollisuuksiin negatiivisesti vaikutti työsuhteen luonne. Haastateltavista kaikilla työsuhte oli sijaisuus, joka heikensi mahdollisuuksia lisäkouluttautumiseen. Kenelläkään haastateltavista ei ollut vakituista virkaa.

”Lisäkoulutuksesta ei ole puhuttu, sillä työ sopimukseni on vain määräaikainen, vuoden viransijaisuus.” – Haastateltava 3

7.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimukseni perusteella luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet toimia integroidun oppilaan opettajana ovat vähäiset. Haastateltavat kokivat saaneensa koulutuksessaan vain vähän valmiuksia toimia integroidun oppilaan opettajana. Ylipääntään erityispedagogiikan sisältöjä luokanopettajakoulutuksessa pidettiin vähäisinä ja ne koettiin liian teoriapainotteisiksi. Kaikki tutkimuksessa haastatellut olivat asiasta yksimielisiä.

He kuitenkin pitivät hyvänä sitä, että erilaisten oppilaiden kohtaamisen haasteisiin oli tutustuttu edes teoriatasolla. Tämä auttoi heitä ymmärtämään oppilaita ja erilaisia oppimisen haasteita, vaikka ei antanutkaan valmiuksia käytännön toimiin. Käytännössä heidän piti itse työn ohessa selvittää integroitujen oppilaiden opettamiseen liittyvää tietoa ja tutustua erilaisiin käytössä oleviin tukitoimiin.

Haastateltavien keskuudessa oli eroja erityispedagogiikan opintojen määrän suhteen, koska erityispedagogiikan opinnot luokanopettajakoulutuksessa painottuvat vapaavalinnaisiin opintoihin ja sivuaine opintoihin. Erityispedagogiikan sivuaine ja vapaavalinnaiset opinnot oli myös koettu heikosti käytäntöä palveleviksi ja niistä saatu anti vähäiseksi.

Koulutukselta toivottiin lisää keskittymistä erityisoppilaiden integraation mukanaan tuomiin haasteisiin ja erilaisiin diagnooseihin, joita integroiduilla oppilailla saattaa olla. Erityispedagogiikan kurseja toivottiin pakollisiksi luokanopettajakoulutukseen, kun tällä hetkellä

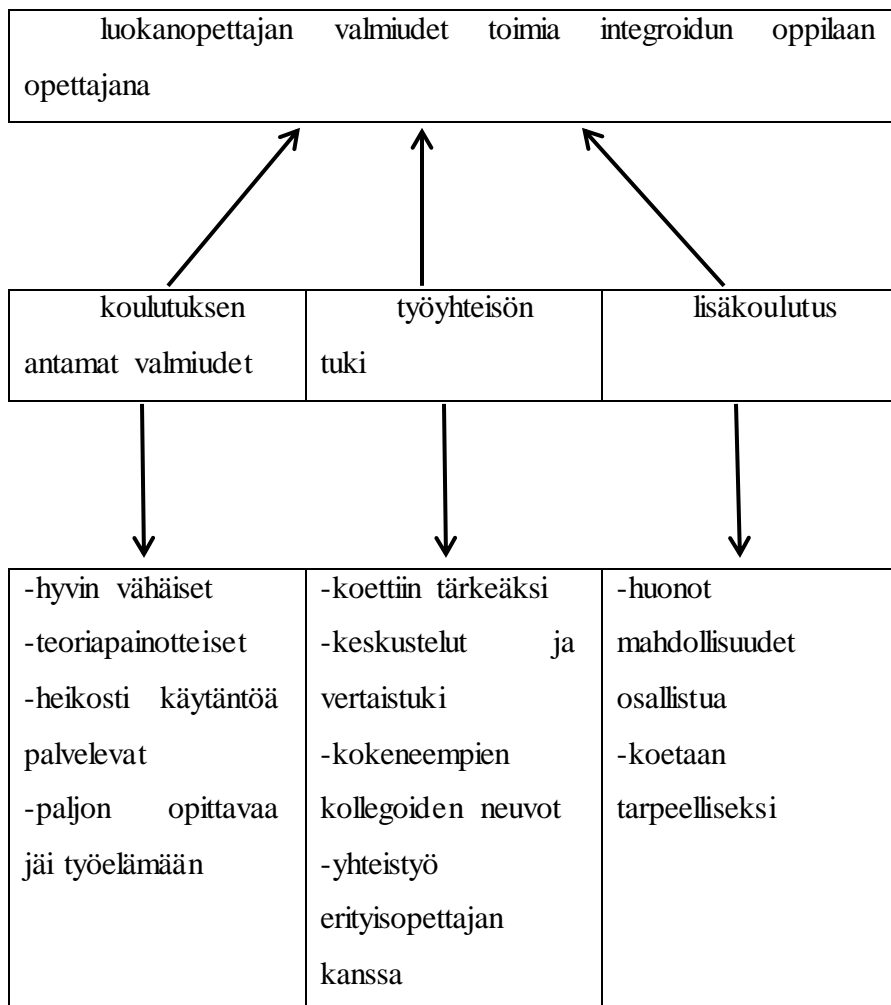
ne ovat vapaavallinnaisia. Tuloksissa ilmeni myös ajatus opetusharjoittelusta, joka olisi keskittynyt integraatioon.

