

Olipa kerran HOJKS

Opettajien kokemuksia erityisluokilta yleisopetukseen siirtyneiden
oppilaiden opettamisessa

Katri Tuulensuu

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Pro gradu –tutkielma

Huhtikuu 2016

TAMPEREEN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden yksikkö

Elinikäinen oppiminen ja kasvatus

TUULENSUU, KATRI: Olipa kerran HOJKS. Opettajien kokemuksia erityisluokilta yleisopetukseen siirtyneiden oppilaiden opettamisessa.

Pro gradu –tutkielma, 47 s., 1 liite.

Huhtikuu 2016

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää aineenopettajien kokemuksia erityisluokilta tulleiden oppilaiden opettamisessa yleisopetuksen ryhmissä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja tutkimusmenetelmänä käytettiin fenomenologista menetelmää. Tutkimus toteutettiin kyselyn avulla, joka muodostui avovastauksista. Tutkimukseen osallistui erään kunnan yhtenäiskoulun kaksitoista aineenopettajaa.

Tutkimuksesta tuli esiin, että opettajat kokivat työnsä kuormittavaksi liian vähäisten resurssien saannin takia. Opettajat kokivat, että erityisopettajan apua oli liian vähän saatavilla. Erilaiset oppijat koettiin työläinä monien haasteiden takia, kuten haastavan käyttäytymisen ja keskittymisongelmien takia. Myös oppimisen ongelmien kirjo toi huomattavasti lisätyötä opettajien työpäiviin eriyttämistehtävien suunnitellussa. Jatkuvan kiireen ja alati muuttuvien opettamistapojen lisääntyminen koettiin lisäävän työn kuormittavuutta. Oman jaksamisen takia opettamisen tason laskeminen keskiverto-oppilaan tasolle nähtiin välttämättömänä toimenpiteenä. Tästä seurauksena oli huoli etevien oppilaiden koulumenestyksestä. Inklusio koettiin lähinnä säästötoimenpiteeksi kunnan taholta. Kouluun kaivattiin vanhamuotoista erityisluokkaopetusta.

Tutkimuksesta tuli esiin myös hyviä kokemuksia. Hyvät kokemukset liittyivät pääsääntöisesti oppilaan onnistuneisiin oppimiskokemuksiin. Opettamistyö koettiin palkitsevaksi, kun oppilas oppii ja on iloinen oppimisestaan.

Avainsanat: kokemuksen tutkimus, inklusio, pedagoginen rakkaus, työn kuormittavuus.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 KAIKILLE YHTEINEN KOULU- INKLUUSIO.....	7
2.1 Lähikoulu kuuluu kaikille.....	7
2.2 Kolmiportainen tuki.....	9
2.3 Tupa-malli.....	10
3 OPETTAJAN AMMATTITAITO VS KOULUTUS.....	12
3.1 Erityispedagogiikkaa arjen haasteisiin.....	12
3.2 Opettajan työn vaatimukset.....	14
4 ARVOT JA ASENTEET.....	16
4.1 Vuorovaikutuksen merkitys opetuksessa.....	16
4.2 Pedagoginen rakkaus.....	17
4.3 Tunnetaitava opettaja.....	18
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	20
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	21
6.1 Fenomenologia ja kokemuksen tutkimus.....	21
6.2 Aineiston keruu.....	24
6.3 Aineiston analyysi.....	24
6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	27
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	29
8 POHDINTA.....	40
LÄHTEET.....	44
LIITTEET.....	47

1 JOHDANTO

Viimeisempien vuosien aikana on perusopetus siirtynyt askel askeleelta lähemmäs inklusiota. Inklusio on nähty kaikkia oppilaita tasapuolisesti kohtelevana ja jokaista kunnioittavana menetelmänä oppilaan koulupolulla. Kaikilla lapsilla on samanlainen oikeus käydä koulua tavallisella luokalla riippumatta siitä, onko lapsella oppimisen ongelmia tai jokin vamma. Säännökset turvaavat riittävien tukitoimien saannin, jotta jokainen tukea tarvitseva oppilas saa opetusta ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Oppilaan tarvitsemat tukitoimet voidaan toteuttaa tavallisessa luokassa siten, että erityisopetus siirtyy tavalliseen luokkaan, jolloin oppilaan ei tarvitse siirtyä erillistilaan opiskellakseen samoja oppiaineita. (Saloviita 2008, 14—15.) Kaikille yhteinen koulu on ollut inklusion kantava ajatus ja tätä ajatusta on lähdetty toteuttamaan toisinaan jopa raskain menetelmin. Kunnat ovat saaneet yhä vähemmän rahaa perusopetukseen eikä ns. korvamerkittyä rahaa esimerkiksi luokkakokojen pienentämiseen ole ollut mahdollista saada. Tämän vuoksi opettajien virkoja tai toimia on entistä vähemmän ja koulujen johtajille on annettu tiukat rajaukset tuntien määrästä. Siinä missä inklusiota ollaan toteuttamassa todellisuudessa, on samassa suhteessa vähennetty kaikkia mahdollisia resursseja sen toteutumisen turvaamiseksi. Kunnat ovat tiukasta taloudellisesta tilanteesta huolimatta pyrkineet järjestämään jokaiselle oppilaalle turvallisen koulupolun. Opettajan ammattitaitoa ja pedagogista pätevyyttä sekä halua opettaa erilaisia oppijoita ovat tärkeimpiä työvälineitä inklusion toteutumiselle. Vanhempien tietoisuus kaikille yhteisestä koulusta asettaa haasteita oppilaan koulupolusta vastaaville päättäjille. Kaikki vanhemmat eivät halua lastaan erityiskouluun, vaikka lapsen taidot sitä mahdollisesti vaatisivatkin. Tällöin opettajilta vaaditaan monipuolista opettamisen osaamista. Tarvitaan myös pedagogista rakkautta.

Tutkimukseni aiheena on tutkia opettajien kokemuksia omasta opettamisestaan luokilla, joissa on erityisluokilta tulleita oppilaita. Tarkasteluni kohteena ovat yläkoulun

aineenopettajien kokemukset. Tutkimukseni teetän eräässä Pirkanmaan yhtenäiskoulussa, jossa vuosittain siirtyy noin 40 prosenttia erityisluokan oppilaista yleisopetuksen ryhmiin seitsemännen luokan alkaessa. Näiden oppilaiden nähdään pärjäävän yleisopetuksen ryhmissä, tosin heille tehdään pedagoginen päätös tehostettuun tukeen sekä oppimissuunnitelma. Tällöin heillä on oikeus opiskella osittain pienryhmissä esimerkiksi ns. tupa-mallissa. Niillä oppilailla, joilla on edelleen voimassa erityisen tuen päätös ja HOJKS, on oikeus erityisopettajan tunteihin.

Kiinnostukseni opettajien kokemuksista johtuvat osittain omista opettamiskokemuksista. Olen opettanut useamman vuoden oppilasryhmiä, joissa oppilasaines on sekä tavallisilta että erityisluokilta tulleita oppilaita. Avointa keskustelua opettajan kyvyistä hallita omat opettamisentaidot tai tunne opettamisentaitojen vajavaisuudesta ei nouse puheenaiheeksi opettajahuonekeskusteluissa. Miten opettajat todellisuudessa kokevat omat kykynsä ja taitonsa sekä mahdollisesti myös lahjansa opettaa?

Tämän pro gradu -työni tehtävänä on selvittää, minkälaisia kokemuksia opettajilla on omasta opettamisestaan silloin, kun luokassa on erityisluokalta siirtyneitä oppilaita yleisopetuksen ryhmissä. Kiinnostukseni opettajien kokemuksista liittyy omiin opettajakokemuksiini ja havainnoiteihin heterogeenisten oppilasryhmien opettamisesta. Oman pedagogisen ammattitaidon haastamisesta erilaisten oppijoiden opettamisessa.

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esille opettajien mieltä painavia asioita, joista yleensä vaietaan opettajahuonekeskusteluissa. Opettajilta vaaditaan entistä enemmän tietoa ja taitoa opettaa erilaisia oppilaita. Useimmat opettajat eivät voi itse valita minkälaista luokkaa opettavat, niinpä vaatimukset olla monitaitaja saattavat tuntua kohtuuttomilta. Opettajilla on oikeus sanoa ja tunnustaa olevansa riittämätön, mutta silti erittäin pätevä. Ammattitaitoinen opettaja osaa paljon, mutta kaikkea ei tarvitse hallita kerralla. Opettajilla tulee olla rauha oppia uusia asioita, jotta opettaminen helpottuisi.

Opettajat ovat ne henkilöt, jotka vastaavat oppilaiden tasapuolisesta kohtelusta ja siitä, että jokainen saa samanarvoista opetusta. Opettajat tekevät työllään ja asenteellaan koulun, jokaiselle yhteisen koulun. Vai tekevätkö?

2 KAIKILLE YHTEINEN KOULU- INKLUUSIO

2.1 Lähikoulu kuuluu kaikille

Inkluusio ei ole pysyvä tila, vaan prosessi. Sen tavoitteena on löytää katkeamattomasti uusia tapoja kohtaamaan erilaisuutta. Se on oppimista elämään erilaisuuden kanssa ja oppimista erilaisuudesta. Erilaisuus nähdään voimavarana, jossa kaikkien osapuolten yhteenkuuluvuus ja oppimisen kokemukset tukevat jokaisen elämää sekä opettavat kantamaan vastuuta toinen toisistaan. Inklusion tavoitteena on ehkäistä syrjäytymistä sekä yhteisöstä pois sulkemista. (Ainscow 2009, 9.)

Kaikille yhteinen koulu tarkoittaa sitä, että jokaisella lapsella on oikeus yhdenvertaiseen koulutukseen katsomatta ihonväriin, sukupuoleen, uskontoon, kieleen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen tai vammaisuuteen. (Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari 2009, 17). Irja Jylhä (2007, 197–200) lisää, että kaikilla lapsilla on oikeus käydä oman alueensa koulua. Lähikoululla tarkoitetaan koulua, jota voivat käydä kaikki oppivelvollisuusiässä olevat lapset ja nuoret, myös ne, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Tällöin koulun ilmapiiriä kannustetaan muuttumaan erilaisuutta arvostavaksi, näkemään erilaisuus rikkautena ja voimavarana.

Erilaisuuden näkeminen ja erilaisuudesta oppiminen on kaikkien oppilaiden etu myöhempää elämää varten. Kaikille yhteisessä koulussa oppilaat oppivat arvostamaan erilaisuutta. Myös erilainen oppija pääsee mukaan yhteisöön ja hänelle tulevat tutuiksi normit ja käyttäytymismallit yhteisessä oppimisympäristössä. Erillisessä erityiskoulussa opiskelevien sopeutuminen muuhun yhteisöön vaatii harjoittelua. Yhteinen koulu tukee kaikkien sopeutumista yhteisöön. (Jylhä 2007, 201.) Toisaalta on hyvä muistaa, että erityiskoulujen tarve ei kokonaan katoa. Lähikouluajattelun myötä erityisluokkien sijoittaminen yleisopetuksen koulujen yhteyteen tukee kaikille yhteinen koulu-periaatetta. Ne oppilaat, joiden oppiminen tarvitsee erityisluokalla opiskelua, saattavat

monesti pienryhmäopiskelun jälkeen siirtyä opiskelemaan joidenkin yleisopetuksen tunneille ja jopa kokonaan yleisopetuksen ryhmiin.(Ikonen & Virtanen 2007, 18—19.)

Ikonen & Virtanen (2007, 242—244) ovat luokitelleet koulun oppimisympäristöt psyykkiseen, fyysiseen, sosiaaliseen sekä kognitiiviseen oppimisympäristöön. Hyvä psyykkinen oppimisympäristö on jokaiselle oppilaalle merkittävä ja edesauttaa hyvinvointia. Erityisen tärkeää se on ryhmään kuulumisen kannalta. Oppilastovereilta myönteisen palautteen saaminen näyttelee suurta osaa jokaisen lapsen elämässä. Tästä syystä onkin tärkeää, että jokaisessa ryhmässä opitaan näkemään erilaisuus rikkautena.

