



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Metsäpelto, Samu

Asenne ratkaisee: luokanopettajien kokemuksia integraatiosta ja inklusiosta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

Luokanopettajan koulutus



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Metsäpelto, Samu	
Työn nimi/Title of thesis Asenne ratkaisee: luokanopettajien kokemuksia integraatiosta ja inklusiosta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 86 s. + liitteet 3 s.
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esille luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia erityisoppilaiden integraatiosta yleisopetuksen ryhmissä. Tutkimuksessani selvitän luokanopettajien arvoja ja asenteita integraatiota ja inklusiota kohtaan. Tutkimusongelmani muodostuu luokanopettajan näkökulmasta integraation toteutumisen ympärille. Miksi luokanopettajat ovat valmiita toteuttamaan integraatiota ja miten luokanopettajat sen käytännössä tekevät?</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja menetelmänä käytän teemahaastattelua. Tutkimustani varten haastattelin viittä luokanopettajaa, jotka integroivat erityisoppilaita perusopetuksen ryhmiinsä.</p> <p>Tutkimukseni teoreettinen osuus koostuu integraatioon ja inklusioon liittyvistä teorioista sekä niihin vaikuttavista ilmiöistä. Teorioina ovat integraation eri tasot ja inklusio sekä mainstreaming ja normalisaatio. Tutkimukseeni liittyy myös lähikouluperiaate. Teoriaosuudessa olen tarkastellut luokanopettajien asenteita ja niiden vaikutusta integraatioon ja inklusioon.</p> <p>Tutkimukseni mukaan luokanopettajien oma asenne ja toiminta mahdollistavat integraation ja sitä kautta inklusion. Tutkimukseni mukaan erityisoppilaat nähdään perusopetuksen ryhmissä suvaitsevaisuutta ja tasa-arvoa lisäävinä ja integroimisen myötä myös muut oppilaat oppivat erilaisuuteen suhtautumista ja erilaisuuden hyväksymistä.</p> <p>Tutkimukseni mukaan kaikki erityisoppilaat eivät integroidu. Kouluissa integroituu ne erityisoppilaat, joiden katsotaan hyötyvän siitä. Integraation hyötyinä luokanopettajat näkevät, että integraation ja inklusion onnistuessa erityisoppilas oppii tärkeitä taitoja, joita ovat sosiaaliset taidot, vuorovaikutustaidot ja erityisoppilaiden minäkuvan kehittyminen. Tutkimukseni mukaan integraatio vaatii onnistuakseen myös koko koulun sitoutumisen ja johdon tuen. Henkilökunnan ja rehtorin positiivinen suhtautuminen edesauttavat sitä, että erityisoppilas kokee olevansa osa kouluyhteisöä.</p>			
Asiasanat/Keywords Integraatio, inklusio, integraation tasot, asenne, lähikouluperiaate			



Department of Educational Sciences and Teacher Education Degree Programme in Primary Teacher Education		Author Metsäpelto Samu	
Title Attitude counts: classteachers experience of integration and inclusion			
Major subject Pedagogy	Type of thesis Master of education	Year 2016	Number of pages 86 p. + attachments 3 p.
Abstract <p>My research goal is to bring out the class teacher views and experiences of pupils with special needs integration in mainstream groups. In my research I will try to explain the values and attitudes of integration and inclusion to class teachers. My research problem is formed around the class teachers from the perspective of the realization of integration. Why class teachers are prepared to implement the integration and how to implement in practice. I approach the realization of integration of different levels. How the different levels of integration are realized in everyday life of the class teacher?</p> <p>This study is qualitative research. The research method was theme interview. For the study I interviewed five teachers who integrate pupils with special needs in primary education classes. The interview material was transcribed and themesized which is based on analyzed results.</p> <p>The theoretical part of this study consist of various theories relating to integration and inclusion, as well as phenomena affecting them. Theories are different forms of integration which are the physical integration, functional integration, social integration and integration in society. The theoretical part of this study is built around inclusion, and it affected the underlying issues such as mainstreaming and normalization. My research is also related to the local school principle, according to which the child attends to his place in the nearest school despite the fact that the pupil have the need of special support . The theoretical part of my research I have also considered the class teachers attitudes and their impact on the integration and inclusion.</p> <p>According to my research class teachers own attitudes and activities enabling integration and trough inclusion. Class teachers participating the study believe that the students with special needs are part of the present and their presence in basic groups is tolerance and equality enchancing.</p> <p>According class teachers, the integration of special needs pupils with other pupils make all learn about the difference and acceptance of diversity. According to my research integration requires class teachers to design teaching methods, experimentation and production of teaching materials. In spite of this class teachers were ready to integrate students with special needs in general education group.</p> <p>According my research all of students with special needs do not integrate .Only those students with special needs integrate who will benefit from it. Integration benefits class teachers see that when integration and inclusion is successful, a students with special needs will learn important skills they will need in order to manage in society. According to my research integration requires the support of whole school and management to succeed.</p> <p>The aim of this study is to describe how class teachers action and positive attitudes and values contribute to the success of the integration in the schools. The study also shows that the class teachers own educational vision and support of students with special needs contribute the realization of integration and inclusion.</p>			
Keywords Integration ,Inclusion, levels of integration, school integration, attitude, local school principle.			

Sisältö

1. JOHDANTO.....	1
2. INTEGRAATIO JA INKLUUSIO.....	3
2.1. Tutkimuksen keskeiset käsitteet.....	3
2.2. Katsaus aiempiin tutkimuksiin	10
2.3. Inklusiota tukevat lait ja kansainväliset sopimukset	12
3. INKLUUSIO JA INTEGRAATIO KOULUN ARJESSA.....	14
3.1. Osallisuus	14
3.2. Osallisuus inklusion keskiössä	15
3.3. Kouluintegraatio.....	17
3.4. Integraation tasot.....	17
3.4.1. <i>Fyysinen integraatio.....</i>	<i>17</i>
3.4.2. <i>Toiminnallinen integraatio.....</i>	<i>18</i>
3.4.3. <i>Sosiaalinen integraatio.....</i>	<i>20</i>
3.4.4. <i>Yhteiskunnallinen integraatio.....</i>	<i>20</i>
3.5. Tuen eri muodot perusopetuksessa	22
3.6. Asenteet luokanopettajan toiminnan taustalla	25
4. METODOLOGIA.....	28
4.1. Tutkimusongelma.....	28
4.2. Aineiston keruu	29
4.3. Laadullinen tutkimus.....	30
4.4. Teemahaastattelu.....	32
4.5. Aineiston analyysi.....	33
5. TUTKIMUSTULOKSET.....	37
5.1. Erityisen tuen oppilaan sijoittuminen yleisopetukseen	37
5.2. Inklusio luokanopettajien määrittelemänä.....	39
5.3. Fyysinen integraatio ja inklusio	40
5.4. Toiminnallinen integraatio ja inklusio	42
5.5. Sosiaalinen integraatio ja inklusio.....	46
5.6. Yhteiskunnallinen integraatio ja inklusio.....	51
5.7. Integraation onnistuminen kouluympäristössä.....	53
5.7.1. <i>Luokanopettajien suhtautuminen ja asenteet integrointia ja inklusiota kohtaan</i>	<i>54</i>
5.7.2. <i>Integraatio vaatii suunnittelua</i>	<i>59</i>
5.7.3. <i>Inklusion onnistuminen vaatii resursseja</i>	<i>62</i>
5.7.4. <i>Rehtorit ja koulun henkilökunta ovat tärkeässä roolissa integraation ja inklusion toteuttamisessa.....</i>	<i>63</i>
6. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	67

7. POHDINTA.....	75
LÄHTEET	80
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää erityisoppilaan integraatioon ja inklusioon liittyviä asenteita ja käytäntöjä luokanopettajien näkökulmasta. Tutkimuksessani kuvaan luokanopettajien arjen toimintaa. Erityisoppilaalla tarkoitan niitä oppilaita, jotka ovat tehostetun tai erityisen tuen piirissä ja opiskelevat pääsääntöisesti pienryhmän, alueellisen pienluokan tai yleisopetuksen ryhmän mukana ja he integroituvat yleisopetuksen ryhmään useammassa kuin yhdessä aineessa. Kuitenkin niin, että oppilaalle on tehty erityisen tuen päätös tai hänen niin sanotun erityisoppilaan status on selkeä.

Tutkimukseni taustalla ovat omat kokemukseni erityisopetuksesta ja integraatiosta yleisopetuksessa. Olen työskennellyt erityisopettajana ja erityisluokanopettajana sekä tuntiopettajana erityiskouluissa Mikkelissä ja Oulussa. Alueellisen erityisluokan ja alueellisen pienryhmän opettajana yleisopetuksen kouluissa toimiessani olen ollut osana integroimista ja integraatioon ja inklusioon liittyvää keskustelua ja käytännön toteutusta. Taustaoletukseni integraatiosta on se, että integraatio on osalle luokanopettajista vaikea asia ja että heidän asennoituminen integraatiota kohtaan on negatiivinen ja jopa pelokas. Integraatioon positiivisesti suhtautuvat luokanopettajat ovat asenteiltaan ja arvomaailmaltaan erilaisia ja omaavat luonnostaan käsityksen siitä, että suomalaisessa koulujärjestelmässä on erilaisia oppilaita ja oppijoita ja heillä on yhdenvertainen oikeus saada opetusta osana yleisopetusta.

Tarkoitukseni on selvittää luokanopettajan näkökulmasta integraation onnistumiseen liittyviä kysymyksiä ja yleensäkin sitä miten integraatio ja inklusiivinen kasvatusnäkemys esiintyy kyseisessä ryhmässä, jossa erityisoppilas integroituu. Tutkin myös sitä, mitkä luokanopettajien asenteet mahdollistavat hyvän ja onnistuneen integraation ja miksi juuri nämä tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat ovat valmiita työskentelemään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Tutkimuksessani selvitän myös sitä vaikuttavatko luokanopettajien asenteet siihen miten integraatio ja inklusio toteutetaan tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien luokissa ja kouluissa. Tutkimuksessani kartoitan miten luokanopettajat opettavat integroitua erityisoppilasta ja mitä erityisoppilaan opettaminen vaatii opettajalta.

Tutkimuskysymykseni voidaan tiivistää seuraavasti:

- Miksi luokanopettajat ovat valmiita toteuttamaan integraatiota ja miten luokanopettajat sen käytännössä tekevät?
- Mitkä ovat luokanopettajan asenteet integraatioon?
- Kuinka integraation eri tasot toteutuvat luokanopettajien arjessa?
- Miten koulun henkilökunta ja johto suhtautuvat integraatioon luokanopettajien näkökulmasta?

Tarkastelen työssäni aluksi tutkimukseni kannalta keskeisimpiä käsitteitä, joita ovat integraatio, inklusio, normalisaatio, mainstreaming ja segregaatio. Näiden lisäksi esittelen keskeisimmät lait ja kansainväliset sopimukset, jotka ovat inklusion taustalla. Käyn työni alkupuolella läpi aiempia tutkimuksia. Kappaleessa kolme perehdyn integraation ja inklusion toteutumiseen koulun arjessa. Esittelen osallisuuden, integraation eri tasot, tuen eri muodot ja asenteet. Metodologia-kappaleessa käyn läpi tutkimusongelman, laadullisen tutkimuksen periaatteen ja teemahaastattelun sekä aineistonanalyysin teorian. Kappaleessa viisi käyn läpi tutkimukseni tulokset ja analysoin ne. Lopuksi esittelen johtopäätökset ja pohdinnan.

Olen pyrkinyt työssäni kuvaamaan luokanopettajien työn arkea, kun erityisoppilas on integroituna yleisopetuksen ryhmään. Luokanopettajien arvot ja asenteet välittyvät käytännön työssä ja siksi tutkimukseni tulokulma on luokanopettajalähtöinen ja arkitietoon pohjautuva.

2. INTEGRAATIO JA INKLUUSIO

Seuraavassa kappaleessa määrittelen integraation ja inklusion käsitettä ja teoriaa sekä niiden taustalla vaikuttavia asioita, joita ovat normalisaatio, mainstreaming ja segregatio ja lähikouluperiaate. Tässä luvussa käsittelen myös taulukoiden kautta miten erityisoppilaiden integraatio on järjestetty Suomessa. Luvun loppuosassa esittelen lyhyesti aiempia tutkimuksia integraatiosta ja inklusiosta sekä tärkeimmät kansainväliset sopimukset ja lait integraation ja inklusion taustalla.

Kaikkialla maailmassa koulutus on yksi yhteiskuntapolitiikan keskeisimpiä tavoitteita. Useissa maissa koulutuksen järjestäjiä veloitetaan lainsäädännöllä turvaamaan kaikkien lasten ja nuorten oikeus koulutukseen. Tämän ajan suurimpia koulutuspoliittisia haasteita ovatkin koulutusrakenteiden uudistaminen siten, että ne tekevät mahdolliseksi kaikkien oppilaiden mukaan ottamisen inklusiiviseen koulutusjärjestelmään. Monissa kansainvälisissä julkilausumissa inklusiivisuus ymmärretään lähestymistavaksi, jonka tavoitteena on tarjota vammaisille lapsille ja nuorille koulutusta yleisopetuksen puitteissa. Se nähdään prosessina, jonka tavoitteena on estää yhteiskunnallista syrjäytymistä ja yhteisöstä pois sulkemista ja samalla etsiä moninaisia väyliä, joiden kautta kasvatus toteutuu perustavanlaatuisena ihmisoikeutena. (Mäkinen, Nikander, Panzar, Saari 2009, 18.)

2.1. Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tutkimukseni keskeisin käsite on inklusio, joka pohjautuu tasa-arvoiseen ajattelutapaan. Väyrysen (2001,19) mukaan inklusio laajassa merkityksessään tarkastelee oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen näkökulmasta sitä, miten oppimisen ja osallistumisen esteitä voidaan poistaa ja vähentää. Nämä esteet voivat liittyä oppilaan alkuperään, sukupuoleen, sosiaaliseen statukseen, sosio-ekonomiseen tilanteeseen, vammaisuuteen uskontoon tai kieleen. Esteet voivat olla myös koulutusjärjestelmän tai koulun sisällä, kuten opetusmenetelmät jotka eivät ota huomioon oppilaiden erilaisia tapoja ja nopeutta oppia tai opetussisällöt, jotka eivät ole mielekkäitä tai koulun varauksellinen asenne erilaisuutta kohtaan.

Inklusioon liittyy keskeisesti myös osallistumisen käsite. Sitä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta kuten ”kuulua mukaan”, ”mennä mukaan”, ”ottaa mukaan” ja ”päästä mukaan”. Osallistumisen näkökulma korostaa oppilaan kokemusta koulusta ja koulussa oppimisesta. (Väyrynen 2001, 20.) Edellä mainitut inklusion näkökulmat tulevat omassa tutkimuksessani selkeästi esiin luokanopettajien vastauksissa.

Ainscow, Booth, Dyson (2006) määrittelevät inklusion seuraavasti.

1. Inklusio koskee niitä oppilaita, jotka ovat vammaisia tai heillä on erityiskasvatuksellisia tarpeita.
2. Inklusio on syrjimisen vastakohta.
3. Inklusio on yhteydessä kaikkiin ryhmiin jotka ovat haavoittuvia syrjinnälle.
4. Inklusio kehittää kaikille avointa koulua.
5. Inklusio on kaikkien opetusta.
6. Inklusio on periaatteellinen tavoite opetukselle ja yhteiskunnalle.

(Ainscow, Booth, Dyson 2006, 15.)

Inklusio ja integraatio ovat eri asioita. Inklusio ei koske vain niitä oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea koulutuksessaan, vaan inklusio koskee kaikenlaista moninaisuutta ja niitä oppilaita, joiden ajatellaan olevan erityisen haavoittuvia ja heillä on riski syrjäytyä kouluista ja sosiaalisesta toiminnasta. Inklusio painottaa koulujen muuttumista niin, että niissä voidaan kohdata erilaisuus. Usein inklusion ajatellaan viittaavan kaikenlaiseen erilaisuuteen, jolloin erilaiset vammat ja vaikeudet ovat vain osa inklusion alle kuuluvista useista ryhmistä (Norwich & Kelly 2005, 46, 52).

Integraatio voidaan nähdä askeleena kohti inklusiota. Inklusio on laajempi tasa-arvoisen ajattelun tapa ja tasapuolisen osallisuuden edistäjä. Integraatio voidaan ajatella olevan käytännön koulutyön tapa tuoda erityistä tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetuksen ryhmiin. Yleisellä tasolla integraatio tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä niihin sulautettuna tilanteissa, jossa koko ikäluokan oletetaan käyvän koulua. Idealistisena tavoitteena on yksi ja yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia. Perimmäisenä tavoitteena tässä ajattelussa on ollut luoda yhden, kaikille yhteisen koulun avulla pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja

oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. (Hautamäki, Lahtinen, Tuunainen, Moberg 2003, 16.)

Integraatio koulutuspoliittisena käsitteenä on ensisijainen tavoite, demokraattisiin ihanteisiin pohjautuva toivottu tila, jota kohti yhteiskunnassa tulisi pyrkiä. Käsite voidaan nähdä myös laadullisena piirteenä sellaisessa loputtomassa prosessissa, joka pyrkii toivottuun tilaan. Näin käsitettynä integraatio ei suoranaisesti liity siihen mitä pitäisi tehdä joillekin erityisopetusta tarvitseville oppilaille, vaan siihen mitä pitäisi tehdä kasvatusympäristöissä ja yhteisöissä yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteisön yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi. (Moberg 2001, 83.)

Inklusiivisten käytäntöjen kehittymisessä voi ajatella olevan kehitystekijöitä, joita voidaan pitää inklusion edellytyksinä. Ainscow, Farrel, ja Tweddle (2000) ovat esittäneet keskeisiksi inklusiivisten käytäntöjen kehitystekijöiksi seuraavat: olemassa olevista käytänteistä ja tiedoista aloittaminen, erilaisuuden ymmärtäminen mahdollisuudeksi oppia, osallistumisen esteiden poistaminen, käytettävissä olevien resurssien hyödyntäminen oppimisen tukemiseksi, käytäntöjen kehittäminen ja riskin ottamista kannustavien olosuhteiden luominen. (From, Koppinen 2012, 102–103.)

Inklusiivisen koulun periaatteena on hyväksyä kaikki lapset samaan, kaikille yhteiseen lähikouluun. Lähikoulu tarkoittaa sitä kunkin koulupiirin omaa koulua, johon alueen lapset yleensä menevät. Ilmaisulla halutaan korostaa sitä, ettei erityiskoulua lasketa lähikouluksi, vaikka se fyysisesti lähellä sijaitsisikin. (Kuorelahti, Vehkakoski 2009, 10.) Inklusiivisen koulun ideaan sisältyy ajatus oppilaan oikeudesta käydä koulua omassa lähikoulussaan eli siinä koulussa, mihin hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu ja mitä muut samalla alueella asuvat lapset käyvät. (Naukkarinen, Ladonlahti 2001, 101).

Normalisaatio

Moberg (1999) määrittelee normalisaatioperiaatteen Nirjen ja Wolfsbergerin mukaan seuraavasti. Integraatioideologia edustaa yleistä normalisaatioperiaatetta vammaisten kohtelussa. Sen mukaan vammaisille henkilöille pyritään luomaan sellaiset jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä kulttuurin tavallisia malleja ja

olosuhteita. Periaatteen taustalla on pyrkimys vammaisten tasa-arvon ja oikeuksien turvaaminen. Integraation kehittymisen olennaisiksi taustaelementeiksi voidaan yksilöidä seuraavia lähtökohtia.

- jokaisen yksilön kunnioittaminen
- jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja omassa elämässään
- itsemääräämisoikeus
- tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen
- mahdollisuus olla arvostettu
- mahdollisuus osallistumiseen.

(Moberg 1999, 137–138.)

Yksilötasolla normalisaatioperiaate tarkoittaa sitä, että pyritään maksimoimaan vammaisen yksilön kompetenssi, jolloin hänen pystyvyyttään kehitetään mahdollisimman normaaliksi. Yksilöä opetetaan tulemaan toimeen hyvin niissä toiminnoissa, jotka lisäävät sosiaalista hyväksyntää. Normalisaatio tarkoittaa sitä, että pyritään muokkaamaan vammaisen yksilön toiminnan aspekteja mahdollisimman paljon normaaleja muistuttaviksi toiminnoiksi, riippuen kuitenkin olosuhteista ja yksilön potentiaalisista voimavaroista. (Murto 1992, 26.)

Mainstreaming

Mainstreaming tarkoittaa ”valtavirtaa” jossa kaikki on mukana. Mainstreaming-käsite liittyy integraatioon ja inklusioon, ja sitä on pidetty niiden synonyymina. Ideologiselta pohjaltaan ja historialtaan käsite liittyy kiinteästi Yhdysvaltojen kulttuuriin, jossa 1970-luvulla voimistui uudentyyppinen suhtautuminen koulukseen, joka oli vähiten rajoittavan ympäristön least restrictive environment, LRE-periaate. LRE-periaattella tarkoitetaan erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetuksen toteuttamista mahdollisimman pitkälle muun opetuksen yhteydessä. Mainstreaming-periaattessa on keskeistä tarjota vammaiselle lapselle ja nuorelle eri vaihtoehtoja maksimoida mahdollisuus saada parasta opetusta sekä elää täysipainoista elämää. Mainstreaming-periaate perustuu yksilölliseen koulutussuunnitelmaan ja toteuttamisprosessiin sekä edellyttää kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyötä sekä vastuun jakamista. (Murto 1992, 27.) Idolin (2006, 79) mukaan mainstreaming tarkoittaa sitä, kun vammaisen oppilaan koulunkäynti on järjestetty siten että hän on osaksi yleisopetuksessa ja osaksi erityisopetuksessa.

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

Segregaatio

Segregaatiota eli eristävää vammaisten oppilaiden opetusmallia pidettiin lähtökohtana vammaisten lasten opetuksessa 1960-luvulle saakka. Sen perusteluna tuotiin esille, että siten turvataan parhaiten vammaisten oppilaiden suoriutuminen ja opettajat ovat erityistaitoisia. (Murto 1992, 18.)