Integroidun oppilaan opettamiseen liittyvät haastateltavien kokemat vahvuudet ja heikkoudet olivat paljolti sidoksissa persoonallisuuteen. Heikkouksiksi miellettiin myös tiedon ja taidon puute. Vahvuuksissa ei tullut lainkaan ilmi koulutuksesta saatuja tekijöitä.

Tutkimustuloksissa korostui myös työyhteisön merkitys integroitujen oppilaiden opettamisessa. Vertaistuki koettiin tärkeänä voimavarana. Erityisesti kokeneempien kollegoiden kanssa käydyt keskustelut ja heiltä saadut neuvot sekä tuki, olivat haastateltaville tärkeitä. Erityisopettajan kanssa tehdyn yhteistyön integroitujen oppilaiden suhteen koettiin parantavan omia valmiuksia vastata integroitujen oppilaiden tarpeisiin. Resurssien ja ajan puute nähtiin työyhteisön tukea haittaavana ja jopa estävänä tekijänä.

Kaikki tutkittavat toivoivat lisäkoulutusta integraatioon, vaikka mahdollisuudet lisäkouluttautumiseen olivat melko heikot. Lisäkoulutuksen toiveet vaihtelivat käyttäytymisen haasteista oppimisen vaikeuksiin, mutta erityisesti oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen toivottiin saatavan lisää valmiuksia lisäkoulutuksen kautta. Työyhteisön toivottiin myös kannustavan lisäkoulutukseen.

Seuraavassa kuviossa näkyvät ne kolme osa-aluetta, jotka tutkimukseni perusteella muodostaa luokanopettajan valmiudet toimia integroidun oppilaan opettajana. Kuviossa on myös koottuna osa-alueisiin tutkimuksessa saatuja tuloksia.



KUVIO 3. Integroidun oppilaan opettajana toimimisen valmiudet ja niiden koostuminen koulutuksen antamista valmiuksista, työyhteisön tuesta ja lisäkoulutuksesta.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että vasta valmistuneilla luokanopettajilla on suuri haaste integroitujen oppilaiden suhteen siirtyessään työelämään. Koulutuksesta saadut, hyvin vähäiset, valmiudet integroitujen oppilaiden kohtaamiseen ovat kaukana tämän päivän opettajan työstä, jossa integroituja oppilaita on yhä enemmän. Vastauksena tähän koulutuksen jättämään aukkoon voidaan nähdä työyhteisön voimakas tuki ja kohdennettu lisäkoulutus.

8 LOPUKSI

8.1 Pohdintaa

Tässä luvussa tarkastellaan ja pohditaan tutkimustuloksia syvemmin. Luvussa esitetään tutkimustuloksien yhteyksiä aikaisempiin tutkimuksiin, joita on tarkemmin esitelty teoriaosuudessa ja Aikaisemmat tutkimukset – luvussa.

Luokanopettajan työnkuva on laaja ja työssä joutuu kohtaamaan monia erilaisia haasteita, joista yksi on integraatio ja oppilaiden erilaiset yksilölliset tuentarpeet. Luokanopettajakoulutuksessa on jouduttu tekemään valintoja sen suhteen, mitä sisältöjä painotetaan, koska kaikkea ei ole mahdollista sisällyttää opintoihin.