Koulun ympäristö ja tilat muodostavat yhdessä toiminnan ja tekemisen kanssa fyysisen oppimisympäristön. Koulun turvallisuuteen ja esteettömästi liikkumiseen on kiinnitettävä huomiota jo kaikkien oppilaiden vuoksi, mutta erityisesti pyörätuolilla kulkevien. Kuulo- ja näkövammaisten oppilaiden fyysiseen oppimisympäristöön on kiinnitettävä erityistä huomiota.(emt. 243.)

Opettajalla on vaikutus sosiaalisen oppimisympäristön luomiselle. Opettajan tehtävänä on valita sellaisia toimintamalleja, joilla edesautetaan myönteisen vuorovaikutuksen kehittymistä oppilaiden välille. Myös kognitiivisen oppimisympäristön luominen ja oppilaiden kognitiivisen kehitysprosessin tukeminen ovat opettajan vastuulla. Jokaisen oppilaan tietojen ja taitojen tunnistaminen ja niiden tukeminen vaativat opettajalta hyviä opetuksen eriyttämisen taitoa luokassa, jossa opiskelee samanaikaisesti hyvin eritasoisia oppilaita.(emt. 242—243.)

Jotta lähikouluperiaate toteutuisi, on ollut syytä lisätä luokanopettajien sekä aineenopettajien valmiuksia kohdata sellaisia oppilaita, joiden opetus tarvitsee eriyttämistä. Toisaalta opetussuunnitelma jo velvoittaa jokaisen opettajan eriyttämään opetustaan, mutta siitä huolimatta opettajat suhtautuvat eriyttämiseen vaihtelevasti. (Oja 2012, 54.) Lähikouluperiaatteen onnistuminen vaatii myös monia muitakin asioita kuin pelkästään eriyttämisen osaamisen. Tarvitaan mm. kohtuullisen kokoisia opetusryhmiä, moniammatillista yhteistyötä, tukipalveluja, joustavia opetusjärjestelyjä

sekä ryhmäratkaisuja. Opettajien jaksamisesta, osaamisesta ja tuesta on myös huolehdittava. (Heikkinen – Saari 2012, 152.)

2.2 Kolmiportainen tuki

Perusopetuslaki takaa sen, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaisen opetuksen lisäksi oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea koko perusopetuksen ajan. Tukea on mahdollista saada tilapäisesti tai pitempiaikaisesti riippuen oppilaan vaikeuksien laadusta ja laajuudesta. Oppimisongelmien varhainen tunnistaminen ja oikean tuen antaminen mahdollisesti estää vaikeuksien lisääntymisen ja kasaantumisen. Tärkeää on, että tuki jatkuu saumattomasti lapsen siirtyessä koulunkäynnin eri vaiheisiin aina päivähoidosta esiopetuksen kautta yhdeksänvuotiseen perusopetuksen piiriin. Oppilaalle annettava tuki on jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen ja sitä annetaan aina niin kauan kuin on tarpeen.

http://oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki

Jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukiopetusta. Tukiopetus kuuluu yleiseen tukeen ja sen muodot voivat olla erilaiset esimerkiksi jakotunnit, avustajaresurssien käyttäminen ja tiimiopettajuus. Vanhempien kanssa sovitut säännölliset tukiopetustunnit sekä ennakoiva tukiopetus niin ikään kuuluvat yleiseen tukeen. Tämä yleinen tuki on tilapäistä tukea oppilaalle ja sitä on annettava heti, kun tuen tarve oppilaalla ilmenee. (Oja 2007, 53.)

Jos yleinen tuki ei riitä, annetaan oppilaalle tehostettua tukea ja hänelle laaditaan oppimissuunnitelma. Tehostetun tuen tavoitteena on ehkäistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien laajenemista. Tuen tarve on jatkuvampaa ja oppilas tarvitsee mahdollisesti samanaikaisesti useita tukimuotoja. Tehostetun tuen edellytys on suunnitelmallisuus ja yhteistyö opettajan, huoltajien ja oppilashuollon henkilöstön kanssa. (Oja 2007, 46–47; <http://oph.fi>)

Kolmiportaisen tuen kolmas tukimuoto on erityinen tuki. Tämä tuki on sellaisille oppilaille, joiden selviytyminen koulutyöstä vaatii tietyn/tiettyjen oppiaineiden yksilöllistämistä. Oppilaalle tehdään erityistä tukea koskeva hallintopäätös ja hänelle laaditaan HOJKS, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Oja 2007, 46—47; <http://oph.fi>)

Kolmiportainen tuki mahdollistaa oppilaalle oikean tukimuodon. Tästä tukipaletista valitaan jokaiselle oppilaalle juuri se tukimuoto, joka on paras oppilaan oppimisen kannalta. Oppilas voi saada tukea jokaisesta kolmiportaisen tuen portaalta. Esimerkiksi oppilaalla voi olla vaikeita haasteita jossakin oppiaineessa, jolloin hänelle tehdään tämän aineen kohdalla yksilöllistäminen, joidenkin oppiaineiden kohdalla riittää tehostettu tuki ja muissa aineissa oppilaalle riittää yleinen tuki. Kolmiportaisessa tuessa oppilas voi joustavasti siirtyä tuen tasolta toiselle aina sen mukaan, mikä on oppilaan tuen tarve. Tuen tarvetta tarkastellaan oppiaineittain. Tavoitteena on, että oppilas saatuaan tehostettua tai erityistä tukea voisi mahdollisimman pian siirtyä takaisin tehostettuun tai yleiseen tukeen. (Oja 2012, 47—49.)

Kolmiportaisen tuen keskiössä on oppilas itse, koska tuen suunnittelu lähtee yksinomaan oppilaasta. Tämä asettaa myös opettajien työn näkökulmasta keskiöön oppilaantuntemuksen sekä oppijälähtöisyyden. Kolikon toisena puolena kuitenkin voidaan nähdä se, että pedagogisten asiakirjojen laatiminen kuormittaa opettajia, erityisesti erityisopettajia, vaikka opettajilla onkin nyt käytössään virallinen työkalu tarttuakseen toimeen, kun huoli oppilaan edistymisestä tulee esiin. Tärkeintä on, että porrastetun tuen laatimisesta ei tule taakkaa opettajille. Opettajan energia ei saa suuntautua asiakirjoista huolehtimiseen (Oja 2012, 48, 51; Heikkinen – Saari 2012, 152.)

2.3 Tupa-malli

Inklusion myötä pyritään kouluissa luopumaan niin sanotuista erityisluokista, joissa oppilaat opiskelevat omana erityisryhmänään. Kolmiportaisen tuen myötä oppilas voi tuen muodosta huolimatta opiskella pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmissä, mutta

luonnollisesti on viisasta antaa tehostetun ja erityisen tuen oppilaille heidän tarvitsemaansa opetusta pienryhmässä. Ryhmässä voi olla samanaikaisesti myös erityisen ja tehostetun tuen lisäksi yleisen tuen oppilaita. Pienryhmät palvelevat joustavasti oppilaita. Opetusta yleensä antaa erityisopettaja, kuten tässä tutkimukseni koulussa. Opetus ja tuki ovat täsmätukea, jossa huomioidaan jokaisen oppilaan tarvitsema tuki. (Oja 2012, 56.) Pienryhmistä voidaan käyttää erilaisia nimikkeitä. Yksi Pirkanmaalla käytettävistä nimistä pienryhmäluokalle on Tupa – luokka. Luokan oppilaat tulevat oppiaineittain eri yleisopetuksen ryhmistä tietyksi tunniksi opiskelemaan samaa oppiainetta kuin muu yleisopetuksen luokka ns. oma luokka opiskelee samanaikaisesti omana ryhmänään. Opetusta antaa erityisopettaja, joka suunnittelee opetuksen sisällöt yksilöllisesti oppilaalle, kuitenkin huomioiden varsinaisen aineenopettajan oppituntien aiheisällöt.

3 OPETTAJAN AMMATTITAITO VS KOULUTUS

3.1 Erityispedagogiikkaa arjen haasteisiin

Opettaja tekee työtä sydämellään ja persoonallaan, mutta riittääkö se tukemaan ammattitaitoa ja osaamista inklusiivisessa oppimisympäristössä? Iksen & Virtasen (2007, 20) vuonna 2007 tekemän tutkimuksen mukaan opettajien kokemukset omasta työstään olivat negatiivisia. Opettajat kokivat ongelmiksi liian suuret luokkakoot, opetustyön arvostuksen ja määrärahojen vähäisyyden sekä liian pienen palkkatason vaativasta työstä. Suurena ongelmana he mainitsivat opettajakoulutuksen puutteet. Koulutuksen ei nähty antavan ratkaisuja tai keinoja erilaisen oppilaan kohtaamiseksi. Monen opettajan toiveena olisi ollut saada opiskeluaikanaan monipuolisempi tuntuma käytännön työelämään sekä perehdytys erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Sen vuoksi koulutukseen tulisikin sisällyttää mm. erityispedagogiikan, inklusioididaktiikan ja monikulttuurisuuden opintoja. Lasten ja nuorten lisääntynyt pahoinvointi, monikulttuurisuus sekä erilaiset oppijat ovat haasteena opettajan työlle. Opettajalla tulisi olla valmius kohdata näitä asioita, vaikka nykyinen opettajakoulutus ei anna tarpeeksi koulutusta yhteiskunnassamme vallitsevien uusien tilanteiden hallintaan. (Mäkinen ym. 2009,13.)

Onko tilanne muuttunut näiden kymmenen vuoden aikana, vai kokevatko opettajat edelleen työnsä haastavana omia voimavaroja ylittävänä työnä? OECD:n tutkimuksen mukaan Suomessa luokkakoot ovat muita OECD- maita pienemmät. (<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/11/eag.html>). Luvut ovat keskiarvoja ja näin ollen on hyvin ymmärrettävää, että oppilaiden määräksi saadaan keskimääräistä pienempiä lukuja. Harvaanasutuilla seuduilla luokkakoot ovat pienet kuin taas suurten kaupunkien läheisyydessä oppilasmäärät luokissa ovat suuret. Luokkakokojen vertaaminen muiden maiden luokkakokoihin ja oppimistuloksiin ei ole suoraan verrannollinen Suomen koulutustilanteeseen. Meidän koulukulttuuri poikkeaa

huomattavasti monista niistä maista, joissa oppilaita saattaa olla 50 luokassa. Suurien luokkien opettaminen perustuu hyvin autoritääriseen opettamiseen, mikä ei ole suomalaisissa kouluissa ollut opetussuuntauksena enää vuosikymmeniin.

Opettajien ammattilehti Opettaja on käsitellyt artikkeleissaan ”Opettajankoulutus päivittyy” sekä ”Kaikkien tukena” luokkien työrauhatilannetta sekä opettajien jaksamista sekä osaamista työssään. (Opettaja 27/2015, 29/2015.) Artikkelien mukaan opettajien työn kuormittavuutta on lisännyt vuonna 2011 voimaan astunut kolmiportaisen oppimisen tuki. Samaan aikaan erityisluokkien erityisen tuen tarpeen oppilaat siirtyivät yleisopetuksen luokkiin. Monellakaan opettajalla ei ole erityispedagogiikan opintoja takanaan, vaikka työ vaatisi näiden tietojen ja taitojen hallintaa. Valitettavasti samaan aikaan resurssit ovat vähentyneet perusopetuksesta. Opettaja jää monesti yksin. Opettaja- lehdessä artikkelissa ”Kaikkien tukena”(Opettaja 29/2015) luokanopettaja Antti Karetie koki riittämättömyyden tunnetta siitä, ettei hänellä ole ollut tarpeeksi riittävää koulutusta kohtaamaan erityisen tuen oppilaita. Hänen mielestään jokaisen luokan- ja aineenopettajan tulee olla myös erityisopettaja. Täydennyskoulutuksen tarve on todellinen. Näin toteaa myös OAJ:n erityisasiantuntija Päivi Lyhykäinen, että erityisen tuen oppilaiden sulauttaminen tavallisiin luokkiin voi onnistua ainoastaan, jos oppilaille saadaan annettua riittävä tuki. Tätä varten tarvitaan erityisopettajia sekä erityisluokanopettajia lisää. (Opettaja 29/2015, 22—27.) Toisaalta Saloviita (2012, 20—21) on sitä mieltä, että opettajat eivät tarvitse erityisopettajan pätevyyttä tai erityispedagogiikan hallintaa opettaessaan tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opettaja, varsinkin luokanopettaja, on jo opettamisen ammattilainen ja on osaava ottamaan huomioon erilaiset oppijat. Saloviita antaa ymmärtää, että kaikki opettajien antamat syyt ovat vain tekosyitä inklusion kehittymiselle. Luokkakokojen pienentäminen ja avustajien lisääminen, joita opettajat nimenomaan toivoisivat, eivät tukisi inklusiota. Myöskään erityisluokkien sekä erityisopettajien tarvetta Saloviita ei pidä merkityksellisenä, koska erityisoppilaat oppivat parhaiten yleisopetuksen luokissa saadessaan asianmukaisia tukitoimia. Erityisluokissa jopa opetuksen tavoitetaso laskee. Tavallisessa luokassa erityisoppilas saa tukea luokan korkeasta vaatimustasosta, vaikka ei itse pääsisikään samaan muiden kanssa. (Saloviita 2012, 14—16, 32—33.)