Segregaation taustalla on ollut näkemys erityisoppilaiden erilaisuudesta. Erityisoppilaat ovat vammaisia tai niin erilaisia, että he tarvitsevat erilaista opetusta, joka on perusteltua organisoida erilleen yleisestä opetuksesta. Erityisoppilaiden erilaisuuden korostaminen on edistänyt erillisten opetuspalvelujen syntymistä. Samalla erityiskoulujen ja erityislaitosten olemassaolo on tukenut käsitystä siitä, että palvelujen kohdeyksilöt ovat erilaisia kuin muut ja jos jotkut ihmiset ovat erillisissä laitoksissa tai kouluissa, heidän täytyy olla selvästi erilaisia. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 2002, 177–178.)

Erityis- ja yleisopetuksen integraatiossa voidaan erottaa kaksi näkemysuuntaa. Pois segregaatiosta –näkemys (desegregaatio, deinstitutionalisaatio) lähtee erillisten laitosten ja koulujen tehottomuudesta ja ihmisarvoa alentavista liitännäisvaikutuksista. Integraatio vaatii vähintään kahta erillään olevaa komponenttia, jotka integroidaan, ensin on oltava segregaatiota. Ei-segregoinnin (nonsegregaation) lähtökohtana on yksi yhteinen koulu, joka voi olla sellainen, ettei ketään tarvitse sulkea sen ulkopuolelle joka viittaa selvästi inklusio käsitteeseen. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 2002, 181.)

Lähikouluperiaate

Lähikoululla tarkoitetaan koulua, jota voivat käydä kyseisen alueen kaikki oppivelvollisuusikäiset lapset ja nuoret myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Lähikoulussa jokainen lapsi saisi kokea olevansa tervetullut oman koulualueensa oppijaksi. Myös lapsilla ja nuorilla, joilla on oppimisvaikeuksia, pitäisi olla yhdenvertainen mahdollisuus perusopetukseen integroidussa ympäristössä kiinteänä osana yleistä koulutusjärjestelmää. (Jylhä 2007, 197.)

Opetusta järjestettäessä selvitetään aina ensin lähikoulun mahdollisuudet erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamiseen. Tällöin arvioidaan myös koulun tarvitsemat resurssit ja tukitoimet, joita menestyksellinen opetus oppilaan oppimisen edistämiseksi edellyttää. Jos tilannearvio osoittaa, että oppilaan tuen tarve on erityisen vaativa, niin ettei opetusta voida järjestää lähikoulussa, opetus tulee järjestää siellä, missä se voidaan toteuttaa oppilaan edun mukaisesti. (Opetusministeriö 2007, 55–56.)

Jylhä (2007) viittaa omaan aikaisempaan tutkimukseensa (2003), jossa hän kuvaa lähikouludidaktiikkaa ja pedagogiikkaa seuraavalla tavalla. Lähikouludidaktiikassa painottuvat sellaiset keinot ja menetelmät, jotka tukevat kulloisenkin opetettavan aineen tai ainekokoaisuuden lapsen/nuoren HOJKSissa määriteltyjen tavoitteiden ja sisältöjen saavuttamista ydinopetussuunnitelman kontekstissa. Tällöin opetuksen yksilöllistäminen on keskeistä. Lähikoulupedagogiikalla tarkoitetaan niitä kasvatuksellisia toimenpiteitä, joilla pyritään edistämään erityistä tukea tarvitsevien ja muiden oppilaiden/ opiskelijoiden välistä myönteistä vuorovaikutusta ja siten sosiaalista integroitumista luokka- ja kouluympäristöön. (Jylhä 2007, 198–200.)

Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on paljon. Myös tämä puoltaa sitä, että inklusiivinen malli on tarpeellinen myös Suomessa ja integraatiota yleisopetukseen on toteutettu. Tilastokeskuksen mukaan vuosina 2009–2014 erityistä tukea saavien peruskoulun oppilaiden määrä on vähentynyt lähes 8 000:lla (7 748). Kun tarkastellaan erityistä tukea saavia peruskoulun oppilaita, jotka ovat saaneet opetusta kokonaan yleisopetuksen ryhmässä, on määrä vähentynyt vuoden 2009 28,8 %:sta vuoden 2014 19,1 %:iin. Erityiskouluissa kokonaan opetusta saaneiden määrä on pysynyt suunnilleen samana vuosien 2009 – 2014 väli-

senä aikana. Erityisryhmissä (muu kuin erityiskoulu) opetusta saaneiden määrä on vähentynyt tarkasteluvälillä 5,4 %-yksikköä. Luvut näkyvät seuraavista taulukoista (taulukko 1 ja 2).

Taulukko 1. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämipaikan mukaan 2009. (Tilastokeskus).

Erityisopetuksen järjestämipaikka	Esiopetus	Vuosiluokat 1–6	Vuosiluokat 7–9	Lisäopetus	Yhteensä	Muutos edellisestä vuodesta	Muutos edellisestä vuodesta, %
Opetus kokonaan yleisopetuksen ryhmässä	323	8 311	4 909	57	13 600	453	3,4
Opetus osin yleisopetuksen ryhmässä	51	4 652	6 443	19	11 165	–277	–2,4
Erityisryhmä, muu kuin erityiskoulu	666	9 522	5 378	79	15 645	357	2,3
Erityisryhmä, erityiskoulu	288	3 597	2 690	183	6 758	–622	–8,4
Yhteensä	1 328	26 082	19 420	338	47 168	–89	

Taulukko 2. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2014 (Tilastokeskus).

Opetuksen toteutuspaikka	Esiopetus	Vuosiluokat 1–6	Vuosiluokat 7–9	Lisäopetus	Yhteensä	Yhteensä, %
Opetus kokonaan yleisopetuksen ryhmässä	219	4 485	2 786	24	7 514	19,1
Opetuksesta 51–99 % yleisopetuksen ryhmässä	67	3 175	3 981	1	7 224	18,3
Opetuksesta 21–50 % yleisopetuksen ryhmässä	23	2 125	1 954	5	4 107	10,4
Opetuksesta 1–20 % yleisopetuksen ryhmässä	19	2 801	1 964	4	4 788	12,1
Opetus kokonaan erityisryhmässä, muu kuin erityiskoulu	388	7 158	3 392	38	10 976	27,8
Opetus kokonaan erityisryhmässä, erityiskoulu	202	2 619	1 898	92	4 811	12,2
Yhteensä	918	22 363	15 975	164	39 420	100,0

Tilastosta voidaan nähdä, että Suomessa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opetetaan jo paljon kokoaikaisesti yleisopetuksen ryhmässä, mutta myös sen että kokoaikaisesti joko erityisryhmässä tai erityisopetusta saavia on vielä selkeästi enemmän.

2.2. Katsaus aiempiin tutkimuksiin

Integraatiota ja Inklusiota on tutkittu Suomessa 1980-luvulta lähtien, jolloin esimerkiksi Markku Ihatsu teki väitöskirjan *Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella*. Integraatiota ja inklusiota Suomessa on tutkinut muun muassa Pentti Murto joka teoksissaan *Saako vammainen tulla kouluun: integraation ehdot* (1992) ja *Yh-*

teinen koulu kaikille (1999), *Onko inklusio tarua vai totta* (1999). Murto on koontanut näkemyksiään integraation historiasta, teoreettisista lähtökohdista, toteutuksesta ja kehittämisestä sekä inklusiosta ja tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamisesta. Myös Heli Siljama (1996) on tutkinut integraatiota ja sitä onko integraatiolla yhteyttä erilaisuuden hyväksymiseen tutkimuksessaan *Erilainen oppija yleisopetuksessa, integraation yhteys erilaisuuden hyväksymiseen*.

Inklusiota ja kaikille avointa koulua on myös tutkittu Suomessa ja sen nimissä on toteutettu esimerkiksi Kehitysvammaliton *Yhdessä kasvamaan - kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö-projekti*, tekijöinä Mirva Alakoskela ja Erja Pietiläinen (2005) jossa pyrittiin edistämään inklusiota kunta- ja koulutasolla eri puolilla Suomea. Inklusiivista opettajuutta on taas tutkinut Suvi Lakkala väitöskirjassaan *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa* (2008). Lakkalan väitöksen tavoitteena oli yhdistää erityisopetuksen sekä yleisopetuksen osaaminen yhdeksi inklusioon pyrkiväksi osallistavaksi perusopetukseksi. Lakkalan tutkimuksen pohjalla oli empiirinen kehittämishanke, jonka hän toteutti erityisopettajan yhdessä luokanopettajakollegansa kanssa luokanopettajien harjoittelukoulussa. Kehittämishankkeen pyrkimyksenä oli kehittää ohjattua harjoittelun sisältöä luokanopettajaopiskelijoiden omaa inklusiivista koulutuksen asiantuntijuutta edistäväksi ja sitä kautta lisäämään luokanopettajien valmiuksia kohdata heterogeenisiä oppilasryhmiä.

Useissa integraation ja asenteiden välisistä yhteyksistä tehdyissä tutkimuksissa usein viitataan L. Idolin *Toward inclusion of Special education. Students in general education* –artikkeliin, jossa hän on tutkinut kahdeksaa eri koulua, joista neljä oli peruskouluja ja neljä toisen asteen kouluja, ja niissä tapahtuvaa inklusiota ja sen tasoa. Idol tutki myös sitä miten koulujen rehtorit ja opettajat asennoituivat inklusioon. Idolin mukaan varsinkin peruskoulujen opettajat hyväksyivät erityisoppilaat ja olivat halukkaita kokeilemaan inklusiivista opetusmallia jossa erityisoppilaat ovat yleisopetuksen luokissa. Idolin tutkimuksessa opettajat myös kokivat että rehtorit tukivat heidän työtä ja sillä oli yhteys siihen että inklusiivinen malli toteutui ja onnistui. (Idol 2006, 83–91.)

Sakari Moberg (2000) selvitti 1824 opettajan suhtautumista erityisopetuksen ja yleisopetuksen fyysiseen integraatioon. Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien suhtautuminen integraatioon vaihteli suuresti. Kokonaisuutena se oli kuitenkin varsin kriittistä. Mobergin tutkimuksessa vain 5 % opettajista kannatti integraatiota jonkin verran. (Moberg 2000,

116–117.) Aiemmistä tutkimuksista voidaan todeta, että integraatiota ja inklusiota on tutkittu usealta eri kannalta ja useita vuosikymmeniäkin. Integraation toteutukseen sisältyy useita näkökantoja ja -kulmia. Tutkimuksessani integraatiota ja inklusiota käsittelem myös useasta eri suunnasta. Tutkimukseni näkökulmia ovat luokanopettajien toiminta, luokanopettajien käytännön työ, luokanopettajien asenne sekä arvot integraatioon ja inklusioon. Tärkeätä tutkimuksessani on se, että luokanopettajan asenteella on suuri merkitys integraation ja inklusion toteutumisessa. Merkittävää on myös se, että luokanopettajan asenteen ja arvojen ollessa kunnossa luokanopettaja pystyy integroimaan erityisoppilaita luokalleen, vaikka hänellä ei olisikaan kattavaa erityispedagogista kokemusta tai resursseja integraation toteuttamiseksi.

2.3. Inklusiota tukevat lait ja kansainväliset sopimukset

Tärkeimpänä inklusiota käsittelevänä sopimuksena on pidetty erityisopetuksen kongressin Espanjan Salamancassa tehtyä sopimusta johon osallistui vuonna 1994 yli 300 toimijaa ja he edustivat 90 hallitusta ja sopivat yksimielisesti, että tavallisen koulun tulee ottaa vastaan kaikki lapset riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muusta statuksesta. Salamancan sopimus vahvisti UNESCON (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-tiede ja kulttuurijärjestö) jo 1990 esittämän Education For All-sopimuksen ja UNESCO suosittelee, että kaikki maat noudattavat Salamancan sopimusta. (Takala 2010, 13.)

Inklusio nähdään Unescon ohjelmien perusfilosofiana ja ohjenuorana. Unesco 2005 suosittelee inklusiivisen kaikille yhteisen koulun perustaksi YK:n kansainvälisiä sopimuksia. Näitä ovat ihmisoikeuksien julistus (1948), Lapsen oikeuksien julistus (1989), Salamancan lausunto (1994), Kaikille yhteinen koulutus-konferenssin tavoitteet (1990). (Lakkala 2008, 28.)

Esi- ja perusopetuksen lähtökohtana on taata opetukselliset ja sivistykselliset perusoikeudet kaikille lapsille ja nuorille. Koulutuksen ja opetuksen tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2007-2012 on tavoitteeksi asetettu perusopetuksen laadun kehittäminen ja siihen

liittyen ryhmäkokojen pienentäminen, tuki- ja erityisopetuksen vahvistaminen sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen. Suomi on sitoutunut kansainvälisten sopimusten perusteella kehittämään suomalaista koulujärjestelmää ja opetusta niin, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin. Sopimusten lähtökohtana on oppilaan oikeus opiskella lähikoulussaan aina kun se on mahdollista. Perustuslain (731/1999) 6§ edellyttää kaikkien yksilöiden yhdenvertaista kohtelua ja kieltää syrjinnän. (Pihkala 2009, 20.)

Perusoikeusuudistus ja vuonna 2000 voimaan tullut uusi perustuslaki takaavat kaikille henkilöille tasavertaiset kansalaisoikeudet, poliittiset, taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet. Niiden mukaan ihmiset ovat tasa-arvoisia lain edessä, eikä ketään saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa kehitystään vastaavasti itseään koskeviin asioihin (6§). Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaista muutakin kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. (Perustuslaki 16§.)

Perusopetuslain (3§) säännös opetuksen järjestämisestä oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti on perustana kaikelle opetuksen ja opetukseen liittyvien järjestelyiden ja tukitoimenpiteiden suunnittelulle ja toteuttamiselle. Lain (11§) sallii opetussuunnitelmien erilaisuuden ja valinnaisuuden ja mahdollistaa erilaajuiset oppimäärät eli oppimäärän yksilöllistämisen. Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. osa-aikainen erityisopetus toteutetaan yleisopetuksen yhteydessä (Perustuslaki 17§ 1mom.). (Kokko, Pietiläinen 2005.)

3. INKLUUSIO JA INTEGRAATIO KOULUN ARJESSA

Seuraavaksi käsittelen työssäni osallisuuden käsitettä ja osallisuuden suhdetta inklusioon ja mitä inklusiolla tarkoitetaan. Avaan kouluintegraation, fyysisen integraation, toiminnallisen integraation ja Kristine Fromin toiminnallisen osallisuuden kehämallin, sosiaalisen integraation ja yhteiskunnallisen integraation käsitteet. Lisäksi esittelen tuen kolmiportaisuuden mallin. Luvun loppupuolella käsittelen vielä Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) ja henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (HOPS). Lopuksi esittelen vielä asenteiden muodostumisen teoriaa.

3.1. Osallisuus

Osallisuudesta puhuttaessa viitataan erilaisiin toimintoihin ja tapoihin, joilla ihminen voi osallistua yhteisön elämään eri tilanteissa ja konteksteissa (Turja 2011, 26). Osallisuus ei tarkoita vain sanoja osallistua tai olla läsnä vaan myös sitä, että ihmisellä on jokin mahdollisuus vaikuttaa siihen toimintaan, mihin he osallistuvat (Kirby, Lanyon, Cronin, Sinclair 2003, 5).

Alanko (2013, 51) näkee osallisuuden kokemuksellisenä subjektien välisyydessä muodostuvana ja olevana. Se on mahdollisuutta toimia yhteisöissä sekä yhteiskunnassa laajemminkin. Se on mukanaoloa ja toimimista ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa voidaan vaikuttaa tapahtumien kulkuun subjektien välisyydessä suunnitellulla ja päätetyillä tavoilla.

Keskeistä osallisuuden määrittelyssä ovat kuulluksi tuleminen, omassa yhteisössään vaikuttaminen sekä tunne ja tietoisuus omasta osallisuudesta. Muina näkökulmina ovat vastuun ottaminen, tasa-arvoisuus, demokraattisuus, muiden erilaisuuden hyväksyminen, avun saaminen osallisuuden mahdollistumiseksi, sekä vapaaehtoisuuteen perustuva osallisuus. (Turja 2011, 29.)

3.2. Osallisuus inklusion keskiössä

Inklusio ei ole tietty saavutettu tila, vaan se on jatkuvaa osallistumisen esteiden purkamista kouluissa ja koko yhteiskunnassa. Inklusion näkökulmasta osallisuus merkitsee jaettuja kokemuksia ja vastavuoroisia neuvotteluja merkityksistä. Näin ajatellen osallisuudessa on ennen kaikkea kysymys kokemusten laadusta, ja se on luonnostaan paikallista ja lähiyhteisöön sitoutunutta. (Mäkinen, Nikander, Panzar, Saari 2009, 19.)

Inklusiivisessa kasvatuksessa ei keskitytä niinkään erityispedagogisiin tarpeisiin ja oppijoiden muuttamiseen siten, että he olisivat valmiita sopeutumaan yleisopetukseen. Inklusio koskee lapsen oikeuksia osallistua ja koulun tehtävä on hyväksyä erilaiset oppijat joukkoonsa sekä estää erilaisten oppijoiden segregatio ja pois sulkeminen heidän kyvykkyyteensä, sukupuoleensa, perheen tuloihin, vammaisuuteen, seksuaaliseen suuntautumiseen, ihon väriinsä, uskontoon tai etniseen alkuperään katsomatta. Koulun tulee maksimoida erilaisten oppijoiden osallistuminen kouluissa heidän ehdoillaan. Koulun tulisi tehdä oppimisesta tarkoituksen mukaista ja relevanttia kaikille, eteenkin heille jotka ovat haavoittuvaisia ja joita syrjitään. Koulun tehtävänä on kehittää politiikkaansa, opetussuunnitelmiaan, kulttuurejaan ja käytäntöjään kuten myös oppimisympäristöjään siten, että erilaiset oppijat voitaisiin kohdata. (Thomas, Vaughn 2004, 134.)

Suurimmat esteet kohti inklusiivista koulutusta ja yhteiskuntaa kytkeytyvät erilaisuuskäsityksiin ja erilaisuuteen suhtautumisesta. Esteet eivät niinkään liity opettajien tai oppilaitosten rakenteellisiin valmiuksiin ottaa oppilaat osallisiksi koulutuksesta, vaan erilaisuuteen suhtautumisen tavat ja asenteet tulevat esille ennalta arvaamattomissa tilanteissa. Tästä tulokulmasta katsottuna kaikkien oppilaitoksessa työskentelevien valmiudet huomioida erilaisuutta nousevat keskiöön. Oppilaitoksen valmius kytkeytyy siihen, miten hyvin sen toimintakulttuuri ja oppimisympäristö kannustavat kouluyhteisön jäseniä avoimeen vuorovaikutukseen, yhteistyöhön, vastuuseen ja osallisuuteen. (Mäkinen, Nikander, Panzar, Saari 2009, 19.)

Inklusio tarkoittaa osallisuutta ja sitä, että kaikilla on yhtäläinen oikeus käydä omaa lähi-kouluun. Jotkut tarvitsevat koulunkäynnissään tukea, jotta tämä mahdollistuisi. Tuki on järjestettävä sitä tarvitseville. Koulun tulee olla avoin kaikille, ketään ei saa syrjiä eikä

jättää oman yhteisönsä ulkopuolelle. Inkluisio on ajattelutapa, ei pelkästään lähikouluperiaate. (Takala 2010, 13.)

Kasvatuksen, kuntoutuksen ja opetuksen yhteistyöllä voidaan mahdollistaa inklusion onnistuminen. Asenteilla, resursseilla ja opetussuunnitelmalla on inklusion onnistumisessa keskeinen rooli. Ammattilaisten ja vanhempien inklusiota tukeva asenne välittyy myös lapsille. Inklusioresursseiksi voidaan ajatella toiminnallisen osallistumisen mahdollistava ympäristö sekä kaikkien asiantuntemuksen käyttö yhteisessä suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. (From, Koppinen 2012, 103.)

Inkluisio on hyvin monitahoinen käsite. Inklusiossa on kyse jatkuvasta prosessista ja koulussa sen eteenpäin vieminen antaa paremmat oppimisen ja osallistumisen mahdollisuudet kaikille oppilaille. Inkluisio on tavoite, jonka toteutumiseen pyritään tietoisesti, mutta jota ei voi koskaan täysin saavuttaa. (Booth, Ainscow 2005, 14.)

Boothin ja Ainscowin (2005, 14) mukaan koulussa inklusiota on se, että

- arvostetaan tasaveroisesti kaikkia oppilaita ja henkilökunnan jäseniä
- edistetään oppilaiden osallistumista oman lähikoulun kulttuuriin
- rakennetaan koulun toimintaperiaatteet ja käytännöt sellaisiksi, että ne tukevat oppilaiden moninaisuutta
- poistetaan oppimisen ja osallistumisen esteitä kaikilta oppilailta
- opitaan oppilaskohtaisista inklusiokokemuksista ja sovelletaan niitä muiden oppilaiden inklusion edistämiseksi
- suhtaudutaan oppilaiden erilaisuuteen ja moninaisuuteen resurssina ja rikkautena
- taataan oppilaille käydä lähikoulua
- kehitetään koulua siten, että sen toiminta vastaa oppilaiden ja henkilöstön tarpeisiin
- koululla on vahva rooli yhteisöllisyyden rakentajana, arvojen kehittäjänä ja oppimistulosten edistäjänä
- koulu ja ympäröivä lähiympäristö toimivat aktiivisesti yhdessä
- inkluisio koulussa edistää laajempaa yhteiskunnallista inklusiota.

3.3. Kouluintegraatio

Kouluintegraatio tarkoittaa pyrkimystä antaa erityisopetusta yleisten kasvatuspalveluiden eli yleisopetuksen yhteydessä. Kun niin sanottu erilainen oppilas, esimerkiksi kehitysvammainen lapsi, käy koulua yleisopetuksen luokalla sanotaan, että hänet on integroitu. (Kauhanen 2004, 3.) Kouluintegraation vaiheelle tyypillisiä kehittämistoimia ja kulkujia ovat rakenteellisia ja pedagogisia muutoksia tuottaneet uudistukset, joilla on saavutettu alussa fyysisen ja toiminnallisen integroinnin taso ja tästä kehittämistoiminnan edetessä myös psykologista ja sosiaalista integraatiota. (Oja 2012, 38).