Lisäksi opiskelijat itse pääsevät tekemään valintoja sivuaineiden ja vapaavalintaisten opintojen osalta. Nämä valinnat kuvastavat osaltaan niitä arvoja, joita valintoja tekevillä eli päättäjillä, yliopiston opetussuunnitelmista vastaavilla ja toisaalta myös yksittäisillä opiskelijoilla on sillä hetkellä. Tutkimustulosten perusteella erityispedagogiikan opetusta tulisi lisätä luokanopettajakoulutuksessa, jotta se vastaisi tämän hetken työelämän todellisuuteen.

Tutkimuksessani osoittautui, että luokanopettajakoulutuksen opetus integraation suhteen ei ole ajan tasalla, vaan se vaatisi uudistamista. Luokanopettajakoulutus ei ole reagoinut integraation ja lähikouluperiaatteen tuomiin haasteisiin, vaan jokainen opiskelija ja opettaja joutuvat itse hankkimaan ne valmiudet, joita integroidun oppilaan opettajana tarvitaan. Tähän tulee saada muutos, jotta voisimme varmistaa kaikille, myös integroiduille oppilaille, tasokkaan ja oppilaiden henkilökohtaisia tarpeita vastaavan opetuksen.

Integroitujen oppilaiden määrä yleisopetuksessa on merkittävä. Noin puolet erityisen tuen piirissä olevista oppilaista on osittain tai kokonaan integroituna yleisopetukseen (Ikonen ja Krogerus, toim. 2009, 211.) Syksyllä 2013 erityistä tukea sai 7,3 prosenttia peruskoulun oppilaista (Tilastokeskus 2014.)

Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että koulutus antaa heikosti valmiuksia toimia integroidun oppilaan opettajana. Ne vähäiset valmiudet, joita haastateltavat olivat saaneet, olivat hyvin

teoreettisia ja niiden hyödyntäminen käytäntöön koettiin hankalaksi. Avramidis, Bayliss ja Burden (2000) ovat tutkineet inklusiivista opettajuutta ja tulleet siihen tulokseen, että koulutus on yksi tärkeimmistä tekijöistä inklusiivisuuden suhteen. Jos siis inklusiivisuus on tavoitteena, tulisi siihen panostaa myös koulutuksessa.

Ahon (2011) tutkimuksessa selvisi, että vastavalmistuneiden opettajien siirtymistä työelämään vaikeuttaa opiskelujen teoriapainotteisuus verrattuna hyvin käytännönläheiseen työhön. Tutkimuksessani tuli ilmi sama ongelma, kun haastateltavat kokivat, että erityispedagogiikan opinnot olivat kaukana käytännöstä, jonka takia asioiden omaksuminen ja käytäntöön siirtäminen on hankalaa.

Haastateltavat kaipasivat lisää tietoa erilaisista diagnooseista, asiakirjoista, tukitoimista ja yhteistyötahoista. Myös Teräväisen (2011) väitöskirjan perusteella diagnoosien parempi tuntemus auttaa opettajaa jaksamaan työssä integroidun oppilaan opettajana. Diagnooseihin tutustumiseen olisi hyvä panostaa koulutuksessa, jotta voitaisiin edesauttaa tulevassa työssä jaksamista.

Integroidun oppilaan opettajana toimimiseen liittyviksi vahvuuksiksi ja heikkouksiksi koettiin paljolti omaan persoonaan liittyvät tekijät. Tämän perusteella voidaan sanoa, että luokanopettajan työ on hyvin persoonakeskeistä. Työtä tehdään omalla persoonalla, joka näkyy sekä vahvuuksineen että heikkouksineen. Heikkouksissa tuotiin esille myös omien tietojen ja taitojen puute, johon vaikuttaa varmasti se, että kyseessä oli vastavalmistuneet luokanopettajat, joilla oli hyvin vähän työkokemusta.

Työyhteisön merkityksen tärkeys tuli ilmi tutkimuksen tuloksissa. Työyhteisöltä ja kollegoilta saadun tuen ja avun merkitys korostuu etenkin opettajanuran alkuvuosina, vaikka tuen merkitys pysyy tärkeänä läpi työuran. Haastateltavat toivat esiin sen, miten he kokivat oppivansa ja saavansa apua kokeneemmilta kollegoilta. Hwangin ja Evansin (2011) mukaan inklusiivisuus myönteisyys kasvaa työkokemuksen ja iän myötä, joten kokeneempien kollegoiden tuen merkityksen voidaan nähdä ulottuvan jopa asenteiden tasolle.