3.2 Opettajan työn vaatimukset

Opettajankoulutus 2020 (OPM 2007:44) raportissa määritellään opettajan työkuva seuraavasti. Opettajan työ on vaativaa työtä. Sen lisäksi, että opettajalla tulee olla opetettavan aineen tieto- ja taitovaatimusten hallinta, tulee opettajan sisäistää omaan ammattiinsa sisältyvän korkean eettisen vastuun. Opettajalta odotetaan laaja-alaista tietämystä opetettavista tieteenaloista sekä perusteellista ihmisen kasvun ja kehityksen tuntemusta. Opettajalla tulee olla valmius ohjata oppilaan kasvua pedagogisin keinoin sekä ymmärtää kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan väliset kytkennät. Oppilaiden erityistarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen kehittämällä laajan kirjon opettamisstrategioita kuuluu opettajan ammattitaitoon. Opettajalla tulee olla kyky työskennellä monikulttuurisessa ympäristössä ymmärtäen erilaisuuden arvon ja erilaisuuden kunnioittamisen sekä kyvyn työskennellä yhteistyössä niin kollegoiden, huoltajien kuin laajemman lähiyhteisön kanssa. (OPH 2007:44, 11–13.) Vaatimustaso on korkea ja ilman soveltuvaa harjoittelua moni vastavalmistunut opettaja jää yksin haasteellisten tehtävien pariin. Oppilaiden erilaisuus oppijoina, erityisesti lahjakkaiden ja syrjäytymisvaarassa olevien erityistarpeiden tunnistaminen sekä ammatin sosiaaliset ja eettiset haasteet vaativat opettajalta taitoa ja tietoa yhteistyöstä eri kouluasteiden opettajien ja asiantuntijoiden kanssa. Opettajien harjoittelu normaalikouluissa ei välttämättä anna tarpeeksi kokemusta normaalin arjen haasteista tavallisessa koulussa. Opettajankoulutus 2020 raportissa opettajankoulutuslaitosten ja yliopistorehtoreiden kuulemisessa tuli esiin yhteinen näkemys siitä, että harjoittelua tulee olla normaalikoulujen lisäksi kenttäkouluissa. (OPM 2007:44, 15, 17.) Samaan ovat päätyneet Mäkinen ym. (2009, 21–22). Heidän mielestään inklusiivisessa reformissa opettajaopiskelijoille tulisi antaa aikaa ja tilaa perehtyä oppilaiden erojen moninaisuuteen. Opettajankoulutuksen on tarjottava mahdollisuus ja tilaisuus opiskelijalle päästä näkemään millaisina erilaiset oppilaat näyttäytyvät koulun arjessa itselleen ja muille, jotta he kykenevät hahmottamaan tavallisen kouluarjen.

Opettajankoulutus on puhuttanut opettajia jo pitkään. Opettaja -lehden (Opettaja 27/2015) artikkeli ” Opettajankoulutus päivittyy” käsitteli opettajankoulutuksen

puutteita niiltä osin, mihin uusi juuri valmistunut opettaja ei ole saanut mitään tuntumaa opintojensa aikana. Tavallinen arki normaalissa koulussa voi olla monelle kovin vakava paikka, jos tuntuma erityistä tukea tarvitseviin tai monikulttuurisiin oppilaisiin on jäänyt vieraaksi opintojen aikana. Opettajien tueksi onkin kehitetty vertaismentorointiryhmiä, joissa jo pidemmän aikaa opettajan työssä olleet antavat hyviä neuvoja ja käytännön vinkkejä uusille opettajille. Valitettavasti tällaisia opettajan työtä tukevia ryhmiä ei ole jokaisessa kunnassa. Mentoroinnista maksettava palkka tai sijaiskulut saattavat olla syynä, etteivät kunnat mielellään tue tällaista toimintaa. Opettajien ammattijärjestö OAJ kuitenkin haluaa, että ensi vuonna rakennettavaan opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisohjelmaan tulisi vakiinnuttaa uusien opettajien perehdyttäminen työelämään. OAJ:n erityisasiantuntija Päivi Lyhykäisen mukaan opettajien perus- ja täydennyskoulutus pitää saada mahdollisimman nopeasti vastaamaan tämän päivän opetusta kouluissa, koska muutoksia opetukseen ovat tuoneet mm. kasvava maahanmuuttajien määrä sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integrointi tavalliselle luokalle. (Opettaja 27/2015, 13–14.) Myös Opettajankoulutus 2020 raportissa selviää, että maassamme puuttuu lähes kokonaan työhöntulokoulutus (induktiokoulutus). Työryhmä esittää toimenpidesuosituksissa, että täydennyskoulutus tulee olla kaikille opettajille mahdollista elinikäisen oppimisen koulutusjatkumona ja siihen kuuluu perus- ja täydennyskoulutuksen lisäksi työhöntulokoulutus.(OPM 2007:44, 18.)

4 ARVOT JA ASEENTEET

4.1 Vuorovaikutuksen merkitys opetuksessa

Arvot ja asenteet määrittävät sen, miten suhtaudumme toisiimme. Opettajien asenne määrittää koulun asenteen, sillä jokainen koulu on opettajakuntansa näköinen. Lähikoulun onnistuminen riippuu paljolti opettajien asenteista erilaisuutta kohtaan. Kielteisesti suhtautuvat opettajat estävät omilla asenteillaan inklusiivisen koulun rakentumisen. Syynä tähän voi olla omat heikot tai riittämättömät taidot inklusion toteuttamiselle. Toisaalta on vielä kouluja, joissa arkkitehtuuri ja muu oppimisympäristö ovat esteenä kaikille yhteisen koulun toteutumiselle. (Ikonen & Virtanen 2007, 15.)

Toisaalta kyse voi olla myös rohkeudesta astua omassa työssään mukavuusalueen ulkopuolelle, rohkeudesta tutustua uusiin ja ennalta tuntemattomiin asioihin, kohdata riittämättömyyden tunne sekä tiedostaa oma keskeneräisyys. Opettajan kyky reflektoida koulun muuttuvaa toimintaa oman muuttumisen mahdollistajana on kyky, johon kätkeytyy uusia näköaloja, mahdollisuuksia ja uutta ymmärtämistä. (Rönty & Rönty 2012, 68 – 69.)

Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa vuorovaikutuksella on suuri merkitys. Koulun ihmissuhteissa tulee näkyviin arvot, sillä vuorovaikutussuhteet ja – tilanteet ovat luonteeltaan eettisiä. Opettaja tulee helposti paljastaneeksi oman arvomaailmansa tavalla millä hän puhuu kollegoilleen hankalasta oppilaasta. Koulun tulisi pyrkiä olemaan kaikkia oppilaita kunnioittava yhteisö, jossa vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen arvojen kautta rakentuu myönteinen ilmapiiri. Koulun tehtävänä on saada oppilas tuntemaan itsensä arvokkaaksi yksilönä sekä yhteisön jäsenenä. (Launonen 2007, 139.) Kuten Leena-Inkeri Rönty ja Simo Rönty (2012) toteavat, lapset ovat mestareita huomaamaan ja aistimaan, millainen on luokan ilmapiiri ja tunnelma. Opettajalla on suuri vaikutus omalla läsnäolollaan vaikuttaa siihen. Pienet eleet ja katseet saavat

oppilaan tuntemaan olevansa opettajan mielessä, olevansa tärkeä. (Rönty & Rönty 2012, 71.)

4.2 Pedagoginen rakkaus

Jokaiselta opettajalta vaaditaan ihmissuhdetaitojen hallintaa. Opettajalla tulee olla kyky ihmissuhteiden hoitoon, empatiaan. Empatiakykyyn sisältyy tunteiden havaitseminen, hallinta ja hyödyntäminen. Tätä voidaan kutsua sosiaaliseksi älykkyydeksi, sosiaalisiksi taidoiksi tai tunneälyksi. Empatian tarve on nähty oppilaita kohtaan tarpeelliseksi, sillä kaikenikäiset oppilaat haluavat, että opettaja osaa asettua heidän asemaansa. Empaattinen opettaja saa aikaan hyvää ja rakentavaa, mutta tunneälytön opettaja saattaa vahingoittaa sanoillaan ja teoillaan oppilaiden mieltä. Vahingoittuneen mielen korjaamiseen saattaa kulua vuosia jopa vuosikymmeniä. Näistä ikävistä opettajakokemuksista on lukuisia tutkimuksia ja muistelmia luettavanamme. (Uusikylä 2006, 74–75.) Uusikylä (2006) onkin siteerannut James T. Webbiä mukaillen seuraavasti: ”Hyvä opettaja tarvitsee kolmea c:tä — creativity (luovuutta), courage (rohkeutta) ja caring (pedagogista rakkautta).”

Pedagoginen rakkaus on aitoa välittämistä, kuulemisen taitoa ja huolenpitoa. Se on ihmisarvon kunnioittamista. Kunnioittava rakkaus tuo turvallisuuden tunteen ja tietoisuuden siitä, että joku oikeasti välittää.

Opettaja, joka on pedagogiseen rakkauteen kykenevä, on samalla empaattinen ja esteettinen. Hän on sydämeltään sivistynyt. Kirjassa Pikku Prinssi kettu sanoo Pikku Prinssille seuraavaa:

”Nyt saat salaisuuteni. Se on hyvin yksinkertainen: Ainoastaan sydämellä näkee hyvin. Tärkeimpiä asioita ei näe silmillä.” (De Saint –Exupèry 1981, 74.)

4.3 Tunnetaitava opettaja

Mirjam Virtanen (2015) tutki omassa väitöskirjassaan luokanopettajien tunneälyä ja selvitti, kuinka tärkeäksi opettajat kokivat nämä taidot omassa työssään. Tämän väitöksen pohjalta syntyi teos, jossa Virtanen (2015, 12- 13) toteaa opettajien emotionaalisen osaamisen olevan yksi tärkeimmistä taidoista opettajan ammattitaidon kannalta. Opettaja on tunnetyöläinen ja siitä syystä opettajan on hallittava emotionaalinen osaaminen. Opettajan omien tunteiden ymmärtäminen sekä omien hyvien kuin huonojenkin tunteiden kohtaaminen on oman ammattitaidon kehittymisen kannalta tärkeää. Kouluuyhteisö on melko haastava työpaikka, jossa opettaja kohtaa monenlaisia tilanteita. Työ on lähes kokonaan vuorovaikutusta niin oppilaiden kuin muun henkilökunnan kanssa. Kun opettaja tiedostaa omat tunteensa ja osaa käyttää niitä oikein, silloin opettaja pystyy omassa työssään tietoisempaan toimintaan ja perustellumpiin valintoihin. Eettisesti taitava sekä eettisesti ja moraalisesti rakentava opettaja on tunne-elämältään tasapainoinen. (Virtanen 2015, 181 – 182.)