Tavallinen malli integraatiosta on se, että oppilas on erityisluokalla, mutta osallistuu joillakin tunneilla tavallisen luokan opetukseen, hänet integroidaan sinne. Oppilaalla on kuitenkin erityisoppilaan status ja hän opiskelee pääasiassa pienessä ryhmässä. Oppilas voidaan myös integroida kokonaan yleisopetuksen ryhmään, jos se katsotaan parhaaksi ratkaisuksi. Hänellä saattaa olla erityisopetuksen tarvetta (erityisen tuen päätös) yhdessä tai useammassa aineessa, mutta tukitoimien avulla opetus voidaan toteuttaa yleisopetuksessa. Integraatio on siis askel lähemmäksi yleisopetusta: lapsi on ensin erityisopetuksessa josta hänet siirretään yleisopetukseen, joko kokonaan tai osaksi aikaa. (Takala 2010, 16.)

3.4. Integraation tasot

3.4.1. Fyysinen integraatio

Fyysinen integraation on integraation tasoista alin ja helpoin toteuttaa. Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä.

Murron (1992, 21) mukaan fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä poikkeavan ja muiden väliltä. Fyysistä integraatiota toteutetaan sijoittamalla vamaiset oppilaat muiden oppilaiden joukkoon ja järjestämällä koulutoiminnat mahdollisimman lähekkäin ja yhdessä fyysinen integraatio voidaan jakaa kahteen eri muotoon, jotka ovat

- yksittäisen oppilaan normaaliluokkaan sijoittaminen eli fyysinen yksilöintegraatio
- normaalikoulun yhteyteen sijoitetaan kokonainen erityisluokka eli fyysinen luokkaintegraatio

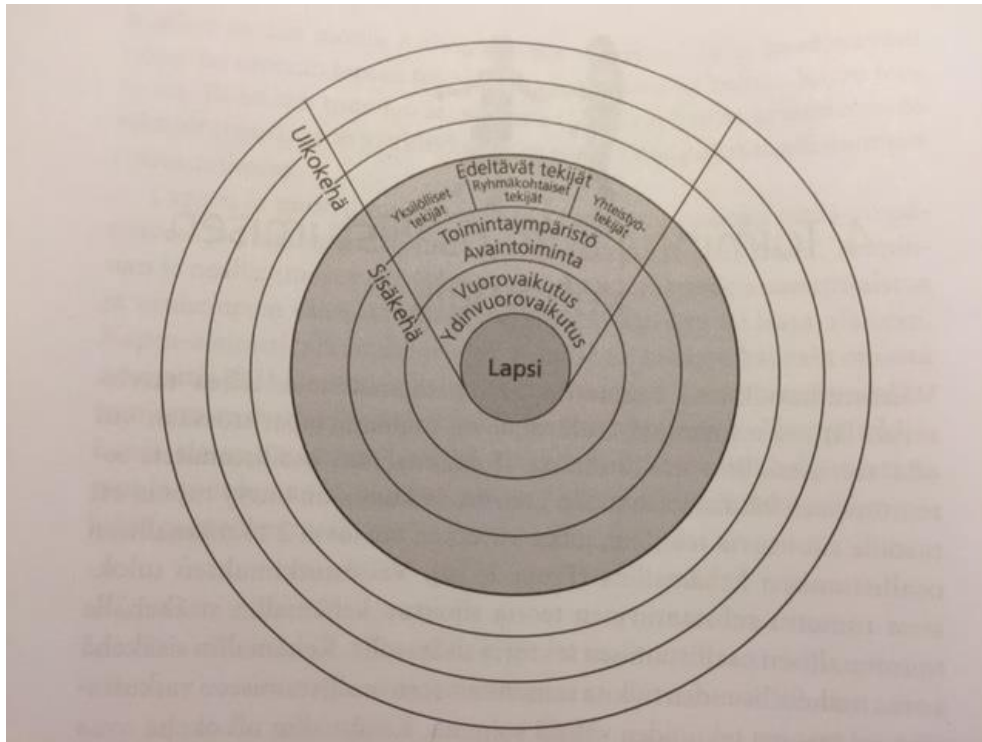
Moberg (1999,141) määrittelee fyysisen integraation seuraavalla tavalla: Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä eli kasvu, oppiminen ja opetus tapahtuu yhdessä muiden kanssa. Fyysisen integraation tavoitteena on vähentää fyysistä etäisyyttä erilaisten ihmisten välillä. Fyysinen integraatio voi olla yksilön tai ryhmän sulautumista väestöön tai elinympäristöjen yhdistymistä. (Kaski 2009, 247.)

3.4.2. Toiminnallinen integraatio

Toiminnallinen integraatio tarkoittaa toiminnallisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä. Integraatio lisääntyy, kun erityisopetus ja yleisopetus käyttävät samoja resursseja ja tekevät suunniteltua yhteistyötä. Resurssien käyttö voi vaihdella resurssien yhteisestä tai samanaikaisesta hyödyntämisestä yhteistyöhön. Toteutuminen edellyttää yleisen ja erikoistuneen palvelujärjestelmän toimimista yhdessä. Toteutuminen näkyy siinä, että vammaisen ihminen saa tarvitsemansa tavalliset palvelut samalla tavalla kuin väestö yleensä. (Kaski 2009, 247; Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 1996, 141; Murto 1992, 21.)

Kristine From (2010) esittelee tekemässään väitöstutkimuksessaan ”*Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa - substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta*” toiminnallisen osallistumisen kehämallin. (Kuvio 1) Toiminnallisen osallistumisen kehämallissa kuvautuu tukea tarvitseva lapsi, joka on toimintaympäristössään aktiivinen ja aloitteellinen toimija ja osallistuja. Tällainen lapsi ei ole aikuisen toiminnan kohde eikä myöskään vain näennäisesti mukana oleva ryhmän jäsen, joka on kuitenkin toiminnallisesti ja sosiaalisesti erillään muista lapsista. Toiminnallisen osallistumisen mallin eri tasoille sijoittuu tekijöitä jotka mahdollistavat, edistävät tai rajoittavat tukea tarvitsevan lapsen toimintaa ja osallistumista toimintaympäristössään. Näiden tekijöiden ja niiden välisten suhteiden tunnistaminen toiminnallisen osallistumisen toteutumisessa voi

toimia sekä yksittäisen tukea tarvitsevan lapsen toiminnan ja osallistumisen suunnittelussa että inklusiivisten toimintaympäristöjen suunnittelussa toimintaryhmän tai organisaation tasolla. (From, Koppinen 2012, 35.)



Kuvio 1. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistumisen kehämalli (From 2010, 36).

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistumisen kehämallissa keskiössä on lapsi. Lapsen ympärillä on vuorovaikutuksen taso jolla kuvataan tukea tarvitsevan lapsen arjen toimintaympäristön vuorovaikutusta eli *ydinvuorovaikutusta*. Toimintaympäristön tasolla kuvataan *toimintaympäristön ominaisuuksia* ja arjen keskeinen toiminta eli *avaintoiminta*. Toiminnallisen osallistumisen toteutumista mahdollistaa ja edistää lapselle merkityksellisen ydinvuorovaikutuksen toteutuminen toimintaympäristön avaintoiminnassa. Ydinvuorovaikutuksen toteutumista mahdollistavat *edeltävät tekijät* joita voidaan pitää kontekstisidonnaisina toiminnallisen osallistumisen ehtoina. Edeltävät tekijät ovat *yksilöllisiä, ryhmään liittyviä, ammattilaisen ja vanhempien yhteistyöhön liittyviä tekijöitä*. Toiminnallisen osallistumisen toteutumisessa on keskeistä yksilöllisten tekijöiden, ryhmään

liittyvien tekijöiden sekä yhteistyöhön liittyvien mahdollistavien ja edistävien tekijöiden niveltymisen. (From 2012, 35–36.)

3.4.3. Sosiaalinen integraatio

Sosiaalista integraatiota voidaan pitää integraation syvimpänä olemuksena ja se on varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita (Murto, Naukkarinen, Saloviita 2001, 85). Sosiaalisen integraation myötä syntyy toisten hyväksymistä, myönteisiä sosiaalisia suhteita lasten välille ja kaikki tuntevat itsensä hyväksytyiksi. Sosiaalinen integraatio luo pohjaa myöhemmin aikuisena tapahtuvalle yhteiskunnalliselle integraatiolle, joka tarkoittaa kaikkien ihmisten tasavertaisia mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämäänsä. (Pihlaja, Viitala 2004, 132.)

Sosiaalisella integraatiolla pyritään vähentämään sosiaalista etäisyyttä. Eri oppilasryhmät hyväksyvät toisensa, niiden välillä on myönteistä vuorovaikutusta ja ystävyysuhteita sekä muut koulutustapahtumassa mukana olevat henkilöryhmät ovat myönteisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään. (Murto 1992, 21.) Sosiaalinen etäisyys vähenee, kun luonnolliset myönteiset sosiaaliset kontaktit lisääntyvät; henkilöt hyväksyvät toinen toisensa ja tuntevat itse tulevansa hyväksytyksi kanssaihminenä. Käsite sisältää näin yksilöpsykologisesti koetun integroitumisen. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 1996, 141.) Luokkaintegraatio on sosiaalista integraatiota: yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaat toimivat yhdessä joka päivä ja mallioppiminen on jatkuvaa (Dahlgren, Partanen 2012, 230).

3.4.4. Yhteiskunnallinen integraatio

Yhteiskunnallisella integraatiolla tarkoitetaan yhteiskuntaan sijoittumista yhteisön täysarvoisena jäsenenä, johon kuuluu mahdollisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien yhden-

mukaistaminen vammaisen ja muiden yhteisöelämässä. (Murto 1992, 21.) Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen (1996, 141) määrittelevät, että yhteiskunnallinen integraatio tarkoittaa, että integroitavalla poikkeavalla henkilöllä on aikuisena tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä työssä ja vapaa-aikana.

Yhteiskunnallisen integraation tavoitteena on yhdenvertaisuuden toteutuminen ihmisten välillä. Käytännössä yhteiskunnallinen integraatio ilmenee ihmisten samanlaisina oikeuksina, velvollisuuksina ja mahdollisuuksina kuin yhteisön ihmisten ja väestön vastaavissa tilanteissa. Kaiken kaikkiaan kyseessä on yhteiskunnan avaaminen kaikille kansalaisille. (Kaski 2009, 247.)

Todellista integraatiota on koulussa sosiaalinen integraatio ja koulun jälkeen yhteiskunnallinen integraatio. Fyysinen yhdessä oleminen ja yhdessä toimiminen eivät käsitteellisesti edusta todellista integraation olemusta, mutta ne todennäköisesti edistävät integraation kehittymistä. Integraation muotojen lisäksi on hyvä erottaa integraatio keinona ja integraatio päämääränä. Länsimaisen integraatioideologian mukaan todellinen ja tavoiteltava integraatio on kouluaikana sosiaalinen integraatio, aikuisiässä sosiaalinen integraatio ja yhteiskunnallinen integraatio. Todellisen integraation tavoittelu nähdään Pohjoismaissa yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta ja demokraattisesta ihmiskäsityksestä kasvuvoimansa saavana pyrkimyksenä. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 2003, 183–184.)

Käsitteellistä sekaannusta voidaan välttää, jos erotetaan integraation tavoittelemisprosessissa erilaisia muotoja. Niiden avulla kuvattuna yleinen ajattelukulku koulutuksellista integraatiokehitystä edistettäessä on ollut se, että kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (fyysinen integraatio) synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä (toiminnallista integraatiota), mikä edesauttaa kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (psykologinen ja sosiaalinen integraatio) ja luo pohjaa myös myöhemmälle koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio). Fyysinen lähekkäin oleminen tai yhdessä toimiminen eivät käsitteellisesti edusta todellista integraation olemusta. (Moberg 1999, 40.)

3.5. Tuen eri muodot perusopetuksessa

Perusopetuslaki muuttuu erityisopetuksen osalta 2010-luvulla. Muutokset perustuvat pitkälti perusopetuksen strategiaan (2007), jonka pääajatuksina ovat varhainen tuki ja inkluusiivinen ajattelu. Uusi perusopetuslaki säättää tuen kolmiosaisuudesta.

Yleinen tuki

Kun havaitaan, että oppilaalla on pulmia oppimisessa, lähdetään opetusta tietoisesti kehittämään varhaisen puuttumisen mallin mukaisesti. Kun pulmaan tartutaan riittävän ajoissa, se ei ehdi kasvaa hallitsemattomaksi. Opettajat käyvät pedagogisia keskusteluja tilanteesta, tarvittaessa käytetään kokeita ja seuloja, joiden avulla mietitään miten oppilasta voidaan auttaa. Opetusta eriytetään ja oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma. Usein konsultoidaan myös erityisopettajaa ja vahvistetaan oppilaan ohjausta. Oppilaan hyväksi tehdään enemmän ja eri tavoin kuin aikaisemmin ja tuki pyritään antamaan kokonaan yleisopetuksessa. (Takala 2010, 22.)

Tehostettu tuki

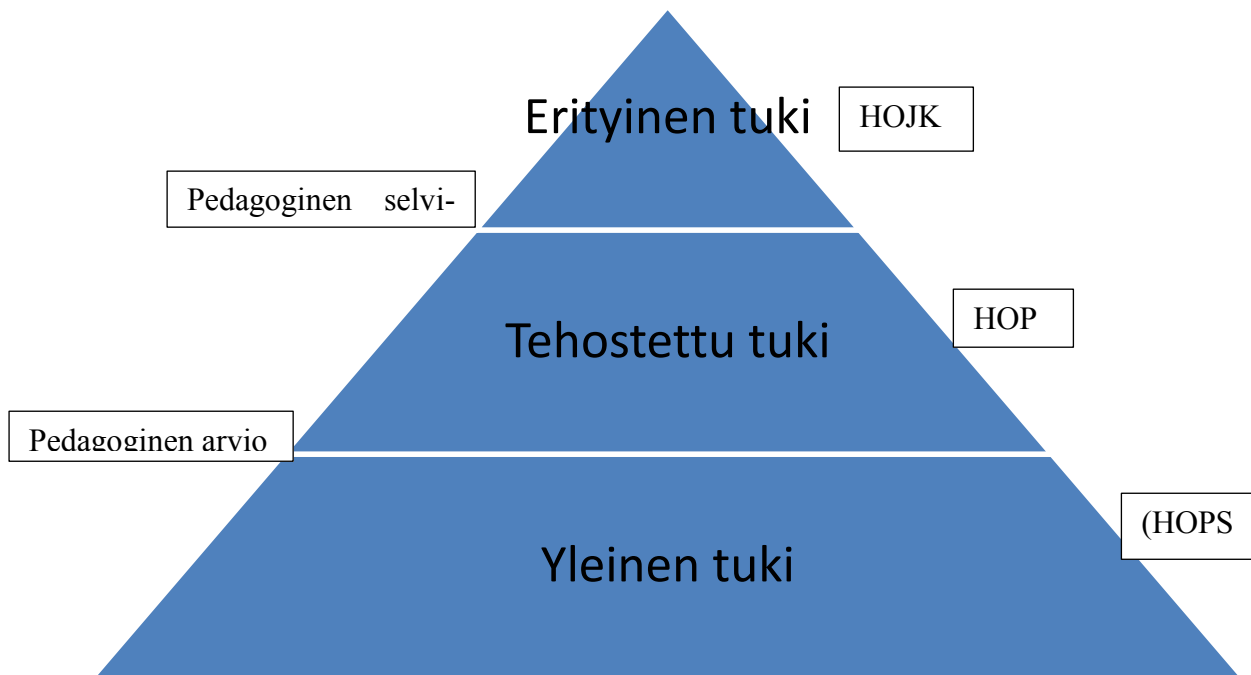
Vasta jos kaikista toimista huolimatta riittävään pitkään jatkunut yleinen tuki ei auta, siirrytään tehostetun tuen vaiheeseen. Tällöin tulee tehdä pedagoginen arvio oppilaan tilanteesta ja tarpeista. Arviota varten opettajat voivat tehdä kokeita ja erityisopettaja testejä. Tehostettu tuki tarkoittaa lapsen toiminnallista ryhmä- ja yksilöohjausta, sekä lapsen oppimisvalmiuksien tietoista tukemista. Tehostetun tuen opetusjärjestelyt ovat joustavia ja ne koostuvat monimuotoisesta eriyttämisestä tuki-, tiimi- ja samanaikaisopetuksesta, sekä osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Tehostettua tukea suunnitellaan ja seurataan oppimissuunnitelman avulla. Se sisältää tavoitteet lapsen kasvulle ja kehitykselle, sekä arvion hänen vahvuuksistaan ja mahdollisista riskitekijöistä. (Takala 2010, 22.)

Tehostetun tuen vaiheessa oppilashuollon palvelut ja osa-aikainen erityisopetus tulevat mukaan vahvemmin kuin yleisessä tuessa. Tarvitaan kenties avustajapalveluita, apuvälinei-

tä tai muita ohjaus- ja tukipalveluita. Opetusta eriytetään edelleen, mutta toimijoita on nyt enemmän ja oppilas saa entistä runsaammin tukea. Jos tämäkään ei näytä riittävän tehdään pedagoginen selvitys siitä mitä on jo tehty tehostetun tuen vaiheessa ja mitä ehkä pitää vielä tehdä. Selvitys tehdään moniammatillisena yhteistyönä, ja siinä painottuvat pedagogiset seikat. Tarvittaessa voidaan hankkia lääketieteellinen tai psykologinen lausunto. Opetuksen järjestäjä myös selvittää, voidaanko tarvittavat palvelut antaa muun opetuksen yhteydessä oppilaan lähikoulussa. Samalla pohditaan, voiko oppilas saavuttaa yleisen opetuksen mukaiset tavoitteet, vai tuleeko opetusta yksilöllistää yhden tai useamman aineen osalta. Jos tehostettu tuki ei riittävän ajan kuluessa auta, voidaan siirtyä erityiseen tukeen. (Takala 2010, 22.)

Erityinen tuki

Mikäli päädytään tuen seuraavaan vaiheeseen eli erityiseen tukeen, tulee oppilaan opettajien laatia oppilaalle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) yhteistyössä vanhempien ja oppilaan kanssa. Oppilasta ei enää siirretä erityisopetukseen, vaan hänelle tehdään erityisen tuen päätös, joka tarkistetaan toisella luokalla ja ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä. Erityinen tuki voi sisältää opiskelua erityisluokalla tai -koulussa tai tavallisen opetuksen yhteydessä. Oppilas saa aiempaa yksilöllisempää ohjausta ja opetusta. (Takala 2010, 23.)



Kuvio 2. Tuen kolmiportaisuus.

HOPS eli henkilökohtainen oppimissuunnitelma

HOPS tehdään yksittäisen oppilaan tukemista varten. Oppimissuunnitelmassa saadaan apua opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Kun oppilas ei edisty kykyjään vastaavasti, hän saa yleistä tukea mietitysti ja suunnitelmallisesti. Erityisesti hänelle tehdyssä oppimissuunnitelmassa kuvataan, miten yleisen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista tuetaan. Suunnitelmaan kirjataan oppilaan vahvuudet ja kehittämisaalueet oppiainekohtaisesti niissä aineissa missä tukea tarvitaan, sekä muut mahdolliset tuen tarpeet. Siinä voidaan selostaa menetelmiä ja työskentelytapoja erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Suunnitelmaa käytetään myös tehostetun tuen vaiheessa opetuksen, oppimisen, ja arvioinnin tukena. Jossain kunnissa sitä nimitetään henkilökohtaiseksi oppimissuunnitelmaksi ja siitä käytetään nimitystä HOPS ja jotkut puhuvat pelkästään oppimissuunnitelmasta ja käyttävät nimitystä OPS. Oppimissuunnitelmaa käytetään erityisesti, kun opetusta ei yksilöllistetä, mutta tukea tarvitaan yleistä opetusta enemmän. (Takala 2011, 27.)

HOJKS

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Lähtökohtana erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa, seurannassa ja arvioinnissa on perusopetuslain (628/1998) ja vuonna 2000 tehdyn peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutoksen (Opetushallituksen määräys 8/011/2000,10.1.2000) mukaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. HOJKS tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimisen, oppimaan ohjaamisen ja tukipalveluiden kokonaissuunnitelmaa. (Ikonen & Virtanen 2001, 7.)

HOJKS täytyy tehdä kaikille erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille. HOJKS on kirjallinen dokumentti niistä hallinnollisista päätöksistä, joita on tehty oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta. HOJKSin luominen ja toteuttaminen edellyttävät oppilaan opettajan, muun henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien sekä muiden asiantuntijoiden välistä jatkuvaa yhteistoimintaa. HOJKS kattaa kaikki päätökset, opetuksen tavoitteet, opetusmenetelmät, opetuksen järjestämisen toimenpiteet, ja niistä vastaavat henkilöt, opetusvälineet, oppimateriaalit, seurannan ja arvioinnin. (Ikonen 2003, 100.)

HOJKSin oppiaineosassa kaikki yksilöllistämiset kuvataan oppiaineittain. Tavoitteet asetetaan koulun opetussuunnitelman ohjalta realistisesti oppilaan kykyihin nähden. HOJKSissa kuvataan miten oppilas voi osoittaa oppineensa asiat. Oppilaan oppimisvaikeudet sekä vahvuudet kuvataan HOJKSissa erikseen oppimisvalmiuksien ja opiskelutaitojen osalta. Suunnitelmassa asetetaan lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita. Näin HOJKSissa tulee esiin myös keinoja, joilla tavoitteisiin pyritään. Jokaisen henkilön vastualueet on kuvattava suunnittelussa. Myös kodin vastuu sisällytetään suunnitelmaan. Erityisopetuksen tarvetta on arvioitava säännöllisesti. Kun sitä ei enää tarvita, se lopetetaan. Mikäli oppilas saa erityistä tukea erityisluokalla tai koulussa tulee hänelle sopivassa vaiheessa pyrkiä järjestämään mahdollisuus kokeilla tavallista luokkaopetusta mikä sekkin tulee kirjata HOJKSiin. (Takala 2011, 28.)