Myös Seppälä-Pänkäläinen (2009) on saanut tutkimuksessaan tuloksia, joissa korostuu yhteistyö integraation onnistumisessa. Vaikka luokanopettajan työ on itsenäistä, ei se tutkimukseni tuloksien perusteella saisi olla yksinäistä. Mikolan (2011) tutkimuksessa korostuu myös yhteistyön merkitys. Mikola toteaaakin, että inklusiivisuus vaatii toimiakseen opettajan työnkuvan muovaamista itsenäisestä yhteistyökeskeiseksi.

Sekä Aho (2011) että Holmes (2005) korostavat työyhteisön merkitystä. Molemmissa tutkimuksissa yhteisöllisyys ja avoin keskustelu nähdään tärkeinä opettajan työssä. Ahon (2011) tutkimuksessa tulee ilmi, että työyhteisön tuen merkitys korostuu opettajan työuran alkutaipaleella. Työyhteisön tuen puuttuminen voi ajaa vastavalmistuneen opettajan jopa alanvaihtoon.

Lisäksi tuloksissa korostui erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön merkitys, joka oli avainasemassa integraation onnistumisessa. Erityisopettajalta saatu tuki ja hänen kanssaan tehty yhteistyö auttoi luokanopettajia, joiden omat kokemukset ja tietämys integroiduista oppilaista olivat vähäisempiä. Sama korostui myös Teräväisen (2011) tutkimuksessa. Työyhteisön tuen osalta nousi esiin myös sitä estävät ja rajoittavat tekijät, kuten kiire. Näiden haasteiden kanssa painivat varmasti kaikki opettajat.

Lisäkoulutuksen kartoittamisen suhteen tutkimukseni kohderyhmä ei ollut paras mahdollinen, sillä he olivat juuri valmistuneita ja työelämään siirtyneitä. Kaksi haastateltavista oli saanut lisäkoulutusta. Lisäkoulutuksen puutteeseen vaikutti muun muassa se, että kenelläkään heistä ei ollut virkaa, vaan he olivat sijaisia.

Koulutuksen (ammattitutkintoon johtava koulutus tai lisäkoulutus) merkitys inklusiivisuuden ja integraation onnistumisen kannalta nähdään keskeiseksi myös monissa muissa tutkimuksissa. Valanne ja Lakkala (2004), Avramidis, Bayliss ja Burden (2000) sekä Teräväinen (2011) kaikki korostavat koulutuksen tärkeyttä integraation kannalta.

Lisäkoulutus voisi integraation osalta olla myös vähentämässä luokanopettajakoulutuksen erityispedagogiikan lisätarvetta tulevaisuudessa, mutta se ei voi korvata sitä kokonaan. Lisäksi lisäkoulutus paikkaa niitä aukkoja, joita jo valmistuneilla luokanopettajilla on integroitujen oppilaiden suhteen ja auttaa opettajia päivittämään tietojaan ja toimintatapojaan.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että luokanopettajakoulutus kaipaa päivitystä integraation suhteen, jotta se vastaisi työelämän vaatimuksia. Työyhteisön merkitys korostuu integraation mukanaan tuomien haasteiden myötä. Lisäkoulutuksen tarve korostuu luokanopettajan opetusryhmien muuttuessa yhä heterogeenisemmiksi. Näiden kolmen tekijän: koulutus, työyhteisön tuki ja lisäkoulutus, avulla uskon luokanopettajien kykenevän vastaamaan integraation haasteisiin.

Tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaisia aikaisemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Yhtymäkohtia tutkimukseni ja aikaisempien tutkimusten välillä oli huomattavasti. Aihepiirin tutkiminen jatkossakin on tärkeää, jotta saadaan tuoretta tutkimustietoa. Toivottavasti tutkimusten perusteella lähdettäisiin tekemään tarvittavia muutoksia, jotta integraatio voisi toimia.

Tutkimus osoittaa, että luokanopettajakoulutusta tulisi päivittää, jotta se voisi palvella luokanopettajien työelämässä kohtaamia haasteita integroitujen oppilaiden suhteen. Erityispedagogiikan asemasta Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa on käyty paljon keskustelua. Tutkimukseni perusteella erityispedagogiikalla on oikeutettu asema luokanopettajakoulutuksessa ja tätä asemaa tulisi jopa vahvistaa.