Tunnetaitavaksi opettajaksi ei välttämättä synnytä. Taidon voi myös itse opetella. Jos opettaja hankalan tilanteen jälkeen pohtii, miksi toimi tietyllä tavalla, on varmaan omien tunteiden kohtaaminen jäänyt tiedostamattomaksi alueeksi. Omiin tunteisiin tutustuminen vaatii aikaa ja työtä, mutta jokaisella tulisi olla mahdollisuus kehittää omaa emotionaalista osaamistaan. Opettajan keskeisimmiksi taidoiksi tulisi löytyä kyky kohdata oppilas aidosti. Kyky lukea sanomattomia viestejä sekä kyky aidosti kuunnella, mitä toisella on sanottavanaan. (Virtanen 2015, 182 – 183.) Empaattinen opettaja omaa kyvyn astia oppilaan tunnetiloja ja tekee itsestään helposti lähestyttävän. Empatiakykyinen opettaja ymmärtää toisen näkökulmia, kykenee tulemaan toimeen erilaisten taustojen omaavien ja erilaisista kulttuureista tulevien oppilaiden kanssa. Virtasen tutkimuksessa olleet opettajat arvioivat empatiakyvyn opettajan työssä tärkeimmäksi, opettajan työn ydinominaisuudeksi. (emt. 64 – 69.) Empatian lisäksi opettajan kyky aistia oppilaan kehitykselliset tarpeet tukeakseen niitä osoittaa opettajalla olevan kykyä kehittää toisia. Tällainen opettaja näkee luokkansa kasvatukselliset haasteet ja on valmis ottamaan haasteet vastaan auttamalla ja kasvattamalla oppilaitaan. Opettaja näkee ne lähtökohdat ja valmiudet, jotka

oppilaalla on, mutta osaa toimia siten, että oppilaan oma motivaatio kasvaa saavuttamaan hänelle asetetut tavoitteet erilaisin työtavoin. (emt. 75, 77.)

Opettaja, jolla on hyvä itsetuntemus, pystyy suhtautumaan itseensä myös huumorilla. Tällainen opettaja on myös valmis ottamaan vastaan rakentavaa kritiikkiä sekä palautetta. Opettaja tiedostaa oman erehtyväisyytensä ja on halukas oppimaan omista virheistään. Itsensä hyväksyminen sellaisena kuin on, kuuluu hyvään itsetuntemukseen. Yhtäläillä rakentavan palautteen antaminen oppilaalle on kehittämiskykyisen opettajan vahvuus. Rakentavan, avoimen ja rehellisen palautteen tavoitteena on, että oppilas tiedostaisi omat vahvuutensa sekä kehittämistarpeensa. (Virtanen 2015, 47 – 48, 77.)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävän puran seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaisia kokemuksia opettajilla on erityisluokilta tulleiden oppilaiden opettamisessa.
 - 1.1 Mitkä asiat ja tilanteet kokevat haastavina.
 - 1.2 Minkälaisia onnistumisen kokemuksia opettajilla on.
2. Minkälaiset valmiudet opettaja kokee omaavansa erilaisten oppijoiden opettamisessa.
3. Työnkuormittavuuden kokemukset.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Fenomenologia ja kokemuksen tutkimus

Työni on kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineiston tulen keräämään erään pirkanmaalaisen yhtenäiskoulun aineenopettajilta. Aineisto saadaan kirjoitelmien avulla kyselylomakkeella. Kirjoitelmien kirjoittamista helpottavat tutkimuskysymyksiäni tukevat kysymykset (Liite 1). Kirjoitelmat ovat avovastauksia näihin kysymyksiin. Avoimiin kysymyksiin vastatessa vastaajalla on mahdollisuus sanoa, mitä hänellä on mielessään ja ilmaista itseään omin sanoin. Vastaaminen omin sanoin myös osoittaa vastaajan tietämyksen aiheesta sekä aiheeseen liittyvien tunteiden voimakkuuden. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 201.)

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja sen tavoitteena oli selvittää opettajien kokemuksia. Kokemuksen määrittelyä voidaan pitää sitä, kun ihmisen tajunnallinen toiminta on valinnut kohteensa, silloin ihminen kokee elämyksiä. Todellisuus on saanut merkityksen. Huolimatta siitä, tunnistaako ihminen kokemuksensa lähteen, on elämys aina todellinen. (Perttula 2005, 116.) Tutkimukseni metodiksi valitsin fenomenologian, sillä fenomenologinen erityistiede pitää kokemusta suhteena. Toisin sanoen kokemuksen nähdään sisältävän sekä tajuavan subjektin tajunnallisine toimintoineen eli tutkijan että hänen toimintaansa suuntautuvan kohteen. Kokemusta voidaan kutsua merkityssuhteeksi, sillä se liittyy subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. (emt.116—117.)

Tutkimusmetodinä käytän fenomenologiaa tutkiessani opettajien kokemuksia omasta opettamisestaan akateemisesti ja sosiaalisilta kyvyiltään heterogeenisessä oppimisympäristössä. Aineiston hankinnassa on kiinnitettävä huomiota siihen, että tutkija vaikuttaisi mahdollisimman vähän kokemukseen, joita tutkittavat tuovat esiin. Päädyin esittämään avoimet kysymykset kirjallisesti, jotta jokaisella olisi mahdollisuus

mieltä vastauksia rauhassa eikä tutkijan läsnäolo vaikuttaisi vastaajien mielipiteisiin. Kirjallisen aineiston keruun heikkoutena on se, että tutkija ei voi tarkentaa kysymyksiä, jos sellaiseen olisi tarvetta. Riski siitä, että kysymystä ei ymmärretä tai se ymmärretään väärin, on olemassa. Mahdollisimman selkeillä strukturoimattomilla kysymyksillä pyritään välttämään nämä väärinymmärrykset, jotta tutkittava pystyisi liittämään vastauksiinsa kokemansa mielikuvat ja elämykset. (Virtanen 2006, 170—171.)

Fenomenologinen tutkimus ei ole pelkästään puhdasta tutkimustulosta tutkittavien kokemuksista, sillä tulkintaan vaikuttaa myös tutkijan omat intressit, tulkinnat sekä persoona. Näin ollen myös tutkijan omaa suuntautumista tutkimuskohteeseen tulee tarkastella. (Ulvinen 2012, 54.) Sirkka Niskanen (2005, 110—111) on tutkinut Rauhalan näkemyksiä fenomenologi Husserlin ajatuksista fenomenologisesta tutkimuksesta. Husserlin mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa on pyrittävä välttämään kaiken tulkitsevuutta ja kuvausten tulee ilmentää mahdollisimman tarkasti kokemuksia sellaisenaan kuin ne on koettu. Kuitenkin hermeneutikko Heideggerille oleminen on tulkitsevaa ymmärtämistä ja täten puhtaan fenomenologian kannalta mahdotonta. Ihmisellä on taipumus aina tulkita kuvatessaan jotakin. Myös Rauhala on päätenyt hermeneutikkojen lailla samaan johtopäätökseen, että ymmärtäminen on aina tulkitsevaa. John Dewey (Dewey 2012, 126) on tulkinnut kokemusta seuraavasti. Hän on todennut, että kokemuksessa niin kuin se eletään, tapahtuu konkreettinen ja elintärkeä muutos. Täten se, mitä kokemuksista ajatellaan, seuraa koettuja kokemuksia ja muokkautuu niiden mukaan.

Kokemukset ovat aina ihmisille tosia ja todellisia. Fenomenologinen tutkimus tarkoittaa toisten kokemien kokemusten tutkimista. Fenomenologisen kokemuksen tutkijan tulee kuitenkin käsittää, että tutkija ei itse luo tutkittavaa kohdetta eikä ole sen olemassaolon edellytys, mutta tutkijalla on hyvä olla kohteesta tutkimuksellinen ymmärrys. Tutkimuksellinen ymmärrys sekä tutkittava kohde on tutkijan erotettava toisistaan, kuitenkin nivoten ne yhteen tieteelliseksi tutkimukseksi. (Perttula 2005, 135.) Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinteen erityispiirteenä on se, että ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Filosofisia ongelmia ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Eli millainen ihminen on tutkimuskohteena ja miten kohteesta saadaan

inhimillistä tietoa sekä millaista saatu tieto on luonteeltaan. Keskeisiksi käsitteiksi nousevat tutkimuksen tekemisen kannalta kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Ymmärtäminen ja tulkinta nousevat esille tietokysymyksistä. Fenomenologisen tutkimuksen kohteeksi ilmentyvät inhimillisen kokemuksen merkitykset, koska fenomenologinen merkitysteoria perustuu siihen oletukseen, että ihmisen toiminta on tietoisesti ja tarkoitusten mukaisesti johonkin suuntautunutta ja että myös ihmisten suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 33–34.)

Kokemuksen tutkimus asettaa tutkijan tarkkailijaksi, joka on avoimesti kiinnostunut tutkittavan kokemuksista. Fenomenologisen ajattelutavan mukaan sosiaalinen neutraalius antaa tutkijalle tilaa olla läsnä passiivisen aktiivisesti ja pakottomasti. Tällöin tutkija saattaa jättäytyä toisen varaan ja tulla hänen vaikutetukseen. Haastattelutilanteissa tutkijalta vaaditaan taitoa johdatella tutkittavaa hänen elävien kokemustensa suuntaan. Tutkijalle sallitaan johdattelu, mutta ei kuvattujen kokemusten tulkintaa eikä usuttamista tutkittavaa etenemästä pitemmälle tai laveammalle kuin hänen kokemukset antavat myöten tai hän on halukas niitä kuvaamaan. (Perttula 2005, 141–142.) Eskola ja Suoranta (2008, 145–146) ovat kuvanneet fenomenologista menetelmää ilmiönä, jossa pyritään näkemään tutkittava ilmiö mahdollisimman pelkistettynä ilman etukäteisoletuksia ilmiön luonteesta.

Tutkimusaineiston hankintatilanteeseen on syytä kiinnittää huomiota. Fenomenologinen tutkimustavan tavoitteena on tutkimustilanteen neutraalisuus. Neutraalisuus tarkoittaa tietoista pyrkimystä luoda tutkimustilanteesta sellainen, että kuvattavien kokemusten aiheet olisivat tutkimustilanteen ulkopuolella. (Perttula 2005, 140–141.)

Fenomenologisessa menetelmässä on tiettyjä hankaluuksia, joita Liimakka (2012, 103–104.) on pohtinut artikkelissaan. Hän on kiinnittänyt huomiota siihen, miten vähän kyseenalaistetaan kielellisyyden roolia kokemuksen tutkimisessa. Tavoitteena on kuitenkin saada tutkimusaineistoon mahdollisimman rikkaita kielellisiä ilmaisuja ja kokemuskuvauksia.

6.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen osallistujat valitsen erään pirkanmaalaisen yhtenäiskoulun opettajista. Koska haluan tutkia opettajien kokemuksia erityisluokilta tulleiden oppilaiden opettamisesta yläluokilla, valitsen tutkimukseeni osallistujiksi ainoastaan yläkoulun aineenopettajat.

Olin yhteydessä puhelimitse erään pirkanmaalaisen yhtenäiskoulun rehtoriin. Sovimme, että lähetän hänelle sähköpostiin aineiston hankintaan liittyvät kysymykset, jotka hän välittää sähköisesti koulun kaikille aineenopettajille. Kyselyyn ei tarvittu erityistä lupaa, koska vastaajat olivat aikuisia. Kysely lähetettiin noin 20 aineenopettajalle, joista 12 vastasi kyselyyni. Vastauksia varten toimitin koululle kansion ja kirjekuoria, joihin vastaukset voitiin sulkea. Annoin myös mahdollisuuden lähettää vastaukset sähköpostiini, josta voin tulostaa ne nimettömänä. Lähettäjän nimi paljastuu silloin tutkijalle, mutta tutkimuksessa nimi ei tule millään tavoin esiin. Näistä kahdestatoista vastauksesta viisi tuli sähköpostiini. Vastausaikaa kyselyyni oli neljä viikkoa. Kahden viikon kuluttua kyselyni lähettämistä pyysin koulun kanslistia muistuttamaan sähköisesti kaikkia aineenopettajia kyselystäni. Sain tarvittavan määrän vastauksia määräajassa.

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseni analyysiksi valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Tutkimusaineistoni analysointi noudattaa kolmiportaista prosessia, johon kuuluu ensimmäiseksi aineiston pelkistäminen eli redusointi. Redusoinnin tarkoituksena on poistaa aineistosta tutkimukselle tarpeeton tieto. Sen jälkeen aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan. Aineistosta etsitään koodatuista alkuperäisilmauksista samankaltaisuuksia ja/tai eroavuuksia kuvaavia käsitteitä. Aineiston ryhmittelystä seuraa aineiston abstrahointi. Tarkoituksena on poimia tutkimukselle olennainen tieto

ja tämän tiedon avulla muodostaa teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa on kysymys käsitteellistämisestä.(Tuomi & Sarajärvi 2006, 110—115.)