3.6. Asenteet luokanopettajan toiminnan taustalla

Koulun tehtävänä nähdään jokaisen oppilaan kasvun tukeminen ottaen oppilaan omat lähtökohdat huomioon. Tärkeänä pidetään oppilaiden kasvattamista kohtaamaan tulevaisuuden yhteiskunnan haasteet sekä ymmärtämään vastuunsa omasta tulevaisuudesta ja ympäristönsä tulevaisuudesta. Oppiminen koulussa tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa ja yhdessä tekeminen, jokaisen erilaisuuden kunnioittaminen sekä omasta ympäristöstä oppiminen ovat keskeisiä asioita koulun toiminnassa. (Saarenketo 1997, 9.)

Luokanopettajan toiminnan taustalla vaikuttavat heidän omat asenteet oppilaita kohtaan halusivatpa he sitä tai eivät. On hyvin tärkeää, että opettajien asenteet erilaisuutta kohtaan ovat myönteiset. Myönteinen asenne erilaisuuteen ja sitä kautta integraatioon ja inklusiioon mahdollistavat sen, että kaikki oppilaat saavat tasa-arvoisen kohtelun koulussa. Asenteiden rakenne voidaan nähdä koostuvan mielipiteistä ja arvoista (Erwin 2005, 10).

Psykologiassa asenteille on monta määritelmää. Gordon Allport on määritellyt että asenteet ovat opittu taipumus ajatella, tuntea ja käyttäytyä erityisellä tavalla tiettyä kohdetta kohtaan. Thurstone määrittelee asenteen johonkin psykologiseen kohteeseen kohdistuvaksi myönteiseksi tai kielteiseksi tunteeksi. Asenteissa on kolme komponenttia, jotka ovat:

1. Tunnepitoinen komponentti, joka ohjaa arkielämää joka päivä. Sen taustalla on voimakkaat henkilökohtaiset tunteet, kuten viha ja pelko tai suru ja ilo. Nämä ohjaavat ajattelemaan asioista ja tapahtumista tietyllä asenteella.
2. Tiedollinen komponentti, jossa ihmiseltä vaaditaan tiedon tulkitsemista ja sen soveltamista käytäntöön. Tiedolliseen komponenttiin kuuluvat mielipiteet, arvot ja tieto.
3. Toiminnallinen komponentti, johon liittyvät motivaatio jotain toimintaa kohtaan. Motivaatio riippuu useasti ihmisen tarpeista ja motiiveista, miksi toimia tietyllä tavalla. (Erwin 2005, 11–22.)

Heli Siljama (1996) viittaa Ihatsuun (1987, 78) että asenteita voidaan pyrkiä muuttamaan kasvatuksella. Ihatsu toteaa, että ennakkoluulot vaikuttavat siihen, kuinka vammaisuuteen suhtaudutaan. Hänen mukaansa vammaisiin henkilöihin liitetään negatiivisia käsityksiä. Vammaisuuteen tutustuminen ja vammaisista oppilaista saatu tieto lisäävät suvaitsevaisuutta ja asioiden positiivista kehitymistä. (Siljama 1996, 22–23.)

Suvi Lakkala (2008) kuvaa tutkimuksessaan opettajien asennetutkimusten tuloksia 80-luvulta nykypäivään. Lakkala viittaa Mobergiin (2003), Avramidikseen & Norwichiin (2002) ja Hastingsiin & Oakfordiin (2003) kuvatessaan 80–90-luvun taitteessa tehtyihin opettajien asennetutkimuksia, jotka keskittyivät erityisoppilaiden integraatiota koskeviin asenteisiin. Niiden mukaan opettajien asenteet integraatioon olivat enemmän kielteisiä kuin myönteisiä. Lisäksi asenteet olivat sitä kielteisempiä, mitä vakavammasta vammasta tai häiriöstä oli kysymys. Kielteisimmin suhtauduttiin käyttäytymishäiriöihin. Opettajaryhmi- en välillä oli eroja siinä, miten he suhtautuivat integraatioon. Positiivisimmin integraatioon suhtautuivat rehtorit ja sitten erityisopettajat, seuraavana olivat luokanopettajat ja viimeisenä aineenopettajat. Nuoret opettajat suhtautuivat integraatioon myönteisemmin kuin kokeneet opettajat. (Lakkala 2008, 98.)

Lakkala jatkaa myöhemmistä tutkimus tuloksista, jolloin hän viittaa tekijöiden Kuorelahti, Savolainen & Puro (2004), Moberg (2003), Avramidis & Norwich (2002), Thomas & Loxley (2001) teoksiin. Lakkala toteaa, että myöhemmissä tutkimuksissa on selvitetty opettajien asennetta inluusioon, jolloin näyttää, että opettajien asenteet tulevat myönteisemmiksi sitä mukaan, kun inkluusiviset koulujärjestelyt lisääntyvät. Toisaalta opettajien asenteissa on nähtävillä myös kahtia jakautumista, sillä ääripäiden, sekä hyvin kielteisesti että hyvin myönteisesti suhtautuvien määrä kasvaa. (Lakkala 2008, 98.)

4. METODOLOGIA

Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseni metodologian. Ensimmäiseksi esittelen tutkimusongelman. Toiseksi esittelen aineiston keruutavan, kolmanneksi laadullisen tutkimuksen teoriaa. Neljänneksi tuon esille tutkimukseni haastattelumenetelmän eli teemahaastattelun ja viidenneksi esittelen tutkimukseni aineistonanalyysinteoriaa ja aineistonanalyysitavan.

4.1. Tutkimusongelma

Tutkimuksen kohderyhmäksi olen valinnut luokanopettajat, koska erityisoppilaat sijoitetaan yleisopetuksen ryhmiin, joita opettavat luokanopettajat. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää miten integraatio ja inklusio näyttäytyy luokanopettajan näkökulmasta.

Tutkimusongelmani muodostuu luokanopettajan näkökulmasta integraation toteutumisen ympärille. Miksi luokanopettajat ovat valmiita toteuttamaan integraatiota ja miten luokanopettajat sen käytännössä toteuttavat? Lähestyn integraation toteutumista integraation eri tasojen kautta. Kuinka integraation eri tasot toteutuvat luokanopettajien arjessa? Tutkimusongelmassani on myös laajempi viitekehys, joka muodostuu inklusion toteutumisesta koulun arjessa. Inklusion toteutuminen on laajempi ideologinen tavoite, jota lähestyn seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

- 1) Mitkä ovat luokanopettajan asenteet integraatioon?
- 2) Kuinka integraation eri tasot toteutuvat luokanopettajien arjessa?
- 3) Miten koulun muu henkilökunta ja erityisesti koulun johto ja rehtori suhtautuvat inklusioon?

Tutkimuksen taustalla oleva oletukseni on se, että luokanopettajien oma asenne, kokemukset ja tausta vaikuttavat siihen miten he suhtautuvat integraatioon ja inklusioon. Oletukseni on, että luokanopettajat voivat vaikuttaa omilla valinnoillaan ja asenteillaan integraation onnistumiseen. Tutkimukseni taustalla on käsitys, että luokanopettajat, jotka suhtautuvat myönteisesti integraatioon, toteuttavat sitä laajasti ja monimuotoisesti. He omaa-

vat katsontakannan, että koulussa on paljon erilaisia oppijoita ja erityisoppilaat eivät poikkea siitä. He osaavat vastata erityisoppilaan tarpeisiin, eivätkä näe sitä ongelmana normaalisissa koulutyössä. Olettamukseni on, että luokanopettajat eivät ole saaneet erillistä koulutusta erityispedagogiikkaan, mutta silti he osaavat opettaa ja kasvattaa erityisoppilaita. Tällöin inklusion toteutuminen on kiinni siitä miten inklusioon suhtaudutaan luokanopettajien ja koulun johdon näkökulmasta.

Luokanopettaja on tärkeä arvomaailman siirtäjä, jolloin luokanopettajan rooli erilaisuuden hyväksymisessä saa laajemman näkökulman. Yhteiskunnassamme on ajankohtaista juuri nyt erilaisuuden hyväksyminen ja suvaitsevaisuus. Opettajien arvomaailmaa ja asenteita lähestyn tutkimuskysymyksillä: Miksi luokanopettajat asennoituvat erilaisuuteen myönteisesti?

4.2. Aineiston keruu

Tein tutkimukseni keväällä 2015 maaliskuun ja toukokuun välisenä aikana Oulussa. Tutkimukseen osallistui viisi luokanopettajaa, joiden luokalla oli yksi tai useampi erityisen tuen oppilas integroituna joko kokonaan tai osaksi. Tutkimukseeni osallistuneista luokanopettajien ryhmistä yksi oppilas oli osa ryhmää kokoaikaisesti. Muiden luokanopettajien oppilaat olivat osaksi myös joko alueellisen erityisryhmän tai alueellisen pienryhmän oppilaita ja heidän opettajina oli erityisluokanopettaja tai erityisopettaja. Luokanopettajista kolme oli naisia ja kaksi miestä ja iältään he olivat 38–59-vuotiaita. Kaikilla oli luokanopettajan koulutus ja lisäksi kahdella oli lastentarhanopettajan pohjakoulutus ja yhdellä montessoriohjaajan koulutus. Myös kaksi muuta luokanopettajaa olivat kouluttautuneet aineenopettajiksi biologiassa ja maantiedossa. Viidestä haastateltavista vain yhdellä luokanopettajalla oli erityispedagogiikan opintoja erityispedagogiikan perusopintojen laajuisesti.

Neljässä opetusryhmässä oli integroituna kuusi erityisen tuen oppilasta. Kolmessa opetusryhmässä oli integroituneena yksi erityisen tuen oppilas ja yhdessä opetusryhmässä kaksi erityisen tuen oppilasta. Erityisen tuen oppilaat olivat 3-6 luokkalaisia. Oppilaista kolme oli tyttöjä ja kolme poikaa. Opetusryhmien koko vaihteli siten, että pienimmässä luokassa

oli 16 oppilasta, seuraavaksi suurimmassa 28 ja sitä seuraavassa 29 oppilasta sekä suurimmassa luokassa 44 oppilasta. Suurimmassa luokassa oli integroituneena kaksi oppilasta ja tässä luokassa oli myös kaksi luokanopettajaa. 16 oppilaan ryhmässä integroituneena kokaikaisesti oli näkövammaisen oppilas, jolla oli myös henkilökohtainen avustaja. Muissa ryhmissä ei ollut koulunkäynninohjaajaa kuin satunnaisesti tai ei lainkaan. Erityisen tuen oppilaat olivat diagnosoitu siten, että heillä oli oppimisvaikeuksia, aspergerin oireyhtymään ja autismiin liittyviä käyttäytymisen ja oppimisen pulmia, kielen erityisvaikeus, lievä kehitysvammaisuus ja näkövammaisuus. Integroiduista oppilaista neljällä oli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja kahdella oppilaalla oppimissuunnitelma. Erityisestuen oppilaiden lisäksi luokissa oli myös tehostetun tuen piirissä olevia oppilaita. Haastattelin luokanopettajia ja nauhoitin haastattelut Audacity-nauhoitusohjelmalla. Nauhoittamani haastattelut litteroin, jonka jälkeen teemoittelin vastaukset eri teemojen mukaan. Seuraavaksi aloitin tulosten analysoinnin ja lopuksi tein johtopäätökset.

4.3. Laadullinen tutkimus

Tutkittaessa luokanopettajien mielipiteitä erityisoppilaiden integraatiosta yleisopetuksen ryhmään on perusteltua käyttää kvalitatiivista lähestymistapaa. Työssäni tutkin luokanopettajien ajatuksia, käsityksiä ja mielipiteitä. Tällöin laadullinen tutkimus mahdollistaa sen, että haastattelun kautta on mahdollista saada kattavampaa ja monipuolisempaa tietoa tutkitavasta asiasta. Tutkimuksessani pyrin ottamaan selvää todellista tilannetta luokissa, joissa erityisoppilas on integroituneena. Haastattelukysymysten kautta haastateltava voi itse kertoa miten hän näkee erityisoppilaan integraation ja mitä eri asioita integraatioon liittyvään todellisuuteen liittyy.

Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyssä tutkimuksessa tarkastellaan merkitysten maailmaa, joka on ihmisten välinen ja sosiaalinen. Merkitykset ilmenevät suhteina ja niiden muodostamina merkityskokonaisuuksina. Merkityskokonaisuudet vuorostaan ilmenevät ihmisistä lähtöisin olevina ja ihmiseen päättyvinä tapahtumina, kuten toimintana, ajatuksina, päämäärien asettamisina ja esimerkiksi yhteiskunnan rakenteina. Tavoitteena ovat ih-

misen omat kuvaukset koetusta todellisuudestaan. Näiden kuvausten oletetaan sisältävän niitä asioita, joita ihminen pitää itselleen elämässään merkityksellisinä ja tärkeinä. Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettavaan tutkimukseen sisältyy aina kysymys: mitä merkityksiä tutkitaan? Tämä edellyttää tutkimuksen tekijältä täsmentämistä tutkitaanko kokemuksiin vai käsityksiin liittyviä merkityksiä käsityksen ja kokemuksen välillä ei ole aina välttämättä yhteyttä kun taas kokemus on aina omakohtainen. (Vilkkä 2005, 97.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000) määrittelevät kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana todellisen elämän kuvaamisen. Tähän sisältyy ajatus, että todellisuus on moninainen. Tutkimuksessa on kuitenkin otettava huomioon, että todellisuutta ei voi mielivaltaisesti pirstoa osiin. Tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan, ja onkin mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2000, 152.)

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen ensisijainen tavoite on tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden tulkintojen esiin nostaminen (Hakala 2001, 17). Ja kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonintressi on ymmärtävä eli päämääränä on hahmottaa niitä merkityksiä, joita toimijat itse omalle toiminnalleen antavat ja joiden avulla he elämänsä ja ympäristöön jäsensivät (Pyörälä 1995, 13–17).

Laadullisen tutkimukseni tutkimusote on induktiivinen. Tällöin tutkimus etenee yksityisistä havainnoista yleisiin merkityksiin. Tutkimusprosessissa tutkija lähtee liikkeelle empiirisistä havainnoista esimerkiksi litteroiduista haastatteluista ja tulkitsee ja analysoi tätä materiaalia. Seuraavaksi hän muotoilee havainnoista yleisempiä luokittelukategorioita. Lopulta tutkija päätyy prosessissa kirkastuneen aineiston pohjalta selitysmalleihin ja teoreettiseen pohdiskeluun. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1998, 253.)

4.4. Teemahaastattelu

Teemahaastattelun valitsin siksi, että mielestäni teemahaastattelun kautta ilmiöstä saadaan todenmukainen vastaus haastateltavilta. Olen käyttänyt teemahaastattelua myös kandidaattitutkielmani haastattelumenetelmänä, joten menetelmä oli minulle tuttu. Teemahaastattelussa haastattelutilanne oli luonnollinen ja keskustelunomainen. Teemahaastattelun avulla sain syvällisesti selville haastateltavan mielipiteitä ja näkökulmia haastateltavasta aiheesta. Lisäksi teemahaastattelu on keskustelunomainen tilanne, jossa voi tehdä tarkentavia kysymyksiä vaivattomasti. Tutkimuksessani teemoittelin kysymyksiä integraation osa-alueiden, inklusion, luokanopettajien mielipiteiden ja asenteita koskeviin teemoihin. Asettelin kysymyksiä myös toisten teemojen alle, jolloin sain kattavampia ja osaksi erilaisia vastauksia kysymyksiin, jotka taas antoivat minulle monipuolisempaa tietoa luokanopettajien näkemyksistä ja kokemuksista integraatiota ja inklusiota kohtaan.

Teemahaastattelu voidaan kutsua puolistrukturoiduksi, jossa haastattelija lähtee liikkeelle ennalta päättämistään teemoista, mutta ei käytä valmista kysymyssarjaa. Avoimessa ja puolistrukturoidussa haastattelussa tutkijalle jää vapaus sovittaa kysymysten muoto ja osittain sisältökin henkilön ja keskustelun kulun mukaan. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994, 138.) Kyseessä on siis eräänlainen keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla, mutta jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavilta häntä kiinnostavat asiat tai ainakin ne jotka kuuluvat tutkimuksen aihepiiriin (Eskola, Vastamäki 2001, 24).

Teemahaastattelu on puolistrukturoimaton menetelmä siksi, että yksi haastattelun aspekti, haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on kaikille sama. Teemahaastattelussa puuttuu strukturoidulle lomakehaastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys, mutta se ei ole täysin vapaa niin kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi, Hurme 2014, 48.)

Hirsjärvi ja Hurme 2014 kiteyttävät, että teemahaastattelussa oleellisinta se, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Tämä vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioil-

le antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi, Hurme 2014, 48.)

Haastattelun avulla pyritään keräämään sellainen aineisto, jonka pohjalta voidaan luotettavasti tehdä tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä. Suunnitteluvaiheessa tutkijan on kuitenkin päätettävä, millaisia päätelmiä hän aineistostaan aikoo tehdä. Haastattelun sisällön suunnitteluun kuuluu myös kannanotto hypoteesien muodostamiseen. Teemahaastattelussa hypoteesien asema on ongelmallinen. Mitään jyrkkiä tai kaavamaisia ohjeita niiden asettelusta ja muodostamisesta ei voida antaa. Kulloisestakin tutkimusongelmasta ja erityisesti aluetta koskevasta aiemmasta tutkimustiedosta ja teoreettisesta aineksesta riippuu, mitä edellytyksiä on asianmukaisen hypoteesin muodostamiseen. Teemahaastattelua käyttäessä ollaan yleensä kiinnostuneita tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja -ominaisuuksista sekä hypoteesien löytämisestä pikemminkin kuin ennalta asetettujen hypoteesien todentamisesta. (Hirsjärvi, Hurme 2014, 66.)

Teemahaastattelua käyttäessä suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä on haastatteluteemojen suunnittelu. Tutkittavat ilmiöt ja niitä kuvaavat peruskäsitteet hahmottuvat perehdyttäessä teoriaan ja tutkimustietoon. Teema-alueet edustavat teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai -luokkia. Ne ovat yksityiskohtaisempia kuin ongelmat, varsin pelkistettyjä, iskusanamaisia luetteloita ja ne ovat niitä alueita, joihin haastattelukysymykset varsinaisesti kohdistuvat. Nämä ilmiöiden pääluokkia kuvaavat nimitykset ovat samalla tutkimuksen teoreettisia peruskäsitteitä. (Hirsjärvi, Hurme 2014, 66.)

4.5. Aineiston analyysi

Tutkimuksessani selvitin yksittäisten luokanopettajien mielipiteitä ja asenteita integraatiota ja inklusiivista kasvatusta kohtaan. Tutkin myös sitä, mitä ja miten luokanopettajat ovat toimineet ja toimivat luokissaan kun he toteuttavat integraatiota ja inklusiivista kasvatusta. Yhdistän yksilölliset vastaukset teoriaan ja pyrin löytämään tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien yksilöllisiä mielipiteitä ja näkemyksiä aiheeseen liittyvistä ilmiöistä. Tutkimukseni edustaa pientä osaa koko joukosta eikä saatuja tutkimustuloksia voida yleistää

kaikkia luokanopettajia koskevaksi. Tutkimuksessani analysoin haastattelua alusta saakka. Haastattelujen jälkeen tyypittelin luokanopettajien vastauksia ja pyrin vertailemaan niitä aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin.

Laadullisen analyysin pääpiirteitä voidaan hahmotella seuraavaan tapaan:

- 1) Analyysi alkaa usein jo haastattelutilanteissa. Kun tutkija itse tekee haastattelut hän voi jo haastatellessaan tehdä havaintoja ilmiöistä niiden useuden, toistuvuuden, jakautumisen ja erityistapausten perusteella. Hän voi tyypitellä tai hahmotella malleja syntyneistä havainnoista. Hän voi kerätä lisää aineistoa tarkistaakseen jonkin hypoteesin tai mallin.
- 2) Aineistoa analysoidaan yleensä ”lähellä” aineistoa ja sen kontekstia. Kvalitatiivisen aineiston ero kvantitatiiviseen analyysiin onkin juuri siinä, että laadullinen tutkimus säilyttää aineistonsa sanallisessa muodossa.
- 3) Tutkija käyttää päättelyä, joka voi olla induktiivista tai abduktiivista. Induktiivisessa päättelyssä keskeistä on aineistolähtöisyys. Abduktiivisessa päättelyssä tutkijalla on valmiina joitakin teoreettisia johtoideoita, joita hän pyrkii todentamaan aineistonsa avulla.
- 4) Analyysitekniikat ovat moninaisia ja on olemassa paljon erilaisia työskentelytapoja. Laadullisessa tutkimuksessa on vain vähän standardoituja tekniikoita. Ei ole myöskään yhtä oikeaa tai yhtä ehdottomasti muita parempaa analyysitapaa. (Hirsjärvi, Hurme 2014, 136.)

Kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa yhdistyvät analyysi ja synteesi. Analyyttisen prosessin avulla kerätty aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja synteessin avulla näin saadut osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Analyysi ja synteesi ovat nimenomaan järjellistä toimintaa, tutkimusaineiston tarkastelua käsitteellisellä tasolla. (Grönfors 1985, 145.)

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yleinen laadullinen lähestymistapa on fenomenografia. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat ja sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää käsityksiä ilmiöstä ja käsityksien välisiä suhteita. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuina ja sosiaalisesti mer-

kittäviä. Mielenkiinto kohdistuu siihen, millaiset käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa. (Huusko, Paloniemi 2006, 162–165 .)

Fenomenografia on tutkimuksen lähestymistapa joka pyrkii vastaamaan tiettyihin kysymyksiin ajattelussa ja oppimisessa. Fenomenografia tutkii laadullisesti ihmisten erilaisia tapoja kokea, käsittää, hahmottaa, ajatella ja ymmärtää erilaisista ilmiöitä ja ympärillään olevaa maailmaa. Pyrkimyksenä on paljastaa kaikki näkemykset, joita heillä on tietystä ilmiöstä ja lajitella ne käsitteellisiin kategorioihin. (Marton 1988, 141–145.)