8.2 Jatkotutkimusaiheita

Luvussa esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita ja miten niitä voisi tutkia.

Integraatiosta voisi jatkaa moniakin eri tutkimuksia. Tutkittavana voisi olla luokka, jossa on integroitu oppilas tai useita integroituja oppilaita. Tutkimuksessa voitaisiin selvittää, miten näiden oppilaiden integroituminen yleisopetuksen kouluun ja luokkaan on onnistunut. Tämän kaltainen tapaustutkimus olisi kiinnostava. Vaikka yksittäiset tapaukset eivät ole aina yleistettävissä, uskon kuitenkin, että yksittäisten tapausten kautta voidaan saada yleisesti tarpeellista tietoa.

Toisaalta voitaisiin tutkia Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja heidän suhtautumistaan integraatioon. Tällaisessa tutkimuksessa voitaisiin selvittää, mitä luokanopettajaopiskelijat ajattelevat integraatiosta ja mitä odotuksia tai pelkoja heillä on integraation suhteen. Olisi myös hyvä selvittää, millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijat toivovat saavansa koulutukselta integraation suhteen. Lisäksi heiltä kerättyä aineistoa voisi verrata jonkin muun yliopiston tai joidenkin muiden yliopistojen luokanopettajaopiskelijoilta kerättyihin aineistoihin, myös eri vuosikursseja voisi verrata keskenään.

Yksi mahdollinen tutkimusaihe olisi vertailla Tampereen yliopistosta valmistuneiden luokanopettajien ja jostain toisesta yliopistosta valmistuneiden luokanopettajien kokemuksia siitä, millaiset valmiudet he ovat saaneet koulutuksessaan integroidun oppilaan opettajana toimimiseen. Tämä voisi olla mielenkiintoista, sillä jokaisen yliopiston koulutusohjelmalla on omat painopisteensä, joihin halutaan panostaa, vaikka koulutusohjelmissä on myös paljon yhteneväisyyksiä. Koulutusohjelmien antamien valmiuksien erojen esiintuominen tekisi tutkimuksesta mielenkiintoisen.

Vastavalmistuneiden ja pitkään työelämässä olleiden luokanopettajien kokemusten ja ajatusten vertailua keskenään voisi myös tutkia. Tämän kaltaisessa tutkimusaiheessa voitaisiin tarkastella koulutuksen, lisäkoulutuksen, kokemuksen, työyhteisön ja asenteen eroja vasta työelämään siirtyneiden ja kokeneiden luokanopettajien välillä.

Laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien välistä yhteistyötä ja sen merkitystä integraation onnistumiselle voisi tutkia, sillä se nousi tutkimukseni tuloksissa erääksi keskeiseksi seikaksi. Tämän yhteistyön ja sen raja-aitojen tutkimiselle olisi varmasti tarvetta.

Työyhteisön merkitykseen integraation onnistumisen kannalta keskittynyt tutkimus olisi myös mielenkiintoinen. Tutkimuksessa voitaisiin tutkia joko yhtä työyhteisöä tai verrata eri

työyhteisöjä keskenään. Työyhteisön merkityksen korostuminen tutkimukseni tuloksissa antaa viitteitä siitä, että aihe olisi tutkimisen arvoinen.

Myös integraatioon liittyvää lisäkoulutusta voisi tutkia. Lisäkoulutuksen tarve, saatavuus ja laatu vaihtelevat paljon ja näistä voisi saada mielenkiintoista tutkimusta. Myös lisäkoulutuksen merkitystä integroidun oppilaan opettajan ammattitaidon kehittymisen ja ammatti-identiteetin muokkaajana voisi tutkia.

Integraatio ja inklusio ovat aihepiirejä, joita on tutkittu paljon, mutta näen, että niihin liittyy vielä paljon tutkimisen arvoisia aiheita. Tuoretta tutkimustietoa tarvitaan jatkuvasti muun muassa koulutuspoliittisen päätöksenteon pohjaksi. Integraation ja inklusion onnistumiseen täytyy panostaa myös kattavalla, laadukkaalla ja tuoreella tutkimustiedolla.