Aineistolähtöisen tutkimuksen haasteena on ajatus siitä, ettei sinällään ole olemassa objektiivisia havaintoja, vaan tutkija on valinnut mieleisensä mukaiset menetelmät, käsitteet sekä tutkimusasetelman, jotka vaikuttavat suoraan tuloksiin. Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä tutkijan vastuulla on kirjoittaa auki analyysin aikana kaikki omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta. Näitä ongelmia voidaan pyrkiä ratkaisemaan teoriasidonnaisen analyysin avulla, jossa tietyt teoreettiset kytkennät eivät suoraan pohjaudu teoriaan, vaan teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Myös teoriasidonnaisessa analyysissä saadaan analyysiyksiköt aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa analyysia.(Tuomi & Sarajärvi 2006, 98.)

Saatuani kaikki vastaukset luin ne kertaalleen läpi, jotta sain kokonaiskuvan kirjoitelmien sisällöistä. Sen jälkeen luin ne vielä uudelleen läpi ja poimin kysymyskohtaisesti jokaisesta kirjoitelmasta asioita erilliselle paperille. Kävin tällä tavoin kaikki kysymykset läpi ja kirjasin jokaisen vastauksen. Tämän jälkeen poimin vastauksista samanlaisuuksia yliviivaten ne väritussilla. Samanlaiset kokemukset, joita vastauksissa esiintyi eniten, saivat saman värikoodin ja toiseksi eniten esiintyviä eri värikoodin ja niin edelleen. Värikoodaamisen jälkeen tiivistin vastaukset ja luokittelin ne alaotsikoihin. Alaluokkien samankaltaisuudet yhdistin omiksi yläluokiksi. Yläluokkien yhdistämisen avulla pyrin muodostamaan pääluokan ja sen jälkeen kokoavan käsitteen. Täten lopputulokseksi fenomenologisessa tutkimuksessa tuli esiin viisi fenomenologista teemaa: 1. Työn haasteet, 2. Työn palkitsevuus, 3. Riittämättömyyden kokemukset, 4. Opettamisen pulmat, 5. Työn kuormittavuus.

Tutkimukseni kokoavaksi käsitteeksi muodostui jatkuva työn vaativuustahti. Opettajilla ei ole ollut aikaa toteuttaa sitä, mihin heidät on koulutettu eli opettamaan. Muut asiat vievät opettajan ajan opettamiselta. Tutkimuksesta tuli esiin vahva käsitys siitä, että opettajien kokemukset olivat raskaita niiltä luokilta, joissa oli mukana erityisluokilta tulleita oppilaita. Opettajat kokivat, ettei heidän aika ja voimavarat riittäneet kaikkeen, mitä työltä ja opettamiselta vaaditaan ja siitä syystä he joutuivat tekemään opetuksensa suhteen valintoja, jotka eivät olleet heidän arvojensa mukaisia.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia aineenopettajilla oli alakoulun erityisluokilta siirtyneiden oppilaiden opettamisessa yläkoulun yleisopetuksen ryhmissä. Avovastauksellisen kyselyni (liite 1) välityksellä tiedustelin opettajien kokemuksia heterogeenisten oppilasryhmien opettamisesta. Halusin tietää, minkälaisia haasteita erityisluokalta tulleiden opettaminen tuo opettajan työhön, mutta myös sen, mikä tuo onnistumisen tunnetta. Kysyin lisäksi riittämättömyyden tunteiden kokemisesta ja opettajan kyvystä/ voimavaroista opettaa erilaisia oppijoita. Minkälaisia työnkuormittavuuden kokemuksia heillä oli. Lopuksi pyysin vielä kertomaan omin sanoin heille merkittävistä asioista, joista tutkijan olisi mielekästä tietää lisää.

Tutkimukseeni osallistuneilla opettajilla oli kaikilla kokemuksia erityisluokilta tulleista oppilaista. Tutkimus lähetettiin noin kahdellekymmenelle opettajalle, joista kaksitoista vastasi kyselyyn. Tutkijana mietin, jättivätkö ne vastaamatta, joilla ei ollut kokemuksia vai oliko vastaamattomuuden syyt toisaalla. Kuten vastauksista ilmeni, eivät kaikki opettajat aina automaattisesti olleet edes tietoisia omien oppilaidensa taustoista. Toki taustat olivat tulleet esille tavalla tai toisella, mutta tutkijana mietin, saattoiko opettaja opettaa erityisoppilaita tietämättä heidän koulutaustoistaan, jos oppilas ei kyseisen opettajan tunneilla erottunut muista luokan oppilaista. Siinä tapauksessa inklusio toteutui mitä parhaimmalla tavalla.

Fenomenologisessa tutkimuksessani tuli esiin viisi eri teemaa tutkimistulosten perusteella. Tutkimuksessa tuli myös vahvasti esiin opettajien huoli etevien oppilaiden koulunkäynnistä sekä opettajien oma jaksaminen entistä vaativimmissa työtehtävissä.

6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tuomi & Sarajärvi(2006, 128—129) määrittelevät tutkimuksen eettisen perustan seuraavasti. Jokaisen tutkijan on selvitettävä tutkimukseen osallistuville tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Tutkittaville on annettava mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta ja osallistuneillakin on lupa keskeyttää mukanaolonsa milloin tahansa tutkimuksen aikana. Hänellä on myös oikeus kieltää itseään koskevan tutkimusaineiston käyttö tutkimuksessa. Tutkijan tulee huolehtia siitä, että tutkittavilla on tiedossa nämä oikeudet. Osallistujalla on oikeus tietää, mistä tutkimuksessa on kyse. Vaikka tutkimus on tutkijalle tärkeää, se ei saa aiheuttaa osallistujille minkäänlaista vahinkoa. Tutkija ei saa luovuttaa saatuja tietoja ulkopuolisille ja tietoja tutkija saa käyttää ainoastaan luvattuun tarkoitukseen. Tutkittavien nimet eivät saa tulla esille ellei tutkittava itse halua paljastaa identiteettiään. Tutkijan on oltava luottamuksen arvoinen ja noudatettava lupaamiaan sopimuksia.

Tutkijan on osoitettava rehellisyyttä tutkimustyössään. Epärehellistä on kaikenlainen plagiointi eli luvaton lainaaminen, tuloksien kritiikitön yleistäminen, puutteellinen tai harhaanjohtava raportoiminen, toisten tutkijoiden vähättely sekä tutkimukselle myönnettyjen määrärahojen väärinkäyttö. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012,26—27.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan käsitellä validiteetin käsitteellä. Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. Tutkimuksen reliabiliteetti eli tutkimustulosten toistettavuus laadullisessa tutkimuksessa on kritisoitavissa sen vuoksi, että tämä käsite on syntynyt määrällisen tutkimuksen piirissä ja ala vastaa määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 133.) Fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerit voidaan jakaa yhdeksään eri kriteeriin (Virtanen 2006). Ensimmäiset kaksi kriteeriä perustuvat tutkimuksen johdonmukaisuuden tarkasteluun sekä tutkimusprosessin kuvaamiseen ja perusteluun. Kolmantena kriteerinä Virtanen esittää aineistolähtöisyyden, sillä laadullinen aineisto etenee tutkimusaineiston ehdoilla ja on siitä syystä tutkimusprosessin keskeisimmässä asemassa. Neljännessä kriteerissä tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuudella viitataan niihin tilanteisiin, jotka ovat

olemassa tutkimustilanteessa, mutta yhtäläillä ihmisen merkityssuhteisiin, jotka ovat mielekkäästi tutkittavissa vain hänen kokemana. Viidentenä luotettavuuden kriteerinä on tiedon laatu ja sen yleistettävyyden. Vaikka laatu esiintyy erilaisin tavoin ja ilmentymien, ihminen pystyy havaitsemaan näissä samankaltaisuutta ja tunnistamaan sen avulla toisia tapahtumia. Kuudentena ja seitsemäntenä kriteerinä luotettavuutta lisätään käyttämällä useampaa metodologiaa sekä tutkijayhteistyötä. Mutta kuten Virtanen toteaa, ei tutkimustulos muutu automaattisesti epäluotettavaksi siitä syystä, että toiset tutkimustulokset eivät sitä vahvistaisikaan. Tutkija on tutkimustyönsä subjekti, kuten kahdeksas kriteeri mainitsee. Tutkijan tulee tutkimusraportissaan selkeästi tuoda esiin miten tutkija on tutkimuksensa eri vaiheissa aihettaan analysoinut, reflektoinut sekä raportoinut. Tutkijan vastuullisuus on yhdeksäs kriteeri. Tutkijan tehtävänä on kantaa vastuu tutkimuksensa toteuttamisen jokaisesta vaiheesta.(Virtanen 2006, 202–203.)

Tutkimukseni luotettavuus perustuu avoimeen tiedottamiseen tutkimukseni aiheesta ja tarkoitukseltaan. Tutkimukselleni hain lupaa valitsemani yhtenäiskoulun rehtorilta. Tutkimukseni olisin voinut toteuttaa myös ilman rehtorin lupaa, olihan kyseessä aikuiset tutkittavat, mutta pidin kohteliaana kysyä lupaa työni teettämiselle. Sain välittömästi rehtorin luvan. Tutkimukseni perustui vapaaehtoiseen vastaamiseen. Kysymykset sekä taustatiedon tutkimukseni aiheesta lähetin koulun rehtorille sähköisesti, joka välitti ne jokaiselle yläkoulun aineenopettajalle sähköpostiin. Vastaaminen oli mahdollista ja suotavaa tehdä sähköisesti, mutta siten, että valmiit vastaukset tulostettiin ja toimitettiin nimettöminä niille varattuun kansioon/laatikkoon. Täten jokaisen anonymiteetti säilyi. Kansio/laatikko säilytettiin lukitussa tilassa eikä sen sisältöä ollut mahdollisuus kenenkään lukea. Vastaukset noudin sovittuna päivänä.

Tutkimukseni on pro gradu –työ, joten valmis tutkimukseni on kaikkien luettavissa. Tutkimuksessani olen käsitellyt aineistoani tarkoin, ettei kenenkään tunnistettavuus ole mahdollista. Myöskään koulua, josta aineistoni hankin, ei ole mahdollista tunnistaa.

Tutkimuksen validiteettia kuvaa se, että olin tutkinut sitä, mitä olin luvannut; opettajien kokemuksia erityisluokilta tulleiden oppilaiden opettamisessa.

7 TULOKSET

Työn haasteet

Erityisluokilta tulleiden oppilaiden opettaminen haastaa opettajat monin eri tavoin. Eniten opettajat kokivat haastetta oppilaiden käytöksen takia. Useimmat mainitsivat, että käytöshäiriöt sekä yleinen levottomuus ja keskittymisen ongelmat haittasivat opetustilannetta.

Eivät kykene keskittymään isossa ryhmässä. Työvälineiden esille saaminen tuottaa suuria vaikeuksia ja saattavat tehdä aivan muita asioita, esim. tehdä lennokkeja monisteista tai heitellä kuminpalasia, nukahtaa, lähteä vaeltamaan luokassa jne. Tätä ei ole aina helppo huomata, kun luokassa on parikymmentä oppilasta ja heillä omat vaikeutensa. Opettaja 6

Opettajat kokivat, että tilanteiden ennakointi on tärkeää, kun kyseessä on erityisoppilaan käytösongelmat. Ennakoinnista huolimatta tilanteet voivat yllättää eikä opettajalla ole mitään valmista tapaa tai menetelmää selvittääkseen esimerkiksi uhmaavasta tilanteesta.