Tutkimuksessani olen käyttänyt fenomenografista lähestymistapaa tuoden esille luokanopettajien erilaisia tapoja kokea ja käsittää asioita, jotka koskevat integraatiota ja inklusiota. Tutkimuksessani on tärkeää tuoda esille se, miten luokanopettajat kokevat tutkittavan ilmiön. Hirsjärvi, Hurme (2001, 169) toteavat, että analyysivaiheessa tutkijan päätehtävänä on päästä selville tutkimuskohteen sisäisestä rakenteesta ja sisäisistä merkityksistä. Tutkittavana on tavallaan kaksi materiaalia, joista toinen liittyy yksilöön, toinen hänen edustamaansa yhteisöön. Tutkimuksessani näkyy selkeästi edellä mainittu rakenne ja merkitykset. Luokanopettaja edustaa yksilön omia mielipiteitä ja käsityksiä, mutta myös yhteisöönsä eli kouluun, jonka arvoja ja asenteita hän myös edustaa. Tutkimuksessani integraatio voidaan nähdä yksilöiden eli luokanopettajien toimintana ja inklusio yhteisön toiminnan tavoitteena.

Metsämuurosen (2005) mukaan ihmisten käsitykset voivat olla erilaisia samasta ilmiöstä riippuen heidän iästään, sukupuolestaan, koulutustaustastaan ja kokemuksistaan. Fenomenografisesta näkökulmasta katsottuna on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä, jotka saattavat muuttua ajan myötä. (Metsämuuronen 2005, 210–211.) Tutkimuksessani luokanopettajat tuovat esille oman näkökulmansa erityisoppilaan integroinnista yleisopetukseen. Tutkimuksessani luokanopettajien arvot ja asenteet ovat tärkeässä roolissa kun tarkastellaan integraation ja inklusion kokonaisuutta. Kaikkien haastattelemini luokanopettajien käsitykset ovat yhtä tosia ja arvokkaita. Luokanopettajien mielipiteet ja käsitykset voivat muuttua ajan saatossa, jos esimerkiksi heidän saama tuki tai resurssit heikkenevät merkittävästi.

Teemahaastatteluaineistoa on useimmiten analysoitu teemoittelemalla ja tyypittelemällä. Edellinen tarkoittaa aineiston jäsentämistä teemojen mukaisesti ja sitten sen pelkistämistä,

jälkimmäisessä on kyse erilaisten tyyppikuvausten konstruoinnista aineistosta. Teemahaastattelun yksi vahvuus on siinä, että kynnys aineistosta analyysiin ei ole niin korkea kuin usein laadullisen aineiston kanssa. Aineiston voi järjestää litteroinnin jälkeen uudestaan teemoittain eli niin, että jokaisen teeman alla on kaikkien haastateltavien vastaukset tähän teemaan. Tämän jälkeen aineistoa on helppo analysoida teemoittain. (Eskola, Vastamäki 2010, 43.)

Tuomi ja Sarajärvi (2002) kuvaavat Miles ja Hubermanin (1984) aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysia karkeasti kolmevaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely, 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi, Sarajärvi 2002, 110.)

Tutkimukseni tulosten analysoinnissa etenen edellä mainittujen vaiheiden mukaisesti. Olen pelkistänyt litteroidun aineiston ja jättänyt siitä pois sellaisia keskustelun osia, jotka eivät kuulu tutkimukseeni. Olen myös ryhmitellyt aineistoa eri teemojen alle. Teemat olen valinnut etukäteen, mutta myös uusia teemoja on tullut esiin tutkimukseni edetessä. Teemat olen valinnut omien havaintojeni, kokemusteni ja aikaisempien tutkimusten perusteella. Teoreettiset käsitteet ovat syntyneet empiirisen tutkimuksen ja aiheeseen liittyvän kirjallisuuden pohjalta. Keskeisemmät tulokset ja niiden esittely tapahtuu johtopäätöksissäni.

5. TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tulokset, jotka olen koostanut niiden teemojen pohjalta mitkä ovat muotoutuneet tutkimukseni pääkohdiksi. Teemat ovat:

- erityisen tuen oppilaan sijoittuminen yleisopetukseen
- inkluusio luokanopettajien määrittelemänä
- fyysinen integraatio ja inkluusio
- toiminnallinen integraatio ja inkluusio
- sosiaalinen integraatio ja inkluusio
- yhteiskunnallinen integraatio ja inkluusio
- integraation onnistuminen kouluympäristössä, jossa tarkastelen luokanopettajien suhtautumista ja asenteita integrointia ja inkluusiota kohtaan, integraation suunnittelua ja inkluusion toteutumiseen vaadittavia resursseja sekä rehtoreiden ja koulun henkilökunnan roolia integraation ja inkluusion toteuttamisessa.

Tulokset on esitelty ja analysoitu teemoittain. Suorissa lainauksissa olen käyttänyt LO1, LO2, LO3, LO4 ja LO5 kuvaamaan haastattelemini luokanopettajien vastauksia.

5.1. Erityisen tuen oppilaan sijoittuminen yleisopetukseen

Tutkimukseni mukaan erityisoppilaan integroituminen yleisopetuksen ryhmään voi tapahtua monella tapaa. Integroinnin aloittaminen voi olla hyvin suunnitelmallista luokanopettajan ja erityisopettajan ammatillista yhteistyötä, jossa suunnitellaan tarkasti erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integroinnin tuomat hyödyt ja integroinnin sopivuus. Tuloksissani nousivat erityisesti taide- ja taitoaineet ja liikunta, joita pidettiin hyvinä aineina aloittaa integrointi.

LO2: Elikkä heidän oma opettajansa lähestyi jo neljä vuotta sitten ja kysyi, että aloitettaisiinko yhteistyö ja että nämä kaksi oppilasta vois hyötyä hänen

mukaansa. Tästä sitten alettiin miettiä miten sitä kokeilua ja mitä kannattais ja sitten aloitettiin taito- ja taideaineissa liikuntaa, kuvista ja kässää.

Erityisen tuen oppilaan sijoittuminen yleisopetukseen voi tapahtua myös hyvin yllättäen ja suunnittelematta, mutta kuitenkin lähikouluperiaatteen mukaisesti, kuten yksi haastateltavista kuvasi:

LO5: Kun muutti tänne toisesta koulusta edellisenä päivänä kuulin että tulee tämmönen oppilas, siitä lähti peli käyntiin.

Integraation aloittamisessa näkyy selkeästi myös se, että luokanopettajilla on vaikutusmahdollisuus integroinnin aloittamiseen. Luokanopettajan oma kiinnostus ja halu työskennellä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa ovat avainasemassa, kuten luokanopettaja 1 toteaa.

LO1: eka luokalla, kysyttiin että kuka olisi halukas ottamaan. Meitä oli siinä kolme opettaja ja kaksi sanoi että ei mielellään ja minä sanoin että erittäin mielellään. Olin kovasti kiinnostunut.

Suomalainen koulutuspolitiikka on pyrkinyt viime vuosikymmeninä suosimaan inklusiivisia koulutusratkaisuja. Näissä yleisopetus vastaa kaikkien lasten oppimisen tarpeisiin luokittelematta tarpeita tavallisiin ja erityisiin sekä siirtämättä joitakin lapsia erityisopetukseen. Tähän on kuntia ohjannut aikaisempaa joustavampi valtion rahoitusmalli. Siinä oppilas voidaan hallinnollisesti siirtää erityisopetukseen laatimalla oppilaalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (hojks) yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Rahoitusmalli voidaan nähdä askeleena kohti yleisopetuksen lisääntyvää vastuuta kaikista oppilaista, vaikka nykyinen järjestelmä jakautuukin selvästi yleis- ja erityisopetukseen. (Kuorelahti, Vehkakoski 2009, 9.)

Tutkimuksessani tuli esille, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan yleisopetukseen hyvin erilaisilla tavoilla. Tutkimukseni pohjalta voin todeta, että erityisoppilaan sijoittuminen yleisopetukseen ei ole selvä prosessi, vaikka suomalainen koulutuspolitiikka pyrkii lähikouluperiaatteen ja inklusiivisen kasvatuksen toteutumiseen automaattisesti. Vaikka tutkimukseni otos on näinkin pieni, niin silti erilaisia integointitapoja löytyi useita; yksi oli suunnitelmallisesti tehty, yksi tuli yllättäen lähikouluperiaatteen mukaisesti ja yhteen vai-

kutti luokanopettajan oma innostuneisuus. Tämä osoittaa, että integraation toteutuminen ei ole selviö.

5.2. Inklusio luokanopettajien määrittelemänä

Tutkimuksessani halusin selvittää miten luokanopettajat määrittelevät inklusion. Inklusio käsitteenä aiheutti luokanopettajien keskuudessa hieman epävarmuutta. Luokanopettajat suhtautuivat inklusioon toisaalta positiivisesti ja ymmärtävästi, mutta toisaalta he laittaisivat inklusiolle kuitenkin ehdot. Inklusion onnistumisen ehtoina he näkivät, että erityisoppilaan tuen tarpeeseen tulisi pystyä vastaamaan ja että inklusion tulisi toimia lapsen parhaaksi. Myös riittävä tuki ja resurssit nähtiin tärkeänä.

LO5: Mun pitää saaha siihen tukea ja apua helepottamaan sitä työmäärää. Kun se on sitte näiltä muilta oppilailta pois se energia ja emmää pysy samalain sitte opettamaan niitä jos yks oppilas pelekästään ottaa kolomasosan siitä työmäärästä, että siinä tulee ajatus että miten näille muille käy, normioppilaille.

Luokanopettajien vastauksista voi todeta, että inklusio käsitteenäkin on osalle luokanopettajista tuntematon. Kuten yksi haastateltavista toteaa

LO5: Oon kuullut sanan mutta en tiedä missä yhteydessä käytetään.

Tämä voi kuvastaa sitä, että inklusio ajatuksena on luokanopettajille vieras ja inklusiivista kasvatusta ei ole juurikaan tuotu luokanopettajien tietoisuuteen niin koulutuksessa kuin työelämässä.

Tutkimukseni pohjalta voin todeta, että tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien tiedot integraatiosta ja inklusiosta ovat vaillinaisia. Luokanopettajilla on jonkinlainen käsitys mitä inklusio tarkoittaa, mutta he ajattelevat, että erityisoppilaat ja heidän integointi eivät kuulu heidän työnkuvaan, vaan erityisoppilaat ovat erityiskouluissa ja pienryhmissä

ja että erityisoppilaiden opetuksesta vastaavat erityisopettajat ja erityisluokanopettajat. Tutkimukseni osoittaa, että vaikka luokanopettajilla ei ole integraatiosta ja inklusiosta laajasti tietoa, niin silti he käytännön työssä toteuttavat integraatiota ja inklusiivista kasvatusta.

5.3. Fyysinen integraatio ja inklusio

Integroituja erityisen tuen oppilaita oli haastateltujen luokanopettajien ryhmien lisäksi myös pienryhmissä. Yleisesti ottaen luokanopettajat olivat selvillä koulujensa käytänteistä integrointia silmälläpitäen. Erityisoppilaat opiskelivat omassa pienryhmässä ja kävivät sieltä integroitumassa yleisopetuksen ryhmässä tai opiskelivat omassa yleisopetuksen ryhmässä ja kävivät sieltä esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan tunneilla. Osa erityisen tuen oppilaista opiskeli taas pelkästään pienryhmässä. Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien kouluissa tapahtui näin ollen fyysistä yksilöintegrointia ja fyysistä luokkaintegraatiota. Kysymykseeni miten erityisopetus ja integraatio on järjestetty koulussanne, luokanopettajat vastasivat näin.

LO1: Vähän vaihtelee, meillä on pienryhmä, tässäkin luokassa integroituu yksi oppilas sieltä pienryhmästä muutamalla tunnilla.(matematiikka) lisäksi on tietysti tämä yksi oppilas kokoaikaisesti.

LO2: Meillähän on oma pienluokka erityisryhmä ,mutta he aika paljon kulkevat näissä luokissa

Integroituneiden oppilaiden fyysinen läsnäolo oli järjestetty yleisesti samalla periaatteella kuin muidenkin oppilaiden. Toimintaympäristö oli sama kuin muilla oppilailla, joka edesauttaa oppilaan tunnetta kuulua ryhmään. Ryhmään kuuluminen taas edesauttaa inklusiota. Näissä ryhmissä, joissa erityisen tuen oppilaat olivat integroituneina, he saivat kokemuksia hyväksytyksi tulemisesta, osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä.

Yhteistoiminnallisuus ja tasavertainen kohtelu näkyi selkeästi haastattelemieni luokanopettajien ryhmissä.

LO2: Kaikilla oma pesäpaikka, omassa kotiluokassa ja siinä ollaan oman ryhmän jäsen. Istutaan ryhmissä 4-6 oppilaan pöytäryhmässä. Samalla periaatteella kuin muutkin ei mitään erityisjärjestelyitä.

Inklusion kannalta yhteisöllisyys ja kaikkien oppilaiden ottaminen mukaan koulun kaikkiin toimintoihin tukee sen onnistumista.

Yhteisöllisyys tukee positiivisena ja kannustavana toimintana oppilaiden osallistumista. Jokaisen oppilaan erityisyys tulee ottaa huomioon yhteistoiminnallisten toimintatapojenkin ohella. Luokassa toimivien ryhmien koon pienentäminen voi olla ratkaisu tähän asiaan. Tärkeintä ryhmien muodostamisessa on se, että ryhmät ovat riittävän heterogeenisiä, jotta jäsenten sosiaaliset ja kognitiiviset taidot eroavat toisistaan. Näin ryhmään syntyy sosiaalis-kognitiivista nostetta, joka toimii oppimistapahtuman taustalla mallina ja tavoitteen tukijana. (Liusvaara 2012, 200.)

Inklusiossa korostuu osallisuuden ja yhteisyyden kokeminen. Yhteisyys on sitä, että jokin on yhteinen, yhteistä kahdelle tai useammalle. Inklusio-ajattelun mukaan yhteisöllisyydellä tarkoitetaan kaikkien oppilaiden ottamista mukaan koulun kaikkiin toimintoihin. (Murto 2001, 44.)

Osalle integroiduista oppilaista oppimisympäristöä oli jouduttu muokkaamaan heidän omien tarpeiden mukaan kuten näkövammaisen tai muun tuen tarpeen mukaan. Tämä ei kuitenkaan estänyt sitä, että oppilaat olivat kuitenkin samassa tilassa muiden oppilaiden kanssa.

LO1: Oma paikka on, ja muutoksia luokan järjestelyissä. Sillä tulis olla mahdollisimman pysyvä luokkajärjestys, että hän pystyy siellä itsenäisesti kulkemaan, sama paikka periaatteessa 3 vuotta. Oma paikka heti ovesta, helposti saavutettava. Oman paikan lähellä iso hylly missä opiskelutarvikkeet ja pistekirjoitukset. Ja että pystyy itsenäisesti löytämään paikan ja lähtemään itsenäisesti siitä

LO4: Vähä istumapaikkoja olen kattonut, koitan saaha itteni lähelle näitä oppilaita, jotka tarvitsevat tukea, muuten ei.

Tutkimukseni mukaan voidaan todeta, että luokanopettajat osaavat tukea ja huomioida fyysisillä ratkaisuilla erityistä tukea tarvitsevia oppilaitaan. Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien ryhmissä fyysinen integraatio toteutui hyvin silloin kun erityisoppilas oli yleisopetuksen ryhmässä mukana. Fyysinen integraatio onnistui hyvin, koska erityisoppilas oli sijoitettu muiden oppilaiden joukkoon ja oli fyysisesti samassa tilassa läsnä. Sellaisetkin erityisoppilaat, jotka tarvitsivat erityistä tukea, oli sijoitettu samaan tilaan. Tärkeää on, että oppilas kokee olevansa osa ryhmää.

5.4. Toiminnallinen integraatio ja inklusio

Toiminnallinen integraatio ja siihen liittyvät käsitteet kuten osallisuus, yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen ja sen kautta koetut hyödyt ja haasteet ovat käsittelyssä seuraavassa osiossa.

Tutkimukseni mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osallistuivat kaikkiin tilanteisiin luokissa, joihin heidät oli integroitu. Juuri osallistuminen ja sen mahdollistaminen on tärkeää inklusionkin kannalta. Toiminnallisen osallistumisen mahdollistaminen viittaa inklusivisuuden peruseriaatteeseen eli toiminnan ja osallistumisen mahdollistamiseen ja edistämiseen lapsen luonnollisessa toimintaympäristössä (From, Koppinen 2012, 102).

Haastattelemani luokanopettajat kertoivat, että kaikki erityisoppilaat osallistuivat kaikkiin luokan tilanteisiin joko itsenäisesti tai koulunkäynninohjaajan avustuksella.

Tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat kertoivat, että toiminnallisuuden ja yhteisöllisyyden hyötyinä ovat erityisoppilaan itsetunnon ja itsevarmuuden kasvaminen ja erityisoppilaan onnistumisen ja ilon kokemukset sekä hyväksytyksi tuleminen isossa ryhmässä. Luokanopettajat olivat myös sitä mieltä, että yleisopetuksen ryhmä valmentaa erityisoppilasta selviytymään tulevaisuudessa. Yksi haastateltavista listasi asioita seuraavasti.

LO3: Itsetunto, itsevarmuus kasvaa, hyväksytyksi tuleminen, huumori, uskalltaa neuvoa myös muita.

Tutkimukseni mukaan toiminnallisen integraation hyödyt näkyvät koulun arjessa. Haastattemieni luokanopettajien mukaan toiminnallisen integraation hyödyt ovat, että erityisoppilas otetaan mukaan ryhmään niin kuin kaikki muutkin oppilaat. Toiset oppilaat ovat apuna, tukena ja kaverina. Eritysoppilas osallistuu ryhmätöihin, peleihin ja leikkeihin omana itsenään ja ilman että muu ympäristö kiinnittää häneen erityistä huomiota.

Toiminnallisessa integraatiossa on havaittavissa kahden suuntaista hyötyä jota myös Mitchell (2008) avaa seuraavasti: Jos inklusio on hoidettu asianmukaisesti erityisoppilaat hyötyvät akateemisissa ja sosiaalisissa taidoissa ja heidän itsetuntonsa kasvaa. Myöhemmin muut oppilaat kehittyvät akateemisissa taidoissa, erilaisuuden hyväksymisessä ja heidän sosiaalinen oikeudentaju, tasa-arvo ja huolehtiva asenne kehittyvät. (Mitchell 2008, 27.)

Inklusiivisen kasvatuksen kannalta toiminnallisen integraation hyödyt ovat ilmeiset. Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien vastauksista näkee sen, että erityisoppilaat ovat tasa-arvoisessa asemassa vertaisryhmän oppilaiden kanssa. Eritysoppilaisiin suhtaudutaan tasa-arvoisesti kuin muihinkin oppilaisiin. Yhdessä opiskellaan, pelataan, autetaan ja otetaan huomioon kaikki oppilaat. Tutkimukseni pohjalta voin todeta, että inklusiivisen kasvatuksen ja yhdessä toimimisen myötä koko ryhmä oppii tärkeitä elämänarvoja ja erilaisia tiedollisia ja taidollisia asioita vastavuoroisesti.

Haastattemieni luokanopettajien mukaan toiminnallisessa integraatiossa oli myös haasteita. Näkemykset integroinnin haasteellisuudesta olivat monipuolisia. Vastauksista näkee, että osa haastateltavista opettajista joutui panostamaan integroimiseen, oppilaan opetukseen ja pedagogisiin ratkaisuihin enemmän kuin muut haastateltavat. Haastateltavat luokanopettajat kokivat toiminnallisen integraation haasteet eri tavoin. Yhdelle haastateltavista haasteita toi oppiaineen yksilöllistäminen, opetuksen konkretisoiminen ja oppimateriaalien valmistaminen. Toiselle haasteita toivat siirtymätilanteet ja ruokailutilanteet ja se, että kuuleeko ja ymmärtääkö erityisoppilas opettajan antamat ohjeet. Yhdelle opettajalle haas-

tavat tilanteet olivat ne, jolloin erityisoppilas saattoi olla väärässä paikassa väärin materiaalien kanssa.

LO2: No haasteita on niissä siirtymätilanteissa ja ruokailuissa. Ohjeiden kuuntelussa ja niiden ymmärtämisessä ja se että he saivat niinku vahvistuksen että menee varmasti oikein.

Myös haastavissa tilanteissa voidaan löytää positiivista, joka valmentaa erityisoppilasta selviämään sosiaalisissa tilanteissa itsenäisesti ilman aikuista.

LO3: Haastavissa tilanteissa ehkä se hyöty että he oppisivat kysymään vaikka kaverilta ja ottaa kontaktia jos ei aina ole aikuinen siinä.

Tukea tarvitseva lapsi tai nuori voidaan nähdä haasteellisena kasvu- ja toimintaympäristössään. Tukea tarvitseva yksilö voi itse puolestaan kokea haasteelliseksi mahdollisuutensa toimia ja osallistua lapsena toisten lasten joukossa ja yksilönä yhteisössä. Toiminnan ja osallisuuden haasteet voivat olla monimuotoisia ja eri tavoin toisiinsa niveltäviä. Toiminnan ja osallistumisen mahdollisuudet voivat vaihdella sen mukaan, nähdäänkö haasteen olevan lapsessa, ympäristössä tai vuorovaikutuksessa. lapsen liittyväksi haasteeksi voidaan helposti tulkita tuen tarve, vamma tai diagnoosi. Yksilöllisen tuentarpeen ja pedagogisten käytäntöjen kehittämisen lisäksi haastetta tuovat inklusiivisen vaatimukset yksilöllisten oppimistarpeiden huomioon ottamisessa yksilöllisesti. (From, Koppinen 2012, 1.)

Luokkatilanteissa ja opettajan valvonnassa toiminnallinen integraatio toimii ja se on hedelmällistä. Opettajan läsnäolo ja kasvatuskäytännöt heijastavat luokan toimintaan positiivisesti. Toiminnallisessa integraatiossa ja yhteistoiminnallisuudessa on toki haasteitakin. Haasteet näkyvät usein niissä tilanteissa, joissa luokanopettaja tai muu henkilökunta ei ole läsnä tai resurssit eivät ole riittäviä. Tämän vuoksi halusin kysyä luokanopettajilta sitä, miten esimerkiksi välitunnit sujuvat erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden välillä.

Kysymykseen miten erityisoppilaat viettävät välitunnit ja onnistuuko yhteiselo, luokanopettajat vastasivat seuraavasti.