LÄHTEET

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

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

Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten integraatio ja segregatio opetusjärjestelyjen lähtökohtana. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. Julkaisussa *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. Vol. 20. No. 2. (2000)
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/713663717#>. VPbzRi7Ib1o (luettu 4.3.2015)

Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. Julkaisussa *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2 (2002) <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056> (luettu 3.3.2015)

Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Brich, M. Jessop, J. Mauthner, M. & Miller, T. 2012. *Ethics In Qualitative Research*. E-kirja. <http://helios.uta.fi:2470/view/ethics-in-qualitative-research-2e/SAGE.xml>. (luettu 16.2.2015)

Cantell, H. 2011. *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. PS-kustannus. Juva.

Delamont, S. 2012. *Handbook of Qualitative Research in Education*. Edward Elgar Publishing.

Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla. WSOY. Juva.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Tammi. Helsinki.
- Holmes, E. 2005. Teacher Well-being. Looking after yourself and your career in the classroom. RoutledgeFalmer. Lontoo.
- Horne, P. & Timmons, V. 2009. Making it work: teachers` perspectives on inclusion. Julkaisussa International Journal of Inclusive Education 13(3).
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603110701433964#abstract> (luettu 5.3.2014)
- Hwang, Y-S. & Evans, D. 2011. Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. Julkaisussa International Journal of Special Education 26(1).
<http://eprints.qut.edu.au/34074/> (luettu 5.3.2015)
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino. Tampere.
- Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.). 2005. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Yliopistopaino. Helsinki.
- Ikonen, O. 2003. HOJKS. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II – yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. WS Bookwell Oy. Juva.
- Ikonen, O. Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) 2002. Kohtaamisia koulupolulla: kasvun ja oppimisen tukeminen. PS-kustannus Oy. Jyväskylä.

Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.). 2009. Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. PS-kustannus. Jyväskylä.

Ikonen, O. Rönty, S. & Linnilä, M-L. 2003. Moniammatillisuuden monet kasvot. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II – yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. WS Bookwell Oy. Juva.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003. Meidän koulu on lähikoulu. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II – yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. WS Bookwell Oy. Juva.

Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. www.peda.net. (luettu 18.3.2014)

Karagiannis, A., Stainback, S. & Stainback, W. 2000. Historical overview of inclusion. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. Inclusion. A Guide For Educators. Paul H. Bookers Publishing Co. Baltimore, Maryland.

Korkeakivi, R. Erinomaisesta huipuksi. Opettaja 41/2013.

Kuorelahti, M. & Saloviita, T. (toim.). 2002. Erityiskasvatus ja integraatio. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Kyrö, P. 2003. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna.

Kähkönen, M. Inhimillistä toimintaa? – opettajan työviihtyvyys. Tutkimus perusopetuksessa toimivien opettajien työviihtyvyydestä. 2005.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajakoulutuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto.

Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp Ky. Helsinki.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp Ky. Helsinki.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp Ky. Helsinki.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Moberg, S. 2003. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. & Vehmas, S. & PS-viestintä Oy (toim.) Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. WSOY – Kirjapainoyksikkö 89. Juva

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. WSOY oppimateriaalit. Helsinki.

Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus. Helsinki.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Tammi. Helsinki.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä

Niilo Mäki Instituutti. www.lukimat.fi. (luettu 18.3.2014)

Opetushallitus. www.edu.fi. (luettu 18.3.2014)

Opinto-opas. Kasvatustieteiden tiedekunta. 2005–2006, 2006–2007. Tampereen yliopisto.

Opinto-opas. Kasvatustieteiden tiedekunta. 2008–2010. Tampereen yliopisto.

Opinto-opas. Kasvatustieteiden yksikkö. 2010–2011. Tampereen yliopisto. www.uta.fi.
(luettu 18.3.2014)

Opinto-opas. Kasvatustieteiden yksikkö. 2012–2013. Tampereen yliopisto. www.uta.fi.
(luettu 18.3.2014)

Opinto-opas. Kasvatustieteiden yksikkö. 2013–2014. Tampereen yliopisto. www.uta.fi.
(luettu 18.3.2014)

Otala, L. 2000. Hyvä ja tasa-arvoinen työyhteisö. Hyvän ja tasa-arvoisen työpaikan kriteeristö. Työministeriö. Helsinki.

Perusopetuslaki 6§. www.finlex.fi. (luettu 18.3.2014)

Pihkala, J. 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennaltaehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. WS Bookwell Oy. Juva.

Rolin, K. 2002. Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. Tutkijan eettiset valinnat. Gaudeamus. Tampere.