Erityisoppilas voi testata aineenopettajaa monella tavalla, jolloin pitäisi pystyä olemaan rauhallinen ja looginen aikuinen. Ensimmäiset tunnit ovat erittäin tärkeitä. Silloin on luotava ote koko ryhmään ja siihen, mitä tunnilla voi tehdä ja mitä ei. Erityisoppilas voi reagoida hyvin yllättävälläkin tavalla asioihin, eikä aina voi olla varma, mikä on paras tapa puuttua tilanteisiin. Jotkut vetäytyvät kuoreensa ja toiset arvostelevat ja käyttäytyvät uhmakkaasti. Välillä erityisoppilaaseen on vaikea saada kontaktia. Opettaja 2

Keskittymisongelmien ohella tai niistä johtuen opettajat kokivat haasteena oppilaan oppimisen ongelmat. Osa oppimisen ongelmista selittyi aineenhallinnan kuilusta, joka oli muodostunut erityisluokalla opiskelemisesta. Erityisluokalta tulleiden oppilaiden tieto- ja taitotasoissa oli suuria eroja ns. tavalliselta luokalta tulleisiin. Aineenhallinnan kuilujen kurominen kasaan saattoi osoittautua liian haasteelliseksi niin oppilaille itselleen kuin opettajalle, varsinkin, kun oman toiminnan ohjaus oli yleinen puute erityisoppilaalla sekä oppimisstrategioiden hallinta. Toisaalta oppilaan oma aktiivisuus ja halu pärjätä yleisopetuksen luokassa auttoivat menestymään ja saamaan kiinni ainekohtaiset aukot.

Vaikea kuroa kiinni se aineenhallinnankuilu, joka on erityisoppilaan ja tavallisen oppilaan välillä. Aukko on syntynyt aikaisempien vuosien aikana. Erityisluokalta tulleet oppilaat pärjäsivät halutessaan hienosti tavallisessa luokassa. Mutta jos omaa motivaatiota ei ole, aiheuttaa se ongelmatilanteita luokassa.

Opettaja 4

Haastetta toi myös jatkuva kiire ja liian vähäinen aika oppilaalle, joka tarvitsisi opettajaa vierelleen opastamaan ja ohjaamaan. Opettajat kokivat, että muut oppilaat kärsivät siitä, että opettajan huomio kohdistui liian paljon erityisoppilaaseen ja samaan aikaan he kokivat, etteivät kykene antamaan oppilaalle hänen tarvitsemaansa huomiota kuitenkin riittävästi. Tilanne oli hyvin ristiriitainen ja työllistävä.

Muutenkin on kiire ehtiä käymään läpi kaikkia vaadittavia sisältöjä. Erityisluokilta tulleiden oppilaiden kohdalla tarvittaisiin usein enemmän ohjausta. Ohjaus voi koskettaa niin montaa eri asiaa. Joillakin voi olla hyvät tiedolliset taidot, mutta sosiaaliset taidot heikot. Yhteistyö toisten kanssa on hankalaa. Tai joku ei ymmärrä ohjetta tai joku ei jaksakaan keskittyä... Lähes poikkeuksetta ongelmana on se, ettei ehdi olla koko ajan auttamassa näitä. Opettaja 10

Työn palkitsevuus

Opettajat kokivat oman työnsä palkitsevan heitä, kun huomasivat erityisluokalta tulleiden oppilaiden menestyvän yleisopetuksen ryhmissä. Opettajille paras palkinto olikin se, että oppilas oppi ja ymmärsi opetetun asian, josta myös oppilas itse osasi iloita.

Kun oppilas kykenee toimimaan ryhmässä, keskittymään ja iloitsemaan omasta oppimisestaan. Opettaja 8

Palkitsevinta on, että oppilas on innostunut asiasta. Yleensä asioiden oivaltaminen, tiedon ja taidon yhdistämisen taito, jonkin tekniikan oppiminen tai onnistuminen tehtävässä (- - -) palkitsevat oppilasta, mutta myös minua opettajana. Opettaja 10

Opettajat kokivat myös palkitsevana sen, että oppilas sopeutuu ryhmään ja saa kavereita. Muiden oppilaiden kyky ymmärtää ja hyväksyä erilaisuutta tuotti onnistumisen tunnetta.

Opettajat mainitsivat omaan toimintaan liittyviä ammatillisia tapoja, kuten oikean didaktiikan, jonka avulla he tavoittivat kaikki oppilaat. Tämä toi palkitsevuutta opettajan työhön.

Palkitsevaa on huomata oppilaiden ymmärtävän toistensa erilaisuutta. Jos he ryhmätöitä tehdessään paikkailevat toistensa heikkoja kohtia, se on mahtavaa seurattavaa. Lisäksi on palkitsevaa, jos onnistun valitsemaan didaktisesti sellaisen opetustavan, joka toimii isossa ryhmässä myös erityisoppilaiden kanssa. Opettaja 5

Riittämättömyyden kokemukset

Opettajista lähes kaikki olivat kokeneet riittämättömyyttä, osa päivittäin ja joku jopa jokaisella oppitunnilla. Yksi opettaja kertoi kokeneensa aiemmin riittämättömyyttä, silloin kun hänellä ei vielä ollut tarpeeksi kokemusta erityisoppilaista.

Riittämättömyyden kokemiseen suurin syy löytyy oman opetuksen eriyttämisen työläydestä jokaiselle oppijalle sopivaksi. Luokissa, jossa on hyvin erilaisia ja eritasoisia oppilaita, työllistävät eriyttämisen suunnitelmat opettajaa normaalien tuntisuunnitelmien tekemisen lisäksi. Opettajan tulisi tietää ja ymmärtää, mikä tapa on paras kenellekin oppia uusia asioita. Suuressa luokassa opettajan aika ei riitä kaikille ja riski oppilaiden opiskelumotivaation laskuun kasvaa, jos opettaja ei kykene tarjoamaan monipuolisesti tehtäviä kaikille.

Riittämättömyyden tunteita tulee liian usein: liian paljon erilaisia oppijoita, joiden erityisyys tulisi ottaa huomioon; kun tuntuu ettei oikeaa tapaa opettaa asiaa löydy — ei saa oppilasta ymmärtämään asiaa; aika ei riitä millään kaikkeen ja kaikkien huomioimiseen — lisäksi pitäisi ehtiä kehittämään vielä itseäänkin työssä.

Opettaja 7

Erityisoppilaat ovat tottuneet työskentelemään pienryhmässä, jossa opettajalla on mahdollisesti ollut enemmän aikaa oppilasta kohden kuin aineenopettajalla isossa yleisopetuksen ryhmässä. Riittämättömyyden tunne kasvoi opettajilla varsinkin silloin, kun luokassa ei ollut käytettävissä erityisopettajan tai nivelopettajan resursseja. Opettaja joutui tekemään kompromisseja oman opetuksensa suhteen. Opetuksen tason laskeminen keskiverto-oppilaan mukaiseksi ei ollut opettajien arvojen mukaista opettamista, mutta väistämätöntä, koska opettajat eivät pystyneet eivätkä ehtineet olla jokaisen tukea tarvitsevan oppilaan apuna.

Koen riittämättömyyden tunnetta aika useinkin. Tunnilla toivoo välillä, että voisi

monistaa itsensä useammaksi henkilöksi — niin monta eritasoista autettavaa luokassa on. Lisäksi aika ja oma jaksaminen eivät riitä syventymään tarpeeksi kaikkien oppimisvaikeuksiin siten, että asian voisi huomioida riittävästi opetus-tilanteessa. Täytyy tyytyä opettamaan ikään kuin ” luokan keskiarvoa”. Opettaja 5

Riittämättömyyden tunnetta voi aiheuttaa myös tietoisuus siitä, että erityisoppilas hyötyisi eniten erityisluokkaopetuksesta, mutta erityisluokkapaikkoja ei ole riittävästi kaikille tarvitseville. Opettajat kaipasivat erityisopettajan resurssia oppitunneilleen jakamaan opetustehtäväänsä.

Kyllä, usein tuntuu ettei kahdet kädet riitä ja jos ei ole erityisopettajaa mukana tunnilla, on opetus hyvinkin haastavaa. Opettaja 8

Opettamisen pulmat

Monet opettajat kokivat antavansa eriarvoista opetusta. Kuten useammassa aiemmassa teemassa jo esiin tulleen, eriarvoinen opetus koettiin johtuvan siitä, että luokissa oli erityisluokilta tulleita oppilaita, ja joiden opetuksen eriyttäminen oli haastavaa. Erityisen tuen oppilaat veivät opettajan kaiken huomion ja ajan, joka oli pois luokan muilta oppilailta. Kaikilla opettajilla oli suuri huoli taitavien oppilaiden puolesta. Opettajien oma tahtotila antaa opetussuunnitelman mukaista opetusta jokaiselle saattoi jäädä kovan kiireen ja työpaineen takia alemmalle tasolle kuin opettaja olisi halunnut työnsä tehdä. Opetuksen tason laskeminen heikompien tasolle vie oppimisen iloa taitavilta oppilailta eivätkä he saa sitä opetusta, joka heille kuuluisi.

Koen antavani eriarvoista opetusta heterogeenisessä ryhmässä. Mitä heterogeenisempi ryhmä, sitä epäreilummalta tilanne tuntuu joidenkin oppilaiden kohdalla. Useimmiten huomaan harmittelevani keskivertoa taitavampien oppilaiden puolesta. Heille koulu voi tulla tylsäksi, jos luokassa edetään hitaasti ja samoja asioita toistetaan aina uudestaan ja uudestaan. Jatkuessaan tällainen voi viedä oppimisen ilon taitavilta oppilailta. Opettaja 5

Erityisoppilas tarvitsee tuntityöskentelyn aikana paljon opettajan apua edetäkseen. Toisille työn aloittaminenkin on vaikeaa. Opettajalta vaaditaan monenlaisia tuntisuunnitelmia ja eriyttämisen taitoa, mikä taas kuormittaa opettajaa työläydellään. Hyvin työnsä hoitava opettaja on vaarassa palaa loppuun jatkuvien vaatimusten aallokossa. Kuormittavuutta lisää se, että opettaja epäilee omia kykyjään opettajana ponnistellessaan jaksamisen rajamailla. Ammatti-identiteettiä nakertaa tietoisuus siitä, että ei voi antaa opettamisen suhteen kaikkea sitä, mitä haluaisi, vaan kompromissit sanelevat tavan toimia ja opettaa.

... ryhmän opettamiseen ja tuntien suunnitteluun saisi kulutettua loputtoman

määrän työtunteja, jos haluaisi eriyttää opetusta jokaiselle oppijalle sopivaksi. Se, ettet voi tehdä työtäsi niin hyvin kuin haluaisit, on kuluttavaa. Oma jaksaminen ja työn hyvä suorittaminen ovat jatkuvasti eri vaakakupeissa. Järkevä tasapainottelu näiden kahden välissä vaatii jatkuvaa arvokeskustelua oman pään sisällä. Kumpaakaan vaakakuppia et voi huomioida täydellisesti, vaan joudut sietämään toistuvaa kompromissien tekoa. Opettaja 5

Ne opettajat, jotka eivät kokeneet antavansa eriarvoista opetusta, olivat sisäistäneet eriyttämisen taidon. He pyrkivät antamaan tasapuolista opetusta siten, että opetuksessa tuli huomioida niin hyvät kuin heikot oppilaat. Opetus kuitenkin saattoi olla tavanomaista selkeämpää ja karsitumpaa.

Jakotunnit mahdollistivat sen, että opettaja pystyi antamaan lahjakkaimmille oppilaille erilaista opetusta. Jakotuntien aikana heikoimmat ja tukea tarvitsevat oppilaat opiskelivat erityisopettajan tai nivelopettajan johdolla eri luokkatilassa.

...Teen parhaani siinä, että jokainen oppilas saisi oman tasoistaan opetusta.

En ole kaikkivoipa, teen sen minkä pystyn. Opettaja 3

En koe. kaikki ryhmät ovat tavalla tai toisella heterogeenisiä. Lahjakkaille oppilaille jää joissakin ryhmissä toki huomattavasti enemmän aikaa kuin toisissa, ja tähän ongelmaan on pyritty hakemaan parannusta palkkitunneilla (joustavat ryhmät) tai muuten erityis- tai nivelopettajan resursseilla. Opettaja 11

Työn kuormittavuus

Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki olivat sitä mieltä, että erityisluokilta tulleiden oppilaiden opettaminen kuormittaa enemmän kuin sellaisen luokan opettaminen, jossa ei ole ns. erityisoppilaita. Kuormittavuuden syyt liittyivät vahvasti luokahuonetyöskentelyyn. Työrauhan ylläpitäminen koettiin haastavaksi, ryhmän hallinta työlääksi sekä tilanteiden ennakoiminen kuormittavaksi. Tästä syystä opettajat kokivat, että muu luokka saisi paremman työskentelyrauhan, jos erityisen ja tehostetun tuen oppilaat olisivat omassa pienryhmässään. Tällöin myös nämä oppilaat hyötyisivät opetuksesta enemmän kuin isossa yleisopetuksen ryhmässä.