LO1: Ohjaajan kanssa, aika yksinäinen on välitunnilla.

LO3: Välillä onnistuu ja välillä ei, No siellä on tullu kaikennäköstä häiriötä ja kiusaamista. Meidän välitunnit on haasteellisia ja ehkä ne lapset, erityislapset yleensä kokee ne ahdistavana ja alkaa sitten ite käyttäytyä arvaamattomasti ja muuten.

LO5: Ihan normaalisti niinku muutki, Mun oppilaalla on luokasa omat kaverit ja pienluokassa omat ja aivan niinku normaalisti mennee.

Tutkimukseni mukaan toiminnallinen integraatio välitunneilla oli sujunut osalla erityisoppilaista hyvin ohjaajan tai tutor-oppilaiden kanssa. Osa haastateltavista kertoi, että välitunneilla oli tullut häiriöitä ja kiusaamistilanteita. Tällöin erityisoppilaat olivat kokeneet välitunnit ahdistavina ja alkaneet käyttäytyä arvaamattomasti. Luokanopettajien vastauksista ilmenee myös se, että jos erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden välillä on tullut hankaluuksia tai ristiriitoja, ovat luokanopettajat puuttuneet tilanteisiin.

LO4: Joskus on pitäny kattua, että kuka on kenenki kanssa sielä ja joskus oon pistäny pari kaveria siihen vähä niinku tuutoriksi että lähtekääpä näyttämään uuvelle oppilaalle paikkoja. ja luokasaki tavotellaan sitä että kaikilla olis hyvä fiils ja pystyis olemaan niinku vertaistukena.

Joissakin tapauksissa luokanopettaja kertoi, että erityisoppilaat ja muut oppilaat oli pitänyt erottaa toisistaan välitunnin ajaksi, jolloin inkluusio ei toteudu ja erityisoppilaat joutuvat eristetyksi muista.

LO3: Ollaan esimerkiksi syksyllä kokeiltu että pidetty heille omia välitunteja että ovat saaneet olla rauhassa.

Integroidut erityisoppilaat ottivat osaa pääsääntöisesti kaikkiin luokan toimintoihin. Oli kuitenkin joitakin tilanteita, joissa erityisoppilaan taidot ja kyvyt eivät riittäneet. Tällöin luokanopettajat vastasivat erityisoppilaiden tarpeisiin auttamalla ja tukemalla heitä.

Kysymykseen onko ryhmänne erityisoppilaalla mahdollisesti joitakin tilanteita arjessa mihin hän ei ota osaa tai kykene? Luokanopettajat vastasivat seuraavalla tavalla.

LO1: Onhan niitä väkisinkin, otetaan nyt vaikka liikunta, kuvaamataito ja käsityö on sellasia missä ei pysty tekemään samoja asioita.

LO2: Ehkä semmoisissa siirtymätilanteissa tarvii enemmän sitä aikuisen tukea. Kun käydään eri rakennuksessa, että osaa tulla ja mennä oikiaan paikkaan ja oikiaan aikaan.

Luokanopettajien vastauksista voi huomata, että tilanteet jotka heidän mielestä ovat sellaisia mihin erityisoppilaat eivät voi ottaa osaa tai mihin he eivät kykene ovat erilaisia ja ymmärrettäviä. Kuitenkin nämä tilanteet ovat hyvin vähäisiä ja ne eivät vaikuta erityisoppilaan ryhmässä kuulumiseen juurikaan.

5.5. Sosiaalinen integraatio ja inklusio

Sosiaalista vuorovaikutusta koskeviin kysymyksiin luokanopettajilla oli selkeät vastaukset. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erityisoppilaan, opettajan ja luokkakaverien välillä oli havaittavissa haasteita. Luokanopettajilla oli kuitenkin selkeät visiot siitä, miten sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita tulisi harjoitella ja sitä kautta niitä vähentää.

Kysymykseen miten sosiaalinen vuorovaikutus onnistuu luokassanne erityisoppilaan ja muiden oppilaiden välillä, luokanopettajat vastasivat seuraavasti.

LO1: Se on haastavaa, luokkatilanteet onnistuu. Se, ettei oikein voi osallistua leikkiin ja vapaaaikana ei kykene olla mukana. Spontaanit tilanteet vaikeita.

LO2: Kyllähän niinku vuorovaikutuksessa tarvii aika ajoin tukea että miten puhutaan kaverille ystävällisesti ja miten otat kontaktia opettajaanki.

LO4: Paranemaanpäin, että liikunta on varmasti semmonen ,jossa on matala kynnys olla mukana ja kun sillain pärjää liikunnassa niin ei aatele ,että pysytynköhän mä tai mitähän nuo aattelee. Että se on varmaan paras semmonen kohottava ympäristö.

Tutkimuksessani luokanopettajat kertoivat, että vaikeat sosiaaliset vuorovaikutustilanteet olivat leikkeihin osallistuminen, vapaa-ajan spontaanit tilanteet, kommunikaatio vertaistovereiden kanssa ja kontaktin ottaminen opettajaan. Vastauksista voidaan tulkita, että erityisoppilaan ja yleisopetuksen muiden oppilaiden sosiaalinen vuorovaikutus on vähäistä, koska koulupäivän arjen vuorovaikutustilanteet ovat haasteellisia niin luokanopettajille kuin erityisoppilaille. Haastattelimieni luokanopettajien mukaan luokkatilanteet onnistuvat ja esimerkiksi liikuntatunnit, joissa on matalampi kynnys ottaa sosiaalista kontaktia, onnistuvat.

Seuraavaksi on tärkeä selvittää miten luokanopettajat pyrkivät parantamaan vuorovaikutusta erityisoppilaan ja muun luokan välillä. Luokanopettajien mukaan vuorovaikutusta voidaan edistää ohjaamalla ja kuulemalla oppilaita sekä miettimällä tilanteita, joissa erityisoppilaat ja muu ryhmä kohtaisivat toisensa luontevasti. Luokanopettajat pitivät myös tärkeänä sitä, että kaikkia oppilaita ohjataan samantarvoisesti ja sitä että ryhmässä oppilaat saisivat myös itse kehittää vuorovaikutustaitoja tilanteissa joissa aikuinen ei ole välttämättä läsnä kokoajan.

Sosiaalisen kanssakäynnin kohdalta halusin myös saada selville millaisia tilanteita luokanopettajat pitivät erityisen hedelmällisinä erityisoppilaan ja muiden oppilaiden välillä. Vastauksista nousi yksi LO2n vastaus erityisesti esille.

LO2: kuviksesta muistan useitakin, jossa erityisoppilas on neuvonut ja ohjannut muita kun on siinä hyvä, ja saanu itekin antaa hänelle ohjeen, että voitko mennä neuvomaan. Ja sitten kun on nähny sen ilon millä tämä erityislapsi lähtee neuvomaan. Tai sitten kun hän on saanut oman työn valmiiksi, niin muut ovat olleet, että wau, miten mahtava.

Vastauksista ilmenee se, että luokanopettajien keinot parantaa sosiaalista vuorovaikutusta, ovat osalla selkeitä ja osalle haastavia. Yhdenvertainen kohtelu ja se, että erityisoppilas on yksi ryhmän lapsista kuin kuka tahansa, näkyy vastauksista. Vastauksista voi päätellä myös sen, että opettajilla on selkeä tavoite, toive ja pyrkimys myös edesauttaa sosiaalista vuorovaikutusta sekä omalla toiminnallaan että antaa oppilaille vastuu hoitaa itsenäisesti sosiaalisia suhteita ja ryhmäytymistä.

Sosiaalisissa tilanteissa saattoi olla myös haasteita, joita luokanopettajat kuvaavat seuraavalla tavalla.

LO1: Yökoulussa ei ollut ohjaajaa ollenkaan niin siellä joutu pärjäämään ilman. Sitten oppilas huolehti ja se oli semmoista mukavaa ja spontaania ja erilaista kun ei ollut kokoajan aikuinen takaporttina siinä

LO4: Ruokalassa oli yläkoululaisten kanssa joku osottelu ja nimittely asia jota seleviteltiin.

Edellä olevat vastaukset kertovat hyvin siitä, että luokanopettajat voivat kokea erilaiset asiat haasteena erityisoppilaan sosiaalisissa tilanteissa. LO1 kokee, että koulunkäynnin ohjaaja resurssin puuttuminen toi haasteita sosiaaliin tilanteisiin, jotka kuitenkin osoittautuivat vastauksen pohjalta kääntyvän positiiviseksi sosiaalisesti vuorovaikutukseksi erityisoppilaan ja muiden oppilaiden välillä. LO4 taas kokee ruokalassa tapahtuneen asian selvittelyä kenties haasteellisena ja ehkäpä myös aikaa vievänä sosiaalisena tilanteena.

Kiusaamista koskevassa kysymyksessä luokanopettajat olivat yksimielisiä siitä, ettei kiusaamista esiinny. Kuitenkin edellä käsitellyssä välituntikäyttäytymistä koskevassa kysymyksessä ilmenee, että häiriöitä ja kiusaamista oli ollut. Kiusaaminen ja syrjintä voi olla hankala todeta ja kiusaamisen tunnusmerkit eivät toteudu esimerkiksi pienissä ristiriidoissa ja erimielisyyksissä. Luokanopettajista kaikki muut paitsi LO1 eivät olleet huomanneet kiusaamista, syrjimistä tai siihen liittyvää muiden oppilaiden tai erityisoppilaiden taholta. LO1 totesi kuvaavasti erityisoppilaan sosiaalisten tilanteiden problematiikkaa.

LO1: Ei kiusaamista eikä syrjimistä, mutta kyllä hän jää ulkopuolelle.

Ulkopuolelle jättäminen saattaa tässä tapauksessa johtua erityisoppilaan näkövammasta ja siitä, että hänellä oli jatkuvasti henkilökohtainen koulunkäynninohjaajan tuki kaikissa tilanteissa. Kuorelahti ja Vehkakoski (2009, 96) viittaavat Pijliin, Frostadiin ja Flemiin (2008) toteamalla, että kiusaaminen ja kaveripiirin ulkopuolelle jättäminen tapahtuvat usein niin hienovaraisesti ja oppilaiden oman kulttuurin ehdoilla, että aikuisella voi olla koulun kiusaamistilanteesta ihan erilainen käsitys kuin lapsilla. Tutkimuksessani nousee esille, että luokanopettajat kertoivat kiusaamistilanteista ristiriitaisesti. Kysyttäessä suoraan kiusaamisesta, se kiellettiin, mutta välituntikäyttäytymisestä kysyttäessä, todettiin, että häiriötilanteita ja kiusaamistilanteita on ollut. Tutkimuksestani voi päätellä, että luokanopettajat eivät näe välituntitilanteita kiusaamistilanteina ja että luokanopettajat haluavat tuoda esille, että heidän koulussaan ei kiusata. Erityisoppilaan kohtaamaa sosiaalista problematiikkaa LO1 avaa mielestäni hyvin seuraavassa:

LO1:kun ei oo puolin eikä toisin yhtymäkohtia, ei voi samaistua toisen innostuksen kohteisiin., ne ei oo kovin luontevia ne kohtaamiset. Ystävän löytäminen on tosi haasteellista

Sosiaaliseen integraatioon liittyy myös ystävyysuhteiden syntyminen ja solmiminen erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden välille. Kun ystävyysuhteita syntyy, voidaan varmastikin puhua jo siitä, että sosiaalinen integraatio on toteutunut ja erityisoppilas on sitä kautta hyötynyt inklusiivisesta kasvatuksesta. Ystävyysuhteiden rakentuminen erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden välille ei ole yksinkertaista ja se vaatii oppilailta itsestään paljon ja ystävyysuhteen pitää perustua vapaaehtoisuuteen ja todelliseen haluun olla ystäviä. Haastattemieni luokanopettajien ryhmissä ystävyysuhteiden syntyminen erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden välille oli kuitenkin mahdollista ja osalla oppilaista kavereita olikin.

Erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden välisistä kaverisuhteista luokanopettajat vastasivat seuraavasti.

LO3: Ei varmaan semmoisia bestiksiä.

LO4: No mää luulen, että koulun jälkeen kavereita ei oo vielä tästä luokasta, mutta tuosta naapuriluokasta kylläkin.

LO5: on kavereita pariki

Saloviita (1999) kirjoittaa ystävyysuhteiden syntymisen mahdollisuuksista seuraavasti: Ystävyysuhteiden kehittyminen vaatii mahdollisuuksia jatkuvaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kun koulutyö järjestetään tavalla, joka rohkaisee oppilaita keskinäiseen vuorovaikutukseen. Työparit, yhteistoiminnallinen oppiminen, projektiryhmät, yhteiset kotitehtävät, pulpettien järjestäminen pieniin ryhmiin ovat keinoja jotka edistävät vuorovaikutusta luokassa ja samalla auttavat oppilaita tutustumaan toisiinsa. (Saloviita 1999, 196.) Tutkimukseni mukaan kouluissa kaverisuhteita on jo syntynyt ja voidaan olla yhtä mieltä siitä, että ystävyysuhteiden syntymisen mahdollisuudet ovat parantuneet kun erityisoppilaat ovat olleet integroituna yleisopetuksen ryhmään.

Haastattelujeni mukaan sosiaaliset suhteet erityisoppilaan ja muiden luokan oppilaiden välillä olivat yleisesti hyvällä tasolla muissa paitsi yhdessä luokassa. Tämän luokan opettajalla oli huoli erityisoppilaan yksinäisyydestä, josta hän kuvasi seuraavasti.

LO1: Se on haastavaa. Se on suurimmista surun aiheista, sillä minusta tuntuu että hän on aika yksin.

Ristiriitatilanteet ovat normaaleja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Haastatteleman luokanopettajat korostivat sitä, että mahdolliset ristiriitatilanteet selvitetään samalla tavalla kaikkien oppilaiden kesken. Tämä edistää tasa-arvoisuuden tunnetta ja yhdenvertaisuutta ryhmässä.

LO1: Pittää yrittää opettajan mieltä miten olisi tasavertainen erityisoppilaan kanssa.

LO5: Ihan samalla lailla kuin muillaki.

Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen ja tasavertainen kohtelu muiden oppilaiden kanssa lisää erityisoppilaiden hyväksyntää ryhmissä. Luokanopettajien vastauksista voidaan päätellä, että luokanopettajat ovat sisäistäneet inklusiivinen kasvatuksen periaatteen, jonka mukaan erityisoppilasta kohdellaan yhdenvertaisesti.

5.6. Yhteiskunnallinen integraatio ja inklusio

Yhteiskunnallisen integraation ajatuksena on erityisoppilaan integroituminen yhteiskuntaan sen täysivaltaisena jäsenenä. Erityisoppilaat, joita haastattelemani luokanopettajat opettivat, olivat kaikki alakouluikäisiä. Voidaan siis todeta, että heidän integroituminen yhteiskuntaan on alkanut ja tapahtuu vasta tulevaisuudessa. Tulevaisuuden suunnitteleminen ja ajatus erityisoppilaan yhteiskunnallisesta integroitumisesta on silti tärkeää tunnistaa ja pitää toiminnan taustalla jo heidän ollessa alakoulussa.

Haastattelemini luokanopettajien vastauksista voidaan todeta, että he suhtautuvat integraation jatkumiseen realistisesti ja positiivisesti. Luokanopettajilla on syntynyt käsitys erityisoppilaan vahvuuksista ja mahdollisista haasteista koulun arjessa. Kun luokanopettajat selvästi tuntevat oppilaansa, he pystyvät näkemään erityisoppilaiden tulevaisuuden valoisana. Vastauksista nähdään myös se, että erityisoppilaiden integrointi nähdään jatkumona, joka edesauttaa yhteiskunnallista integraatiota tulevaisuudessa.

Luokanopettajilla oli selkeä ajatus siitä, mitä taitoja erityisoppilas voi harjoitella yleisope- tuksen ryhmässä. Tulevaisuuden taidoista luokanopettajat näkivät tärkeänä itsetunnon, itse- luottamuksen ja erityisoppilaiden vahvuuksien kehittämisen. Luokanopettajat pyrkivät omalla toiminnallaan vahvistamaan erityisoppilaiden tulevaisuuden taitoja. Kuten alla ole- vista luokanopettajien vastauksista huomataan, ovat luokanopettajien omat esimerkit tär- keitä. Myös kannustava, tukeva ja suvaitsevainen ilmapiiri tähtää erityisoppilaiden tulevai- suuteen ja siihen, että he saavuttaisivat koulussa ne taidot ja tiedot, joilla tulevaisuudessa selvitään.

LO4: No määhän yritän tehdä semmosen tulevaisuuden oppilaille, että sillä olis kaikki portit niinku auki ja niitä hyviä ominaisuuksia, joita sillä on niin ne vahvistus entisestään ja haasteita, jos on, niin niitä kiritään kiinni.

LO3: Määhän jotenki aattelen, että kaikki lapset on erilaisia ja kaikki saa olla erilaisia ja ei yritetä survoa lapsia samaan muottiin ja se että meidän työn ta- kana on se että saatat se oppilaantuntemus ja sitä kautta jokaiselle hyvä tu- levaisuus.

Tutkimukseni havainnot ovat linjassa Murron (1999) näkemysten kanssa. Murron mukaan selviytyminen tarkoittaa elämähallinnan saavuttamista yksilöllistä kasvua. Elämähallinnan eräs perusta saavutetaan kuntoutumisella. Selviytymisen mahdollisuuksia auttavat suvaitsevaisuus, tukeminen, kuntouttaminen ja elämähallintaan tukeminen. (Murto 1999, 38.)

Integraation kannalta on tärkeää, että erityisoppilaat pääsevät harjoittelemaan heille tärkeitä vuorovaikutustaitoja ja saavat tärkeää kokemusta ja myös mallia sosiaalisen kanssakäymisen normeista. Luokanopettajien mielipiteet olivat paljolti samansuuntaisia siitä, että mitkä taidot ja ominaisuudet nousevat heidän mielestään keskiöön kun ajatellaan erityisoppilaan tulevaisuutta ja koulussa sekä yhteiskunnassa selviytymistä. Haastattelemieni luokanopettajien mukaan nämä taidot olivat sosiaaliset taidot, vuorovaikutustaidot, ihmissuhdetaidot, omatoimisuus ja elämisentaidot. Tärkeänä pidettiin myös onnistumisen kokemuksia, rohkeutta, tunteiden näyttämisen mahdollisuutta, hyväksytyksi tulemista ja yhdessätekemistä sekä -olemista.

LO3: Vuorovaikutustaidot ja osata toimia mikä kuuluu normaaliin elämään. voi näyttää tunteita, elämisen taitoja. Semmoisia mitä ei kirjoista opi, olemisesta ja tekemistä muiden kanssa ja tulinko hyväksytyksi siinä ryhmässä ne on niitä oikeita taitoja.

Pohdittaessa yhteiskunnallisen integraation ja inklusion välistä suhdetta luokanopettajien vastaukset osoittivat selkeästi, että heidän mielestään inklusio on yksi keino muiden joukossa lisäämään erityisoppilaiden yhteiskunnallista integraatiota. Vastauksista voidaan todeta, että luokanopettajilla on käsitys siitä, että inklusio on hyvin monitahoinen ja useista tekijöistä rakentuva.

LO1: Ainakin se on yksi kanava, voi olla jokin muukin kanava. Pitäs tietää yhteiskunnan puitteet, tietää mitä pitäs tietää ja osata. Koulujen ja asiantuntijoiden pitäs pystyä tukemaan että vois selviytyä yhteiskunnassa.

LO4: No ei se yksistään voi olla, se on yks työkalu tänä päivänä, oikia suunnata.

Haastateltavista LO5 kiteyttää vastauksessaan sen, mikä on inklusion merkitys yhteiskunnalliseen integraatioon.

LO5: Varmasti siitä hyötyä on. Ja se ettei käy niin että ne eristäytyy jo näin nuorena ja että he ovat erilaisia ja se näkyy yhteiskunnassa että ne on oma ryhmänsä ja siten on muut. Eli pääsee nuorena jo mukaan, ettei koe aikuiseen nakaan, että on jossain eriryhmässä. Että hän on lapsesta jo oppinut, että hän on tämmönen, mutta kuuluu tähän porukkaan.

Luokanopettajien vastauksista voi päätellä, että heillä on vahva käsitys koulun kasvattavasta roolista erityisoppilaan tulevaisuuden kannalta. Huttunen ja Ikonen (1999) toteavat, että kouluopetus tähtää oppilaiden toimimiseen yhteisen yhteiskuntamme jäsenenä, mahdollisimman tasavertaisina ja aktiivisesti itse omaan elämäänsä vaikuttavina yksilöinä. Kokonaan eristyksissä vietetyn kouluajan jälkeen on aika mahdotonta sopeutua yhteiskuntaan ja työhön ns. tavallisten ihmisten joukkoon. (Huttunen, Ikonen 1999, 66–67.) Tutkimukseni tukee tätä havaintoa ja kaikki haastattelemani luokanopettajat kertoivat, että elämisen taidot, sosiaalinen vuorovaikutus, omatoimisuustaidot ja ihmissuhdetaidot ovat juuri niitä taitoja, joita erityisoppilas oppii olemalla vertaisryhmissä. Myös onnistumisen kokemukset ja hyväksytyksi tuleminen kokemukset auttavat erityisoppilasta tulevaisuudessa ja niitä luokanopettajatkin pitivät tärkeinä.

5.7. Integraation onnistuminen kouluympäristössä

Integraation onnistuminen kouluympäristössä vaatii monialaista yhteistyötä, riittäviä resursseja ja johtajuutta. Integraation onnistumiseen vaikuttavat vahvasti luokanopettajien arvot ja asenteet. Koko koulun asenne ja suhtautuminen erityisoppilaisiin välittyy kaikesta toiminnasta. Ihanne on, että koko koulun henkilökunta sitoutuu ajattelutapaan, että erilaiset oppijat ovat osa normaalia koulun arkea. Tällainen on lähikouluperiaatteen mukainen ajattelutapa. Kuten Jylhä (2007) toteaa, että lähikoulussa jokainen lapsi saisi kokea olevansa tervetullut oman koulualueensa oppijaksi. Myös lapsilla ja nuorilla, joilla on oppimisvai-

keuksia, pitäisi olla yhdenvertainen mahdollisuus perusopetukseen integroidussa ympäristössä kiinteänä osana yleistä koulutusjärjestelmää. (Jylhä 2007, 197.)