Rose, R. & Shevlin, M. 2010. Count me in! Ideas for actively engaging students in inclusive classrooms. Jessica Kingsley Publishers. Lontoo.

Roulston, K. 2014. Analysing Interviews. Teoksessa Flick, U. The Sage Handbook Of Qualitative Data Analysis. SAGE Publications Ltd. London. E-kirja.

<http://helios.uta.fi:2470/view/the-sage-handbook-of-qualitative-data-analysis/SAGE.xml>. (luettu 16.2.2015).

Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. PS-kustannus. Jyväskylä.

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. WS Bookwell Oy. Juva.

Schaffner, C. & Buswell, B. 2000. Ten Critical Elements for Creating Inclusive and Effective School Communities. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. Inclusion. A Guide for Educators. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore.

Seale, C. 2007. Quality in qualitative research. Teoksessa Gobo, G., Gubrium, J., Seale, C. & Silverman, D. Qualitative Research Practice. SAGE Publications Ltd. London. E-kirja. <http://helios.uta.fi:2299/view/qualitative-research-practice/d32.xml?rskey=P3Oznk>. (luettu 16.2.2015)

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Sheehy, K., Nind, M., Rix, J. & Simmons, K. (toim.). 2005. Ethics and research in inclusive education: values into practice. RoutledgeFalmer. Lontoo.

Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Sarromaa Hausstätter, R. & Kjälman, I-O. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki.

Teräväinen, V. 2011. Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Tilastokeskus. 2014. Erityistä tukea saaneiden osuus pieneni. http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tie_001_fi.html (luettu 26.3.2015)

Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Gaudeamus. Helsinki.

Valanne, E. & Lakkala, S. 2004. Monenlaiset oppijat luokassamme. Opettajien asenteiden seurantatutkimus. Lapin yliopisto.

Viinamäki, L. & Saari, E. (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. 2007.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Tammi. Helsinki

Virtanen, P. 2005. Houkuttava työyhteisö. Edita. Helsinki.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

West-Burnham, J. 2009. Rethinking Educational Leadership: From Improvement to Transformation. Network Continuum. New York.

Liite 1(1)

haastattelukysymykset

Taustakysymykset

1. Milloin olet aloittanut opiskelusi Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa?
2. Milloin olet valmistunut Tampereen yliopistosta luokanopettajaksi?
3. Kuinka kauan olet toiminut opettajana tämän hetkisessä luokassasi?
4. Kuinka monta oppilasta luokassasi on?
5. Kuinka monta integroitua oppilasta luokassasi on?
6. Mikä diagnoosi integroidulla oppilaalla/ oppilaille on? Vai onko sellaista?
7. Kuinka monta opintopistettä erityispedagogiikkaa opiskelit luokanopettajakoulutuksessa?
8. Perehdytkö kandidutkielmissä tai pro – gradu tutkielmissä erityispedagogiseen aiheeseen?

Miten Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus on antanut valmiuksia toimia integroidun oppilaan opettajana?

9. Millaisia valmiuksia koet koulutuksestasi saaneesi integroitujen oppilaiden kohtaamiseen?
10. Millaisia valmiuksia integroidun oppilaan kohtaamiseen koet saaneesi erityispedagogiikan sivuaineesta tai vapaavalinnaisista opinnoista?
11. Millaisia erityispedagogiikan opintoja tulisi luokanopettaja koulutuksessa olla, jotta kykenee toimia integroidun oppilaan opettajana?
12. Millaisia vahvuuksia ja heikkouksia sinulla on integroidun oppilaan kohtaamisessa?

Millaista lisäkoulutusta koet tarvitsevasi integroidun oppilaan opettamiseen?

13. Oletko saanut valmistumisesi jälkeen lisäkoulutusta integroidun oppilaan opettamiseen liittyen?
14. Koetko tarvitsevasi lisäkoulutusta integroidun oppilaan opettamiseen? Jos koet, niin miksi ja millaista?
15. Onko sinulla mahdollisuus kouluttautua, jos tahdot?

Millaista tukea koet saavasi työyhteisöstäsi integroidun oppilaan opettajana toimimiseen?

16. Millaista tukea koet saaneesi työyhteisöltäsi integroidun oppilaan opettajana toimimiseen?
17. Millaista tukea kaipaat työyhteisöltä lisää integroidun oppilaan opettajana toimimisessa?