... luokkatilanne pitäisi pitää rauhallisena ja erityisluokilta tullut saattaa heittäytyä hankalaksi, niin soppa on valmis.

... hän ei välttämättä ollenkaan sopeudu luokahuonetoimintaani. Joudun karsimaan monia työtapoja, parikeskusteluja, draamaa, suullista esitystä jopa pelien pelaaminen ei tupaluokaltani onnistu ollenkaan. Joudun yksinkertaistamaan luokkatyöskentelyn ihan minimiin ja siitä kärsivät kaikki. Erityisoppilaan tulisi mielestäni saada erityisopetusta ja normaaliluokkien oppilailla tulisi olla mahdollisuus saada monimuotoista ja modernia opetusta ilman esteitä. Opettaja 6

Useimmat opettajista vertasivat nykyistä käytäntöä, jossa erityisoppilaat opiskelevat osan oppitunneista ns. Tupa- luokassa, aiempaan malliin. Ennen inklusiota kyseisessä koulussa oli toiminut yhdestä kahteen erityisluokkaa, jota opetti erityisluokanopettaja. Erityisluokanopettaja arvioi oppilaan taidot ja sen perusteella integroi oppilaan niihin oppiaineryhmiin, joissa näki oppilaan kyvyn menestyä. Oppilaalla siis säilyi oma kotiluokka ja hän opiskeli yhdessä tai useammassa oppiaineen ryhmässä aina yleisopetuksen ryhmän mukana.

Nykyisen mallin mukaan erityisoppilaat ovat heti koulun alusta lähtien yhdessä yleisopetuksen ryhmässä, josta heidät tarpeen mukaan voidaan ottaa joidenkin oppiaineiden tunneille pienryhmään. Valitettavasti kaikki tarvitsevat eivät pääse opiskelemaan aina pienryhmän tunneille, koska erityisopettajien resurssit ovat rajalliset. Tämä myös sekoittaa oppilaiden mieltä, jos he eivät säännönmukaisesti opiskele jotain tiettyä ainetta erityisopettajan johdolla, vaan toisinaan oppitunnit pidetään luokassa aineenopettajan johdolla koko luokan kanssa. Tällöin myös oppiminen heikentyy.

... Myös se, että osa tunneista on oman luokan tunteja ja osalla tunneista on erityisopettajan ryhmä, sotkee näiden oppilaiden pään ja aikaansa voimakkaita tunnereaktioita suuntaan ja toiseen. Tunneista osa kuluu näiden asioiden setvimiseen opiskelun sijaan. Opettaja 6

Yleinen ja yhteinen asenne inkluusiota kohtaan oli hyvin negatiivinen. Yksikään opettajista ei puolustanut inkluusion ajatusta tasa-arvoisesta ja kaikille yhteisestä koulusta. Inkluusio nähtiin ainoastaan jonkinlaisena säästötoimenpiteenä erityisluokkien lakkautusten myötä. Koulut eivät ole saaneet lisäresursseja toteuttaakseen tätä vaativaa opetustyötä, jossa erityisluokan oppilaat ovat yleisopetuksen luokissa. Kaikki voimavarat otetaan opettajista.

En yhtään tykkää, että erityisluokkien oppilaat sekoitetaan tavallisten kanssa — ainakaan tässä yläkouluun siirtymisen vaiheessa. Minusta se on kaikilta pois. Suuntaus on nyt tämä eikä se varmaan muutu seuraaviin vuosiin, vaikka tulokset eivät olisikaan kovin hyviä. Kai tällä sitten joku säästää jotain ja opettajat saavat lisää harmaita hiuksia!! Opettaja 10

Kuormittavuutta lisäävät opettamiseen liittyvät asiat sekä oppilashuollollisten asioiden kasaantuminen oman työn lisäksi. Opettajan ja ennen kaikkea luokanvalvojan velvollisuuksiin kuuluu osallistua oppilashuoltopalaveriin. Luokanvalvoja myös kirjoittaa oppilaan pedagogiset asiakirjat yksin tai erityisopettajan konsultaatiossa. Tässä tavassa voi olla koulukohtaisia eroja, mutta pääasiassa luokanvalvojalle jää suuri vastuu oppilaan asiakirjojen huolehtimisesta.

Opettajat olivat huolissaan myös oppilaalle annettavan tuen saannista ajoissa. He kokivat, ettei kolmiportaisen tuen avulla ehditä antaa sellaista tukea, mitä oppilas tarvitsisi. Aikaa kuluu liikaa papereiden tekemiseen ja lopuksi ei välttämättä löydy resurssia, millä tukea voitaisiin antaa. Opettajat joutuvat itse tekemään runsaasti töitä, jotta oppilas pärjäisi opinnoissaan. Silti opettajia kalvaa pelko siitä, että oppilas ei ymmärrä juuri mitään oppitunneilla ja siitä syystä oppilaan koulupäivä voi muodostua kovin raskaaksi. Myös huoli oppilaan oikeudenmukaisesta arvioinnista ja jatko-opintojen mahdollisuuksista tuli esiin opettajien vastauksista.

... Tällä hetkellä kun huomataan, että oppilas ei pärjää yleisopetuksessa yläkoulussa, niin aika on lyhyt. Monta kertaa papereiden tekeminen ja oikean tuen löytyminen oppilaalle kestää pitkäänkin, jolloin oppilas saattaa saada tukea vasta yläkoulun loppuvaiheessa, jolloin oikeudenmukaisen arvioinnin tekeminen ei ole kovin helppoa. Opettaja 7

Yhden opettajan mielestä kuormittavuutta ei ole, jos erityisluokilta tulleet oppilaat ovat motivoituneita työskentelemään isossa luokassa sekä toimimaan mielellään isossa ryhmässä. Vastauksen voi myös tulkita siten, että opettaja on kokenut työn kuormittavuutta, jos oppilaat ovat toimineet toisin esimerkiksi olleet heikosti motivoituneita opetettavasta aineesta.

Ei kuormita, jos oppilas on itse motivoitunut, kiinnostunut aiheesta ja halukas olemaan isossa luokassa. Opettaja 4

Moni opettaja on kohdannut työssään erityisoppilaan ilman minkäänlaista koulutusta siihen, miten erityisoppilaan kanssa tulisi toimia luokka- ja oppimistilanteissa. Kokemus tuo lisävarmuutta omaan työhön, mutta lisäkoulutukselle olisi halukkuutta ja tarvetta.

Lisäkoulutus, mahdollisuus vertais- tai mentoriyyppiseen ohjaukseen on tärkeää, jos aineenopettajilla on runsaasti tai hyvin "erityisiä" oppilaita. Opettaja 11

8 POHDINTA

Tutkimukseni analyysiä vaikeutti se, että useimmissa vastauksissa toistui samat asiat kysymyksistä huolimatta. Vastaukset liittyivät toisiinsa ja niitä oli vaikea erottaa lauseyhteydestä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta en kokenut oikeaksi poimia lauseyhteydestä vain irrallisia merkityksiä. Tästä johtuen toistuvuus jatkui jokaisessa teemassa. Näin voidaankin päätellä, että opettajat kokivat tärkeinä seikkoina tuoda samat asiat ja kokemukset esille yhä uudelleen.

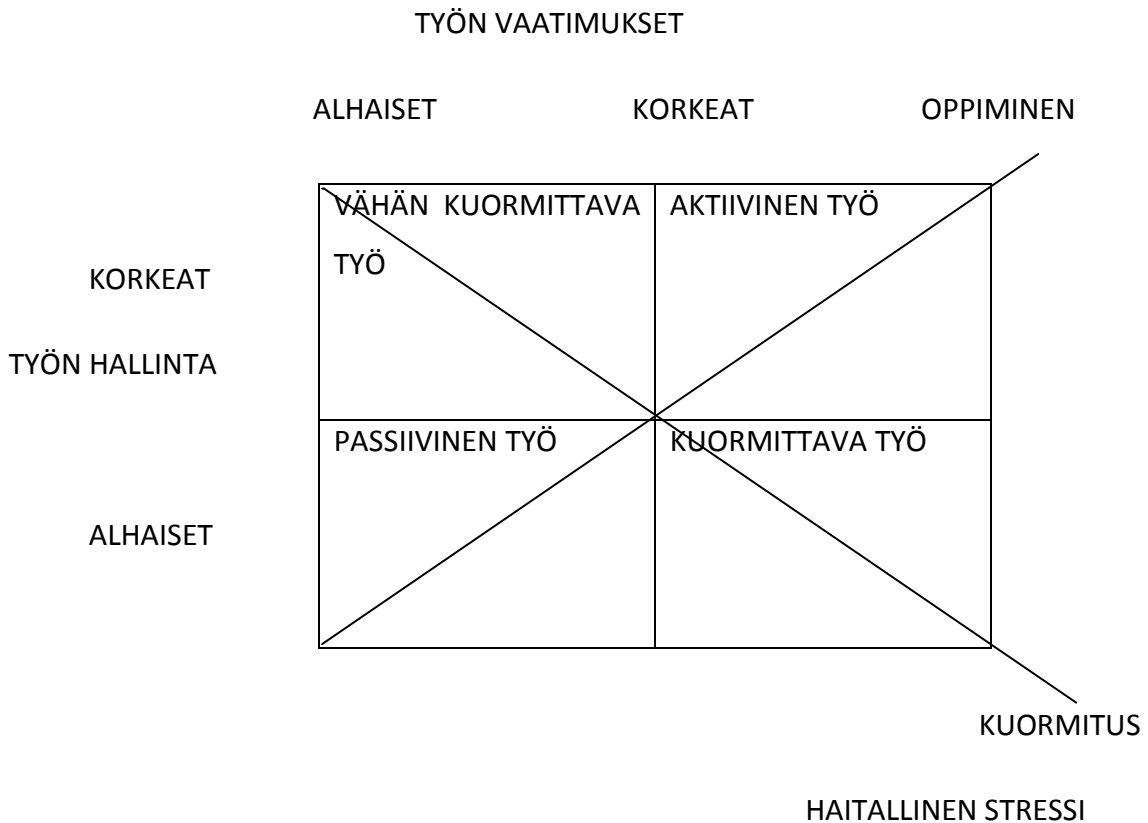
Tutkimuksen tulokset tukivat osittain tutkijan omaa ennakkoajatusta. Olihan tutkijalla itsellään kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta yleisopetuksen ryhmissä sekä pienryhmän ns. tupa-luokan opettajana. Opettajien kokemat riittämättömyyden tunteet ja erilaiset haasteet erityisoppilaiden opettamisessa olivat ennakoitavissa. Yllättävintä tutkimuksessani esiin tulevista asioista oli se, miten heikon vastaanoton tupa-luokka sai opettajien keskuudessa. Tupa-luokka koettiin ryhmähenkeä sekä luokan ryhmäytymistä estävänä asiana, myös erityisoppilaan koulupäivää sekoittavana asiana. Tämä tutkimuoto ei saanut yhtään positiivista palautetta, mutta aikaisemmin käytössä ollut tutkimuotoa kaipailtiin takaisin. Opettajat toivoivat perinteisiä erityisluokkia erityistä tukea tarvitseville oppilaille, koska pitivät yhden opettajan vetämää pienluokkaa parempana oppimisympäristönä oppilaan oppimisen kannalta. Tutkimuksessani olleet opettajat olivat olleet opettajina jo useamman vuoden ajan, joten heillä oli mahdollisuus vertailla näitä kahta toisistaan eroavaa tutkimuotoa.