Tutkimuksessani halusin selvittää toteutuuko lähikouluperiaate käytännössä ja mitä luokanopettajat siitä ajattelevat.

LO1: Lähikoulu ei ole, seuraavaksi lähin kylläkin, vanhempi halusi tähän kouluun. Se on hyvä että on ne samat ystävät kuin kotiympäristössä.

LO2: Ei kaikkien, osan on sekin pitäis kans ajatella sillain lapsikohtaisesti ja sehän tarkoittaa varmaan että kaikilla ei ole sitä pienluokkaa siinä lähellä ja se tuen tarve ja kaikki muu pitäis miettiä tosi tarkkaa, että niinku tässäki että tässä on lähikoulu ja tukea ei tule mistään

LO5: On, ja kyllä se mun mielestä alakoululuokilla on erittäin suositeltavaa. Kannatan sitä että alueen oppilaat pääsee tähän kouluun.

Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien vastauksista voi päätellä, että lähikouluperiaate herätti toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että lähikouluperiaate ei ole aina paras, vaan oppilaan paikka olisi erityiskoulussa. Tällöinkin luokanopettajien vastauksista ilmeni, että tärkeintä olisi miettiä mikä on aina kulloinkin kyseessä olevalle oppilaalle paras ratkaisu. Myös vanhempien toive oppilaan koulusta on vaikuttanut oppilaan koulusijoitukseen.

5.7.1. Luokanopettajien suhtautuminen ja asenteet integrointia ja inklusiota kohtaan

Seuraavassa tarkastelen opettajien asenteita ja ajatuksia integraatiota ja inklusiota kohtaan. Pyrin selvittämään mitkä seikat ovat vaikuttaneet siihen, että juuri nämä haastattelemani luokanopettajat ovat ottaneet erityisoppilaan ryhmäänsä. Pyrin myös avaamaan sitä, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että luokanopettajat ovat valmiita ottamaan erityisoppilaan oppilaakseen. Tarkoitukseni on myös selvittää mitkä asenteet ja ajatukset luokanopettajilla on heidän ajatusmaailmassaan integrointia kohtaan ja esimerkiksi sitä tosiasiaa kohtaan,

että luokanopettaja voi halutessaan kieltäytyä ottamasta erityisoppilasta ryhmäänsä erinäisiin syihin vedoten, vai voiko?

Haastattelujeni mukaan luokanopettajat vaativat integroimisen olevan suunniteltua ja sen tulisi edellyttää tarkoituksen mukaista arviointia siitä, että onko integrointi perusteltua. Yksittäisen erityisoppilaan kannalta olisi heidän mukaansa tärkeää arvioida, mikä olisi paras paikka integroida ja toisaalta mikä yleisopetuksen ryhmä olisi valmis ottamaan erityisoppilas integroitumaan.

Haastattelemi luokanopettajat kuvasivat tilanteita, joissa he ovat päätyneet integroimaan erityisoppilaan ryhmäänsä. Erityisoppilaat olivat integroituneet yleisopetuksen ryhmiin luokanopettajien mukaan ensinnäkin siitä syystä, että koulun pitää pystyä ottamaan kaikki lapset vastaan ja että se on lapsen oikeus käydä lähikoulua. Toiseksi erityisoppilaan integroituminen nähtiin hyödyttävän koko ryhmää. Kolmanneksi luokanopettajat halusivat toimia lapsen parhaaksi ja oman koulun periaatteiden mukaan, kuten LO3 kuvaa tilannetta.

LO3: Tää on niinku meidän talon henki alun alkaen ja kyllä se on niinku itsestään selvää että otetaan.

Integraatioon aloittamiseen ja alkuvaiheeseen liittyy yleensä keskustelua ja mietintää, siitä mikä yleisopetuksen ryhmä ja kuka yksittäinen opettaja olisi valmis ottamaan erityisoppilaan luokkaansa. Integraatiota ja inklusiota ajateltaessa nähdään että kaikille avoin koulu ei voi estää oppilasta tulemasta yleisopetuksen piiriin ja omaan lähikouluunsa. Oman kokemukseni perusteella erityisoppilaan integroinnin aloittamiseen liittyy se mahdollisuus, että opettaja voi kieltäytyä erityisoppilaasta. Tutkimuksessani halusin selvittää voiko opettaja kieltäytyä erityisoppilaasta, vaikka vallitseva suuntaus on lähikoulu-periaate. Haastateltavat vastasivat erityisoppilaan integroitumiseen luokalleen kieltäytymisestä seuraavasti.

LO1: Onko meillä sitten oikeus kieltäytyä. Se on semmonen vähän kakksivunen asia. Siinä on kysymys monesta ihmisestä, ei pelkästään opettajasta.

LO3: Kuului, että joku kieltäyty tai ajatteli ettei haluaisi, että voiko kieltäytyä ja mikä se on se peruste.

LO2: Aluksi kaikkihan ei ollut valmiita ottamaan ja on edelleenki, mutta ainakin siihen pyritään. Ei mulla ois tullu mieleenkään, että mä en kokeilis tai niinku että se oma asenne ja suhtautuminen vaikuttaa aika paljon, että miksi ei vois ottaa.

Kysymys herätti myös ajatuksia opettajuudesta, ihmisyydestä ja koulujen johtamisesta.

LO2: Jotenki se kuulostaa, että jos mä olisin esimies ja mä sanoisin, että tästä yhdestä luokasta tulee sulle lapsi, nii alainen sanois, että en suostu, niin musta se kertois aika paljon siitä ihmisestä.

LO3: Ja ylipäätään voiko sää sanoa opettajana että en halua? sittenhän me voitais alkaa valkkaamaan muitakin oppilaita pärsäkertoimen mukaan että tuon mä haluan ja tuota en halua.

LO5: Periaatteessa voi mutta jos laitetaan kova kovaa vasten ja esimerkiksi rehtorin määräyksestä niin sittehän se tulee.

Tutkimukseni osoittaa, että integraatiota koskevassa keskustelussa kouluissa luokanopettajat ovat kokeneet sen, että kaikki opettajat eivät ole halunneet ottaa erityisoppilasta integroitumaan luokalleen. Se, että osa kollegoista kieltäytyy ottamasta erityisoppilasta luokalleen, herätti luokanopettajissa ristiriitaisia ajatuksia. Luokanopettajat kokivat, että integrointi on osa opettajan työtä ja siitä kieltäytyminen olisi opettajuuden vastaista toimintaa. Heidän mukaansa kieltäytyminen tulisi olla perusteltua. Luokanopettajat myös kokivat, että koulun johto ja rehtori ovat tärkeässä roolissa suhtautumisessa integroitumiseen ja sen onnistumiseen.

Pinola (2008) toteaa tutkimuksessaan Integraatio ja inklusio peruskoulussa, että integraatioon myönteisellä opettajalla on usein kokemuksia onnistuneista integraatiotilanteista ja hänellä on halua ja kykyä yhteisölliseen toimintaan. Myös kielteisellä opettajalla on usein ennestään kokemuksia, mutta hänen kohdallaan asiat eivät ole menneet suunnitelmien mukaan. Kielteinen opettaja kokee olevansa olosuhteiden uhri ja hänen luokalleen sijoitettava erityisoppilas tarkoittaa vain lisätyötä. (Pinola 2008, 47.)

Kun inklusioon pyritään, sen seurauksena on, että kaikki opettajat kohtaavat opettajauransa aikana erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Inklusion toteutuminen vaatii myös mitä suurinta asennemuutosta erilaisuutta kohtaan ja opetusmenetelmien, opetusjärjestelyjen ja opettajien yhteistyön uudistumista. (Lakkala 2008, 15.)

Tutkimukseni mukaan luokanopettajien ennakkoluuloton ja positiivinen suhtautuminen edistää inklusion toteutumista. Luokanopettaja joutuu työssään kohtaamaan erilaisuutta ja vastaamaan omalta osaltaan koulun tehtävään tukeakseen erilaisia oppijoita ja oppilaita. Tutkimuksessani luokanopettajien myönteiset asenteet integraatiota ja inklusiota kohtaan ja halu tehdä työtä erilaisten oppilaiden kanssa näkyvät selkeästi heidän työssään. Ihatsun (1987) mukaan integraation onnistumisen kannalta keskeistä on, että opettajalla on realistinen kuva ja hyvä asennoituminen erilaista oppijaa kohtaan. Opettajan asenteella on vaikutusta myös muiden oppilaiden asenteisiin. Opettajan kannustus ja ystävällisyys heikkoja tai muuten poikkeavia oppilaita kohtaan välittää muille sellaisen kuvan, että nämäkin oppilaat ovat arvostettuja yksilöitä. (Ihatsu 1987, 78–83.)

Pietiläinen ja Ala-Koskela (2005) toteavat, että inklusion toteutumiseen liittyen on hyvä olla tietoinen niistä asenteista, joita kukin kantaa itsessään kuin myös oman yhteisön ja toimintaympäristönkin tavasta suhtautua erilaisiin ihmisiin. Tiedostaminen on merkityksellistä, koska usein juuri asenteet ja ennakkoluulot toimivat jopa tiedostamattomina esteinä inklusioon. Erilaisuudesta on hyvä saada henkilökohtaisia omia kokemuksia. Oma halu ja asennoituminen ovat lähtökohtina. (Pietiläinen, Ala-Koskela 2005, 26.)

Tutkimuksessani halusin myös selvittää mitkä opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ovat vaikuttaneet luokanopettajien ajatuksiin ja asenteisiin erityisyydestä, inklusiosta ja integraatiosta siten, että juuri he suhtautuvat niihin positiivisesti. Tutkimuksessani luokanopettajat toivat esille seuraavanlaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia kuten suvaitsevaisuus, avarakatseisuus ja oma persoonallisuus sekä avoimuus erilaisiin oppimismenetelmiin. Luokanopettajan arvoihin ja asenteisiin vaikuttaa myös oma arvomaailma ja ajatusmaailma, oma kasvatustapa ja lapsuudenkokemukset sekä työ- ja elämäkokemukset. Myös usko hyvään, nöyryys ja halu auttaa olivat sellaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia, joita luokanopettajat nostivat esille ja jotka vaikuttivat siihen miksi he suhtautuivat integrointiin myönteisesti.

LO1: Tietynlainen avarakatseisuus, suvaitsevaisuus, erilaisuuteen suhtautuminen, avoimuus erilaisiin oppimismenetelmiin. Ikä, työ ja elämäkokemus ja arvomaailma, miten mää yleensä ajattelen, arvot mitä ajattelen lapsen oikeuksista, opetuksesta, hyvinvoinnista, se on muokkautunut ajan saatossa omienki lasten kautta.

LO2: Ajatusmailma ja kaikkia voi kokeilla, se ei huononna mua ihmisena ja opettajana, usko hyvään ja nöyryys. Omat lapsuuden kokemukset.

Vastauksista voi nähdä että haastattemieni luokanopettajien myönteinen asennoituminen integraatioon ja inklusioon kumpuaa heidän omasta arvomaailmastaan, omista elämäkokemuksistaan ja heidän saamastaan kasvatuksesta. Myös auttamisen halu ja usko hyvään ja jopa sääli huonompiosaisia kohtaan vaikuttivat niin, että he suhtautuivat ja toimivat työssään siten, että he halusivat omalta osaltaan tukea erilaisuutta ja sitä kautta niitä oppilaita, jotka olivat integroituna heidän luokkiinsa.

Kysyin luokanopettajilta myös sitä, että miten asenteet näkyvät koulumaailmassa ja mikä vaikuttaa heidän mielestään eniten erilaisuuden hyväksymiseen koulumaailmassa. Luokanopettajien näkemykset olivat seuraavanlaisia.

LO2: Asenne, opettajien asenne koska se heijastuu suoraan oppilaisiin.

LO3: Rohkeus kokeilla, positiivisen kautta pitkäjänteinen työ, kokeilla ajan kanssa

Vastauksista nousee selkeästi esille, että luokanopettajien mielestä opettajien asenne erityisyyttä kohtaan on avainasemassa. Opettajat ja koko koulun henkilökunta toimivat roolimalleina ja esimerkkeinä kaikille koulun oppilaille ja heidän kautta välittyy myös asennoituminen erilaisuuteen. Erilaisuuteen suhtautuminen positiivisesti heijastuu näin myös inklusioon myönteisesti.

Tutkimukseni mukaan luokanopettajan asennoituminen erityisyyteen ja erityisoppilaisiin on erittäin tärkeää inklusion onnistumisen kannalta. Luokanopettajat suhtautuivat erilai-

suuteen myönteisesti ja pitivät erityisoppilaiden läsnäoloa yleisopetuksen ryhmissä suvaitsevaisuutta lisäävänä, erilaisuuteen suhtautumista avartavana ja jopa suotavana tilana.

Kaikille yhteisen koulun kehittämisessä opettajat ovat avain asemassa. Opettajat voivat onnistua, jos he uskovat ja koko kouluyhteisö kykyyn kohdata myös erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat. Vastaavasti, jos uskotaan, ettei tehtävästä ole mahdollisuuksia selviytyä, siinä todennäköisesti myös epäonnistutaan. (Kuorelahti, Vehkakoski 2009, 27.)

Moberg (2001) toteaa, että opettajien asenteet ovat ratkaisevia. Jos opettajat eivät näe järkeväksi opettaa erityisopetusta tarvitsevia oppilaita tavallisissa opetusryhmissä eivätkä sitoudu integraation tavoitteluun, ei integraatio voi edetä. (Moberg 2001, 116.)

5.7.2. Integraatio vaatii suunnittelua

Integrointi herättää luokanopettajissa näkemyksiä integraation mielekkyydestä, haasteellisuudesta sekä hyödyistä ja haitoista. Nykykoulujen opetusryhmät ovat usein jo haastavia ja erityisoppilaan integroiminen lisää haasteita entisestään. Myös luokanopettajien ammattitaito ja oma jaksaminen sekä luokan kokonaistilanne joutuvat koetukselle erityisoppilaan integroinnin myötä. Integroinnin suunnitelmallisuuden tärkeys näkyy seuraavista vastauksista.

LO1: Jos oikiasti on tiedossa, että oma oppilasaines on semmonen, että on kovasti haasteita siinä luokassa olemassaan. Niin silloin opettajalla tulisi olla oikeus arvioida ja puntaroida luokan kokonaistilannetta ja myös omaa jaksamista ja omaa ammattitaitoa.

LO2: Pitäs tarkkaa mieltä ettei integroitas integroimisen vuoksi vaan mikä palvelee aina ketäkin lasta ja se pitäs ajatella lapsikohtaisesti.

Tutkimukseni vahvistaa sitä näkemystä, että onnistunut integraatio vaatii suunnittelua ja oppilaan tilanteen monipuolista arviointia sekä siihen liittyviä toimenpiteitä. Ihatsu, Ruoho ja Happonen 1999 viittaavat artikkelissaan Hakkaraisen (1998) tekemään tutkimukseen,

jonka mukaan integraatio täytyy suunnitella huolellisesti niin, ettei integraatiota suoriteta vain itsensä takia. Prosessi edellyttää opettajien omaa tiedostamista: onko toiminta ja toimintaympäristö kaikilta osin integraation tehokkuutta lisäävää. Integraatiolla voidaan saada hyvinkin paljon vahinkoa aikaiseksi, jos tarpeellisista tukitoimista sekä oppilaalle että opettajalle ei huolehdi. Luokanopettajakoulutuksessa saatu tietous ei riitä siihen, että opettaja pystyisi vastaamaan erityisoppilaan tarpeisiin, vaan tarvitaan koulutusta ja työnohjausta. (Ihatsu, Ruoho, Happonen 1999, 29–30.)

Suunnittelu nähtiin tärkeänä tekijänä integroinnin kannalta. Tutkimukseni mukaan yksi luokanopettaja toi esille sen, että erityisoppilaan opetuksen suunnittelu on työlästä. Muut haastateltavat kokivat, että suunnittelutyö ei eroa muusta opetuksen suunnittelusta. Haastattelemani luokanopettajat käyttivät suunnitteluun vaihtelevasti aikaa.

LO1: Joka viikko 1 tunti ohjaajan kanssa, en oo aatellu, parempi kuin ei laske, on se työlästä.

LO5: Musta tuntuu että ei mun tarvi hänen kohdallaan, että kun hän käy siellä pienryhmässä niin reaaliaineissa ei tarvitse poiketa normaalista.

Tutkimukseni mukaan luokanopettajat toivat kuitenkin esille, että erityisoppilaan opettaminen vaatii heiltä paljon. Haastelemani luokanopettajat toivat esille sen, että erityisoppilaan opettamiseen liittyy paljon testaamista ja kokeilemista sekä opetuksen eriyttämistä. Kysyin luokanopettajilta sitä, mitä he ajattelevat yleensä erityisoppilaan opettamisesta ja mitä se vaatii opettajalta.

LO1: Luokanopettajan pitää paneutua asiaan ja on hirvästi mitä pittää kokeilla, testata, keksiä ja kattua toimiiko vai ei. Mitä ei mistään kirjoista ja kansista löydä kehitykseen ja opetustekniikoihin liittyen. Huomioida koko luokan toiminnassa.

LO2: No ainakin sitä asennetta eniten ja tietysti pitää tietää taustatietoja oppilaasta. sinnikyyttä ja ei heti ensimmäisestä vastoinkäymisestä nosta käsiä pystyyn että mää tiesin tämän.

Tutkimuksessani luokanopettajat kertoivat, että heidän työmääräänsä on lisännyt myös kolmiportaisen tuen käyttöönotto. Luokanopettajat kokivat erityisesti työllistävänä tekijänä kirjaamisen ja samojen asioiden kirjaamisen eri paikkaan. Luokanopettajat kokivat, että kirjallisten töiden määrä on lisääntynyt kolmiportaisen tuen myötä. Luokanopettajat näkivät kolmiportaisen tuen mallissa myös positiivisia ulottuvuuksia. Luokanopettajien mukaan kolmiportaisen tuen myötä tiedonsiirto on helpottunut, tärkeät tiedot pysyvät tallessa ja opettaja tietää missä tuen vaiheessa oppilas kulloinkin on sekä kolmiportainen tuki tuo oikeudenmukaisuutta ja turvallisuutta oppilaan opintopolkuun. Yksi luokanopettajista koki, että kolmiportainen tuki kuuluisi mieluummin erityisopettajan työtehtäviin.

LO1: Kirjallisen työn määrä lisääntynyt älyttömästi. Kirjaamista paljon, epämieluisia nuo kirjalliset työt.

LO3: Samoja asioita kirjataan useaan paikkaa.

LO5: Hyvä puoli että se ei oo enää niin epämääräistä että tietää että tää on yleinen tuki ja tietää tämän kolmijaon. Ja se tuo oppilaalle sen että se on tietyllä lailla oikeudenmukaista ja turvallista jatkumoa.

Opettajien ammattijärjestö (OAJ) on todennut selvityksessään, että kolmiportaisen tuen dokumentointi on lisännyt opettajien työn määrä ja, että dokumentointi lisää oppilaan ja opettajan oikeusturvaa. (OAJ 2012, 13–14). Tutkimukseni tulokset ovat linjassa OAJ:n tekemän selvityksen kanssa.

Tutkimukseni pohjalta voidaan päätellä että erityisoppilaan integraatio ei välttämättä työllistä opettajaa enempää kuin mutkaan oppilaat. Se, pitääkö luokanopettajan suunnitella erityisoppilaan opetusta enemmän kuin muiden, riippuu opettajien yksilöllisistä tavoista suunnitella työtänsä ja toisaalta myös oppilaista ja joissakin tapauksissa tukitoimista, jotka on toteutettu onnistuneesti. Toisaalta tutkimuksessani tuli esille, että opettajan tulee osata huomioida erityisoppilas, tarkkailla hänen työtään jatkuvasti, kokeilla eri opetusmenetelmiä ja opettajan pitää tietää erityisoppilaansa taustat ja erityispiirteet. Kolmiportaisen tuen tuoma lisääntynyt dokumentointi kuitenkin lisäsi luokanopettajien työmäärää.

5.7.3. Inklusion onnistuminen vaati resursseja

Inklusion toteutuminen vaatii suunnittelua ja tarkoituksenmukaisia resursseja. Resurssia voivat olla henkilön työpanos, tilat, raha, tieto, osaaminen sekä välineet ja materiaalit. Tutkimuksessani resurssi miellettiin yleensä automaattisesti koulunkäynninohjaajan resurssiin. Haastattelemani luokanopettajat käyttävät tässä yhteydessä termiä avustaja. Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien ryhmissä oli avustajia vaihtelevasti, kuten tutkimukseni empiirisen osan alussa todetaan. Yhdessä ryhmässä oli henkilökohtainen avustaja ja muissa ryhmissä satunnaisesti tai ei lainkaan. Kuitenkin keskustellessa erityisoppilaan ottamisesta yleisopetuksen ryhmään resurssit tulivat puheeksi ja luokanopettajat ottivat kantaa avustajaresurssin riittävyyteen ja riittämättömyyteen. Avustajaresurssin olemassaolo tai puuttuminen liittyy oleellisesti myös kuntien tiukentuneeseen taloustilanteeseen.

Haastattelemini luokanopettajien mukaan avustajaresurssia tulisi suunnitella ja kokeilla tarvitseeko oppilas avustajaa luokassa. Luokanopettajien mielestä heillä tulisi olla mahdollisuus päättää, että tarvitseeko erityisoppilas avustajaa vai ei. Kun luokanopettajan näemyksen mukaan erityisoppilas tarvitsee avustajaa, olisi resurssi myös löydyttävä. Haastattelemani luokanopettajat toivat esille myös sen, että joskus avustaja voi olla esteenä oppilaan oppimiselle ja itsenäiselle toimimiselle. Haastattelemani luokanopettajat kertoivat myös, että koulussa tulisi olla joku, joka määrittelee ja päättää kuka tarvitsee avustajaa ja kuka ei.

LO3: Sepäse onkin se taidoin mietittävä juttu, että kun resursseja on rajallinen määrä että miten se niin ku järkevästi kohdennetaan se resurssi että mun mielestä sen pitäis olla selviö se että jos sulla on erityisoppilas luokassa niin sä saat sen ohjaajanki sinne. --- Että kun kattoo näitä meidän kahta erityisoppilasta niin ne ei välttis tarvis ja nämä meidän tehostetuntuen tyypit tarvis enemmän.