Inklusio ilman tarvittavia resursseja koettiin uuvuttavaksi. Opettajan ammatti-identiteettiin kuuluu pedanttisuus työn suorittamisessa, opettamisessa. Useimmat opettajat kokivat, etteivät kykene opettamaan tehokkaasti haluamallaan tavalla hyvin heterogeenisessä luokassa. Eriyttäminen alaspäin muutamille oppilaille koettiin raskaaksi ilman tarvittavia resursseja. Myös eriyttävän tuntisuunnitelman tekeminen vei opettajien aikaa oman työajan ulkopuolelta. Oman jaksamisensa takia opettajat olivat laskeneet opetuksen tason ns. keski-oppilaan tasolle. Tällainen opettaminen koettiin kuitenkin ristiriitaiseksi ja jopa oman opettaja-ammatti-

identiteetin vastaiseksi. Huoli etevien oppilaiden oppimisesta oli todellinen. Tutkimuksessani olleet opettajat kokivat opettamisen rinnalla oppilaan kohtaamisen hyvin tärkeänä asiana. Oppilaantuntemus oli olennainen osa opettamisen suunnittelua ja toteutusta. Isot oppilasryhmät ja jatkuva kiire kuitenkin veivät liikaa aikaa eikä opettajalla ollut voimavaroja kehittää omaa opetustyötään oppilaskohtaisesti. Johdannossa mainitsemani Aamulehden artikkeli luokkakokojen suurentamisesta vaikuttaa siihen, että tilanne ei tule paranemaan ainakaan Tampereen kaupungin kouluissa syksyllä 2016, kun säästötoimien takia luokkakokoja suurennetaan entisestään (AL 24.2.2016). Näin ollen opettajilla tulee olemaan entistä vähemmän aikaa oppilaan kohtaamiselle.

Työn kuormittavuus koettiin vahvasti. Opettajilla on tunnetusti korkea työmoraali. Korkea työmoraali voi kuitenkin tuoda helposti riittämättömyyden tunnetta alati vaihtuvissa opettamistilanteissa. Inklusio nähtiin jonkinlaisena säästötoimena, joka näyttäytyy hienona tilastoissa, mutta uuvuttaa tekijänsä arjessa. Kuormittavuuteen vaikuttaa se, että opettajat tahtovat tehdä työnsä tunnollisesti ja hyvin, mutta eivät pysty vaikuttamaan kuormittavuutta aiheuttaviin tilanteisiin. Sen lisäksi, että eräät kunnat suurentavat luokkakokoja, ne myös samalla lisäävät virassa olevien opettajien työpäiviä ylityötunneilla.(AL 24.2.2016.) Koska kunnilla on tahtotila palkata vähemmän määräaikaista opettajia, jää epäselväksi, onko opettajilla mahdollisuus kieltäytyä ylityötunneista. Työn kuormittavuuden vaikutuksia työntekijöiden fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen on tutkittu paljon. Muun muassa Virtanen Marianna on (2011) on listannut työn psykososiaalisia stressitekijöitä, jotka sopivat valitettavan hyvin tämän hetkiseen opettajan työkuvaan. Näistä psyykkisistä tekijöistä mainittakoon liiallinen työmäärä tai liian kova tahti, vähäiset vaikuttamismahdollisuudet, liiallinen vastuu, jatkuvat keskeytykset ja esteet sekä epävarmuus. Sosiaalisia tekijöitä ovat yksintyöskentely, huono tiedonkulku sekä kielteisiä tunteita aiheuttavat vuorovaikutustilanteet.(Työterveyslaitos 14.9.2011.) Työn kuormittavuutta on kuvattu Karasekin (1979) työn vaatimusten ja hallinnan mallin avulla (kuvio 1). Kuviosta voidaan päätellä, että oman työn hallinnalla on merkitystä työssä jaksamiseen. Työn kuormittavuutta koetaan silloin enemmän, kun työn vaatimukset ovat korkeat eikä työntekijällä ole mahdollisuutta vaikuttaa työn hallintaan. Vaativakin työ koetaan

mielekkääksi ja innostavaksi, jolloin myös tapahtuu oppimista, kun työntekijällä on vaikutusmahdollisuuksia työn hallintaan.



KUVIO 1: Virtanen, M. 2011. Työterveyslaitoksen mukaelma.

Tutkimuksestani tuli selvästi esille, että opettajat toimivat ja työskentelivät sydämellään. Ilman pedagogista rakkautta (Uusikylä, 2006) tuskin kukaan opettajista jaksaisi tehdä tätä vaativaa ja arvokasta työtä. Ilman hyviä vuorovaikutustaitoja ja tunnetaitoja (Virtanen, 2015) opettaminen koituisi yksipuoliseksi vailla onnistumisen kokemuksia. Kuinka käy tulevaisuudessa opettajien jaksamisen, kun kuormaa ei kevennetä kiristyneen kuntatalouden vuoksi. Ketkä tässä lopulta voittavat ja mitä?

Vasta muutamien vuosien kuluttua näemme, minkälainen vaikutus inklusiolla todellisuudessa on ollut. Jatkotutkimuksena tätä samaa aihetta olisi mielenkiintoista tutkia. Pro gradu -työtäni tehdessä silmiini osui artikkeli Aamulehden sivuilla. Artikkelin otsikkona oli ”Osaaminen heikentyy lähes kaikissa oppiaineissa”(AL 8.2.2016). Nyt ollaan huolissaan Pisa -tuloksista, mutta eikö kukaan päättäjistä ole kiinnittänyt riittävästi huomiota opettajien huoleen siitä, että opetusta on lähes mahdotonta antaa tehokkaasti, kun luokassa on hyvin erilaisia oppijoita. Inklusion vaikutuksista oppimistuloksiin vaietaan. Onhan inklusio ajatuksena jalo ja ennen kaikkea se tuo säästöjä kunnille, ainakin hetkellisesti. Opettajien työn kuormittavuudelle ei kukaan halua tuoda helpotusta, vaikka pitkällä tähtäimellä se olisi jopa taloudellisesti kannattavaa. Nyt on pelkona se, että osa opettajista hakeutuu muihin töihin tai pahemmassa tapauksessa uupuu ja jää pitkille sairauslomille. Kuten tutkimuksestani käy selville, useammalla opettajalla oli huoli siitä, ettei pysty antamaan tehokkaasti opetusta hyvin pärjääville oppilaille, koska heikoimmat vievät kaiken huomion oppitunnista. Voisiko tällä olla jokin yhteys heikentyneisiin Pisa -tuloksiin?

Kurjistumisuutisia kantautui lisää. Aamulehti uutisoi ryhmäkokojen kasvusta Tampereen kouluissa (AL 24.2.2016). Tavoitteena on saada henkilöstösäästöjä niin ylä- kuin alakouluissa. Tämä tarkoittaa sitä, että perustettavat luokat ovat entistä suurempia oppilasmääriltään ja vakituisilla opettajilla on enemmän ylityötunteja. Perusopetuksen budjetin pienentyminen johtuu kulttuuriministeriön maksaman erityisrahoituksen loppumisesta. Tämän vaikutuksesta opettajat tulevat tekemään entistä vaativampaa työtä vähemmillä resursseilla.

LÄHTEET

Aamulehti, 8.2.2016. Osaaminen heikentyy lähes kaikissa oppiaineissa. ”Onko syy koulussa vai muussa yhteiskunnassa?” A10//UUTISET.

Aamulehti, 24.2.2016. Ryhmäkoot kasvavat Tampereen kouluissa. A17//UUTISET.

Ainscow, M. 2009. Developing inclusive education systems: What are the levers of change? Teoksessa P. Hick (toim.) & G. Thomas (toim.) Inclusion and Diversity in Education. VOLUME 2. Developing Inclusive Schools and School Systems. SAGE Publications. 1—28.

De Saint-Exupéry, A. 1981. Pikku Prinssi. 9. painos. Porvoo. WSOY.

Dewey, J. 2012. Filosofian uudistaminen. Tampere. Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Jyväskylä. Vastapaino.

Heikkinen, E. & Saari, M. 2012. Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva. PS – kustannus, 141—160.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 15.—17. painos. Helsinki. Tammi.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Teoksessa Ikonen O. & P. Virtanen (toim.) Erilainen Oppija — yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Juva. PS- kustannus. 13—24.

Jylhä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa Ikonen O. & P. Virtanen (toim.) Erilainen Oppija — yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Juva. PS-kustannus. 197—238.

Launonen, L. 2007. Koulun arvotietoisuus. Teoksessa Ikonen O. & P. Virtanen (toim.) Erilainen Oppija — yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Juva. PS- kustannus. 133—140.

Liimakka, S. 2012. Kokemus, kieli ja kokemuksen mieli -metodologisia pohdintoja. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P. & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimusIII. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus, 101—114.

Lyhykäinen, P. 2015. Opettajankoulutus päivittyy. Opettaja (27), 13—14.

Mäkinen, M., Nikander, E., Pantzar, T. & Saari A. 2009. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy.

Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula (toim.) & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys—tulkinta—ymmärtäminen. Helsinki. Dialogia Oy, 89—114.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva. PS – kustannus, 35—62.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula (toim.) & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys—tulkinta—ymmärtäminen. Helsinki. Dialogia Oy, 115—162.

Rönty, L – I. & Rönty, S. 2012. Perusopetus – arvoista käytäntöihin. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva. PS – kustannus, 63—79.

Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. 3. painos. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. PS- kustannus.

Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.—4. painos. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Ulvinen, V. 2012. Ymmärtävää sosiologiaa – fenomenologisen sosiologian näkökulma kokemuksen tutkimiseen. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P. & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus, 49—72.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä. Minerva Kustannus Oy.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä. Gummerrus Kirjapaino Oy, 151—214.

Virtanen, M. 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Juva. PS – kustannus.

Virtanen, M. 2011 Työkyvyttömyyden psykososiaaliset riskitekijät. Työterveyslaitos.
<http://documents.tips/documents/tyoekyvyyttoemyyden-psykososiaaliset-riskitekijaet.html> Luettu 12.4.2016.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi> Luettu 19.11.2015.

<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/11/eag.html> Luettu 4.1.2016

http://oph.fi/koulutus_ ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ ja_koulunkaynnin_tuki
[Luettu 19.11.2015](#)

LIITTEET

Liite 1

Hyvät kollegat!

Olen tekemässä pro gradu -työtäni Tampereen yliopistossa. Pro gradu -työni aiheena on selvittää, minkälaisia kokemuksia aineenopettajilla on erityisluokilta yleisopetuksen luokille siirtyneiden oppilaiden opettamisessa. Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esille opettajien kokemukset omasta työstään monine vaatimuksineen ja toivon, että tutkimukseni myötä aihe nostattaa keskustelua yleisesti siitä, kuinka moneen eri osa-alueeseen opettajaa vaaditaan osaajaksi ja taitajaksi. Opettaja on oman ammattinsa erityisasiantuntija ja siitä on jokaisen opettajan syytä olla ylpeä. Toisinaan oma ammattiympäryys hukkaantuu monien vaatimusten alle.

Toivon teiltä runsasta vastaamista seuraaviin avokysymyksiin. Kysymykset ovat numeroitu, joten riittää, että laitat kysymystä vastaavan numeron vastauksesi eteen. Voit vastata sähköisesti, mutta toivon jokaisen anonymiteetin säilymisen kannalta, että tulostat vastauksesi ja toimitat vastauksesi kansliaan niille varattuun kansioon. Vastausaikaa on tammikuun loppuun saakka. Jokaisen vastaus on tärkeä!

Gradu- ohjaajanani toimii professori Tuomas Takala (kasvatustiede, oa. vertaileva kasvatustiede ja kasvatuksen sosiologia).

Terveisin, Katri Tuulensuu

1. Onko/ onko ollut ryhmissäsi erityisluokilta tulleita oppilaita? Montako oppilasta?
2. Kuvaile tilanteita, joissa koet haasteita opettaessasi erityisluokilta tulleita oppilaita.
3. Minkälaiset tilanteet palkitsevat opetustyösi opettaessasi erityisluokilta tulleita oppilaita?
4. Koetko riittämättömyyden tunnetta? Jos koet, millaisissa tilanteissa?
5. Koetko antavasi eriarvoista opetusta oppimistaidoiltaan heterogeenisessä luokassa?
6. Koetko, että erityisluokilta tulleiden oppilaiden opettaminen kuormittaa sinua verraten luokkaan, jossa ei ole erityisluokilta tulleita oppilaita? Minkälaisissa tilanteissa koet kuormittavuutta?
7. Haluatko kertoa minulle jotakin muuta?

Kiitos vastauksestasi!