Tutkimukseni mukaan koulunkäynninohjaajaresurssi nähdään tiukasti siten, että koulunkäynninohjaaja on juuri tätä erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta varten. Luokissa on myös muita oppilaita, jotka tarvitsevat jopa enemmän aikuisen tukea kuin erityisen tuen oppilaat. Resurssien oikeanlaisen ja järkevän kohdentamisen päättää viimekädessä luokanopettaja.

Luokissa tulisi kehittää sellainen toimintakulttuuri, että koulunkäynninohjaajaresurssi osataisiin hyödyntää siten, että myös muut oppilaat hyötyisivät siitä.

Inklusion myötä tavallisessa perusopetuksessa on yhä enemmän oppilaita, joilla on erityisen tuen tarve. Tällöin myös kouluavustajia tarvitaan lisää. Useamman aikuisen avulla opetuksesta ja koulusta tulee entistä joustavampia; kouluavustaja tukee lapsen opiskelua ja antaa opettajalle tilaisuuden keskittyä enemmän opettamiseen. Kouluavustajat ovat tärkeä osa laadukasta opetusta. (Takala 2011, 124.)

Myös Ikonen ja Virtanen (2007) pitävät pätevien koulunkäyntiavustajien palkkaamista tärkeänä ja suuntaavat kritiikkiä myös päättäjille. He toteavat, että avustajia tarvitaan myös yleisopetuksen luokissa, koska luokassa on tukea tarvitsevia oppilaita, kuten lukihäiriöisiä, dysfaattisia ja sopeutumattomia oppilaita ja monissa lisäksi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Mikäli poliittiset päättäjät pitäisivät oppilaiden koulunkäynnin kehittämistä tärkeänä asiana taloudellisia resursseja jakaessaan, niin koulun opetusryhmät pienenisivät ja tukitoimia olisi enemmän saatavilla. (Ikonen, Virtanen 2007, 22.)

5.7.4. Rehtorit ja koulun henkilökunta ovat tärkeässä roolissa integraation ja inklusion toteuttamisessa

Koulun johdon suhtautumista pidetään usein erittäin tärkeänä osana inklusion onnistumisesta Smith (1998) kuvaa inklusiivisten koulujen rehtoreita seuraavasti. Rehtori on usein koulun tärkein hallintovirkamies ja johtaja. Niissä kouluissa, missä erityisoppilaat ovat eniten integroitua koulun opetusohjelmaan, rehtorit omaavat hyvät tiedot erityispedagogisista menetelmistä ja käytänteistä. (Smith 1998, 314.)

Smith (1998) viittaa myös Burello & Wrightin (1992) määrittelyyn rehtoreista, jotka johtavat onnistuneesti inklusiivisia kouluja siten, että näiden rehtoreiden tunnuspiirteinä ovat:

- Rehtorit ottavat selvän aseman tukiessaan uskomuksia ja arvoja erityisoppilaan inklusiota kohtaan.
- Rehtorit ovat näkyviä, ennakoivia ja näyttävät sitoutumisensa inklusiota kohtaan

- Rehtoreiden odotukset opettajia ja oppilaita kohtaan ovat selkeät
- Rehtori on hyvä kommunikoiija
- Rehtori tarjoaa opettajille asianmukaisen valmistelu- ja suunnitteluajan
- Rehtori rohkaisee vanhempia osallisuuteen. (Smith 1998, 314.)

Steinback & Steinback taas viittaavat Solomon Schaps, Watson & Battistichin rehtorin roolista varmistaa että koulu opettaa kaikkia lapsia menestyksekkäästi. Rehtorin tulisi:

1. Tarjota opettajille tukea että he oppisivat uusia opetusmenetelmiä
2. Löytää tarkoituksenmukaisia tapoja jotta kaikki oppilaat saisivat henkilökohtaisia kontakteja toistensa kanssa
3. Kehittää opettajien kanssa koulun kattava lähestymistapa kuriin joka on yhdenmukainen luokassa toimivaan lähestymistapaan.
4. Auttaa koulua kokonaisuudessa tulemaan ja olemaan tukeva ja välittävä yhteisö.

(Steinback & Steinback 1997, 51.)

Tutkimuksessani luokanopettajilla oli erilaisia kokemuksia koulun johdon suhtautumisesta ja tuesta erityisoppilaan integroimiseen. Yleisesti ottaen johdon tuki oli luokanopettajien mielestä asianmukaista. Luokanopettajat kertoivat, että yhteistyöllä rehtorin kanssa erityisoppilaan integraatio etenee ja kumpikin taho pysyvät ajan tasalla integroidun oppilaan koulunkäynnistä. Tutkin, miten luokanopettajat kokivat koulun johdon tukevan heitä erityisoppilaan integroinnissa. Haastateltavat vastasivat seuraavasti:

LO1: Aina on hyvin suhtauduttu.

LO4: Tosi hyvin ei mulla oo siihen mitään negatiivista sanottavaa. Itse oon aina pitänyt johtoa ajan tasalla ja käyny kertomassa, että missä mennään tämän oppilaan kanssa ja sieltä on tullut palautetta, että jatkakaa samman malliin. Koen että mulla on se informaatiovelevollisuus, että miten homma toimii kun tehhään tämmösiä päätöksiä.

LO5: Kyllä se selkeästi käydään läpi syksyllä ja oppilashuoltopalavereja on ollu, rehtori on tukenu.

Kaksi luokanopettajaa suhtautui asiaan kuitenkin hieman kriittisemmin.

LO2: Ei erityisemmin millään lailla. Se olis suotavaa.

LO3: Ilman sitäkin ollaan pärjätty, Ei ole sellaista työnjakoa.

Tutkimuksessani tuli esille, että koulujen rehtoreiden tuki luokanopettajille, jotka integroivat erityisoppilaita yleisopetuksen ryhmiin, oli vähäistä ja jopa paikoin riittämätöntä. Luokanopettajat kuitenkin kokivat, että he tarvitsisivat rehtoreiden tukea työlleen. Tutkimuksessani tuli esille, että inklusiota ja integraatiota ei ollut suunniteltu kaikissa tapauksissa ja se ei ollut johdettua toimintaa. Luokanopettajat itse ylläpitivät keskustelua integraatiosta ja sitä kautta inklusiosta omalla aktiivisuudellaan. Tutkimuksessani tuli esille, että rehtorit ovat kuitenkin selvillä jollakin tasolla integraation toteutumisesta koulussaan.

Myös koko henkilökunnan asennoitumista integrointiin on mielestäni tarpeellista kartoittaa, koska inklusion onnistumiseen tarvitaan koko henkilökunnan sitoutumista. Tutkimuksessani luokanopettajat kertoivat, että erityisoppilaan integroiminen ja inkluusio on koko koulun tahtotila ja suunta, mihin koulu on menossa. Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien kouluissa, luokanopettajat kokivat, että erityisoppilaan läsnäolo yleisopetuksessa on lisännyt henkilökunnan positiivista asennoitumista erilaisuuteen. Yksi luokanopettaja kertoi, että hänelle oli esitetty kollegoiden taholta epäileviä kysymyksiä erityisoppilaan integroimisesta yleisopetukseen ryhmään. Hän koki, että kollegoiden kysymysten taustalla oli ennakkoluuloja ja pelkoja erityisoppilasta kohtaan.

LO1: No on tullut kysymyksiä opettajanhuoneessa, että onko mittään järkeä että miksi oppilas on täällä? Siihen oon vastannut suoraan , että se on tämä Suomen systeemi, että meidän pitää vastata siihen ei me voija jättää koulutamatta.

Tutkimuksessani luokanopettajat kertoivat, että muu koulun henkilökunta suhtautuu erityisoppilasiin hyvin. Luokanopettajien vastauksista voi päätellä, että integraation toteutuminen ei tutkimuksessani esiintyvissä kouluissa vaarannu aikuisten huonon suhtautumisen vuoksi. Myös Huttunen ja Ikonen (1999) toteavat, että integraation toteutuminen on koko

työyhteisöstä kiinni; yhteisön on oltava myönteinen integraatiolle. Keskeistä on saada oppilas, oppilaan huoltajat ja kaikki oppilaan opettajat motivoituneeseen yhteistyöhön. Koulu yhteisön asennoituminen heijastaa koko yhteiskunnan asennetta erilaisuuteen. Koulun hyväksyvä ilmapiiri on kaikkien asia kouluissa opettajien, keittäjien, vahtimestareiden ja toisten oppilaiden sekä heidän vanhempiansa. (Huttunen, Ikonen 1999, 71–72.)

Tutkimuksessani tuli esille, että koulun johdon suhtautuminen itegraatioon voisi olla myönteisempää ja tuki luokanopettajille voisi olla aktiivisempaa. Rehtorin tulisi olla kiinnostunut integraatiosta, hänen tulisi olla luokanopettajan toiminnan taustalla tukemassa ja olla tietoinen luokkien ja oppilaiden tilanteesta sekä siitä, miten luokanopettaja pärjää ja mahdollisista haasteista ja ongelmista integraatiossa. Luokanopettajat kokivat, että he tarvitsevat tukea työlleen. Tutkimuksessani tuli esille, että nykypäivän luokanopettajien keskuudessa edelleen epäillään erityisoppilaan integroimisen järkevyyttä. Osa koulun henkilökunnasta omasi pelkoja ja ennakkoluuloja erityisyyttä kohtaan. Tämä on perustavanlaatua oleva epäkohta integraation ja inklusion toteutumisessa.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET

Johtopäätöksissä tarkastelen tutkimukseni empiirisestä osiosta saatuja tuloksia ja sitä mitkä seikat nousivat merkittävästi esille integraatiota ja inklusiota tarkastellessa luokanopettajien kokemusten ja mielipiteiden pohjalta. Tutkimusongelmani muodostuu luokanopettajan näkökulmasta integraation toteutumisen ympärille. Miksi luokanopettajat ovat valmiita toteuttamaan integraatiota ja miten luokanopettajat sen käytännössä tekevät? Tutkimusongelmani ovat:

- 1) Mitkä ovat luokanopettajan asenteet integraatioon?
- 2) Kuinka integraation eri tasot toteutuvat luokanopettajien arjessa?
- 3) Miten koulun muu henkilökunta ja erityisesti koulun johto ja rehtori suhtautuvat inklusioon?

Johtopäätökseni voidaan tiivistää neljään osa-alueeseen, jotka ovat luokanopettajien oma asenne ja toiminta mahdollistavat integraation ja sitä kautta inklusion, kaikki erityisoppilait eivät integroidu, integraation ja inklusion tavoitteena on kasvaa yhteiskunnan jäseneksi ja integraatio ja inklusio vaativat koko koulun sitoutumisen.

Luokanopettajien oma asenne ja toiminta mahdollistavat integraation ja sitä kautta inklusion

Tutkimuksessani luokanopettajien arvot ja asennoituminen erilaisuuteen ja erityisoppilaisiin on se, että luokanopettajat näkevät erilaisuuden rikkautena koko kouluyhteisölle. Luokanopettajien suhtautuminen erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin on luonnollista ja välitöntä. Opettajat kohtelevat erityisoppilaita tasa-arvoisesti muiden oppilaiden mukana tiedostaen erityisoppilaiden erityisyyden osana erityisoppilaiden persoonallisuuttaan. Tutkimukseeni osallistuneilla luokanopettajilla ei ollut pitkää ja kattavaa erityispedagogiikan koulutusta ja kokemusta vaan heidän taitonsa ja halunsa kohdata erityisoppilas on lähtöisin heidän omista kokemuksistaan, asenteistaan ja arvoistaan. Luokanopettajat näkevät erilai-

suuden ja erityisoppilaat luonnollisena osana nykypäivän koulua ja yhteiskuntaa, jossa kaikki ovat erilaisia.

Tutkimukseni mukaan luokanopettajat haluavat tehdä työtä erityisoppilaiden integraation onnistumiseksi koulussaan, mikä on avainasemassa siihen, että inklusio voisi ylipäättensä olla mahdollista. Vaikka luokanopettajat tiedostavat integraation työllistävyyden, suuret luokkakoot, resurssien puutteen ja useiden oppilaiden tuen tarpeen luokissaan, he ovat siltikin valmiita integroimaan erityisoppilaan luokkaansa. Tämä on selkeä osoitus siitä, että luokanopettajien oma asenne vaikuttaa suuresti integroimisen ja inklusion onnistumiseen. Se, että luokanopettaja on valmis ottamaan erityisoppilaan luokalleen, on tärkeä alkusysäys kohti inklusiivista koulua. Tutkimukseeni osallistuneilla luokanopettajilla on myös selvä näkemys siitä, että heidän oma esimerkinsä ja positiivinen suhtautuminen erityisoppilaisiin ja erilaisuuteen heijastuu heidän luokkiensa oppilaisiin ja että integraatio ja inklusio on yksi hyvä tapa lisäämään suvaitsevaisuutta ja tasa-arvoa kouluissa ja sitä kautta yhteiskunnassammekin.

Myös Moberg (2000) on todennut tutkimuksessaan, jossa hän tutki luokanopettajien asennoitumista integraatioon, että opettajien asenteet ovat ratkaisevia ja asennoitumiseen liittyvät näkemykset integraatiosta ihmisarvon ja oikeudenmukaisuuden edistäjänä. Mobergin tutkimuksessa asennoituminen integraatioon voitiin jäsentää neljään osa-alueeseen: integraatio ihmisarvon ja oikeudenmukaisuuden edistäjänä, opettajan osaamisen riittävyys integroitaessa, oppilaiden tarpeiden kohtaaminen integroitaessa ja yleisopetuksen resurssien riittävyys integroitaessa. (Moberg 2000, 116–117.) Edellä mainitut luokanopettajien asennoitumiseen vaikuttavat osatekijät tulivat esille myös minun tutkimuksessani.

Tutkimukseni mukaan luokanopettajat totesivat, että integraatiota on suunniteltava huolella ja suunnittelun lähtökohtana on se, että erityisoppilaan oikea ja paras paikka käydä koulua on yleisopetuksen ryhmä. Suunnittelun tavoitteena on, että erityisoppilas saa oikeanlaista opetusta ja luokanopettaja saa oikeanlaiset resurssit ja tuen. Tutkimuksessani tuli esille, että integraatio lisää luokanopettajien työmäärää. Erityisoppilasta opettaessa luokanopettajien pitää suunnitella, valmistella, kokeilla, havainnoida ja arvioida jatkuvasti omaa opetusta ja oppilaan oppimista. Erityisoppilaiden opettaminen yleisopetuksen ryhmissä vaatiikin luokanopettajilta panostusta. Myös aikaisempien tutkimusten mukaan integraatio lisää työmäärää. Saarenkedon (1997) mukaan integraatio lisää luokanopettajien työn määrää,

koska opettaja joutuu hankkimaan erityyttävää materiaalia, pitämään eri tahojen kanssa palavereita ja myös avustajan kanssa tehtävä yhteistyö lisää opettajan työmäärää (Saarenketo 1997, 14).

Tutkimukseni mukaan integraatiomyönteiset luokanopettajat osoittavat halua ja kykyä myös tekemään ylimääräistä työtä erityisoppilaiden eteen. Vaikka luokanopettajat tiedostivat integraation työllistävän heitä lisää, heillä oli silti halu tehdä ylimääräistä työtä. Tämä kuvastaa myös niitä arvoja, joita tutkimukseeni osallistuneilla luokanopettajilla on. Tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat eivät myöskään koe, että heidän työtään integraation ja inklusion hyväksi estävät ammattitaidon riittämättömyys, resurssipula, koulutuksen puute, työmäärän lisääntyminen tai liian suuret oppilasryhmät. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että juuri nämä seikat ovat niitä, joilla luokanopettajat perustelevat kantaansa integraatioon.

Tutkimuksessani tuli esille tosiseikka, että kaikki luokanopettajat eivät ole valmiita ottamaan erityisoppilasta ryhmäänsä. Tämä herättää luokanopettajissa eettisiä kysymyksiä opettajuudesta ja opettajana toimimisesta yleisesti. Luokanopettajat näkevät, että kieltäytyminen on opettajan etiikan vastaista ja kieltäytymiselle tulee olla pätevä syy miksi joku opettaja toimii näin. Tämä asia synnyttää jopa sellaisia reaktioita, että luokanopettajat kysyvätkin, työskenteleekö oppilaasta kieltäytyvä opettaja oikealla alalla? Kieltäytymiseen tulisi puuttua myös koulun johdon taholta.

Tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat suhtautuvat integrointiin positiivisesti, johon ovat vaikuttaneet luokanopettajien omakohtaiset kokemukset useiden vuosien ajalta. Luokanopettajien tekemä työ integroidessa erityisoppilasta heidän luokkiinsa oli onnistunutta, mikä loi positiivista asennoitumista integraatiota kohtaan. Tutkimukseni luokanopettajilla on kaikilla omakohtaisia kokemuksia erityisyydestä heidän omasta lapsuudestaan tai nuoruudestaan. Luokanopettajat toteavat, että heidän oma kasvatuksensa on yksi syy siihen, miksi he asennoituvat positiivisesti ja ymmärtävästi erilaisuuteen. Tämä on merkittävä osoitus siitä, että erityisyyden ja erilaisuuden kanssa on helpompi työskennellä, jos siihen on jokin omakohtainen kokemus, jonka kautta voi rakentaa omaa asennettaan ja suhtautumistaan. Pinolan (2008) mukaan integraatioon myönteisellä opettajalla on usein kokemuksia onnistuneista integraatiotilanteista ja hänellä on halua ja kykyä yhteisölliseen toimintaan (Pinola 2008, 47).

Kaikki erityisoppilaat eivät integroidu

Lähikouluperiaatteen mukaan lapsi käy kotiaan lähintä olevaa koulua. Tämä tulisi koskea myös erityisoppilaita. Erityisoppilaan integroimista yleisopetukseen tulee harkita ja suunnitella tarkasti. Luokanopettajien mukaan integrointia tulee tarkastella oppilaan näkökulmasta ja myös koko opetusryhmän kannalta. Ihanteellisessa tapauksessa integraatiosta hyöttyy sekä erityisoppilas että muu opetusryhmä. Luokanopettajat suhtautuvat integrointiin positiivisesti, mutta integraatio tulee katsoa tapauskohtaisesti ja arvioida hyödyt.

Tutkimukseni mukaan integraatioon suhtaudutaan positiivisesti ja myönteisesti, mutta vastaukset ovat ristiriidassa lähikouluperiaatteen kanssa. Koulujen tulisi olla valmiita ottamaan kaikki erityisoppilaat mukaan kaikille yhteiseen kouluun. Tutkimukseni mukaan näissä kouluissa erityisen tuen oppilaita on opiskelemassa pienryhmissä tai -luokissa. Nämä oppilaat eivät integroituneet välttämättä ollenkaan. Tämä herättää kysymyksen, että toimiiko lähikouluperiaate kaikille tasapuolisesti? Erityisoppilaista tehdään jonkinlaista valintaa kuka tai ketkä kykenevät integroitumaan. Ne oppilaat, jotka siihen kykenevät ja joille siitä nähdään olevan hyötyä, integroituvat yleisopetuksen ryhmiin. Osa erityisoppilasta ei saa mahdollisuutta kokea integraatiota.

Inklusion perimmäinen ajatus lähtee siitä, että yhteiskunta muuttuu ja erityisen henkilön ei tarvitse muuttua. Yhteiskunta mukautuu erityisen henkilön tarpeisiin eikä päinvastoin. Kuitenkin kouluissa on edelleen vallalla käsitys, että erityisoppilaan täytyy saavuttaa jokin taso tai hänen täytyy mukautua yleiseen ryhmään, jotta hän pääsee integroitumaan. Koulut eivät ole vielä valmiita ottamaan vastaan erityisoppilasta ja tarjoamaan erityisoppilaalle hänen tarvitsemaansa tukea ja opetusta yleisopetuksen ryhmissä. Integraation vaihtelevaa toteutumista kouluissa voidaan tarkastella myös siltä kantilta, että perusopetuslaki ei ole kovin velvoittava se ei estä kuntia toteuttamasta täydellistä fyysistä integraatiota, mutta se ei myöskään täysin velvoita kuntia siihen. Perusopetuslain mukaan *erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.* (Perusopetuslaki 642/2010, 17§.) Kouluilla on siis vapaus arvioida, että miten erityis-

oppilaan opetus järjestetään ja erityisluokka tai erityiskouluvaihtoehto on aina olemassa. Lain väljyys ja soveltamismahdollisuus estävät integraation toteutumisen kouluissa.

Tutkimuksessani tuli esille, että erityisoppilaiden integraatio aloitetaan usein taide- ja taitoaineiden osalta. Liikunta ja käsityöt nähdään sellaisina oppimis- ja toimintaympäristöinä, joissa erityisoppilaiden erityisyys ei tule merkittävästi esille. Fyysinen integraatio on helppointa toteuttaa ja se toteutuu kaikissa tutkimukseeni osallistuneissa kouluissa. Erityisoppilaiden läsnäolo yleisopetuksen kouluissa on ensimmäinen askel kohti inklusiota, vaikkakin hyvin pieni. Joissakin kouluissa erityisluokat tai pienryhmät sijoitetaan edelleen niin, että ryhmät ovat eristyksissä tai kaukana esimerkiksi oppilaiden ikätovereiden luokista. Tällöin erityisoppilaat ovat kyllä fyysisesti läsnä kouluissa, mutta mahdollisuus toiminnalliseen ja sosiaaliseen integroitumiseen ovat haasteellista, miltei mahdotonta. Myös toiminnallinen integraatio toteutuu kouluissa hyvin. Yhteiset toimintatavat, ryhmätyöt ja yhteisöllisyys ovat omiaan edistämään inklusiota. Sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio toteutuvat siltä osin, että ne ovat luokanopettajien toiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä. Erityisoppilaita ja muuta ryhmää ohjataan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhdessä tekemiseen. Tämä on yksi tärkeimmistä integraation hyödyistä erityisoppilaalle. Hän saa vertaiskontakteja ja mahdollisuuden harjoitella ja oppia sosiaalisten tilanteiden hallintaa ja kokee, että hän on osa yhteisöään. Ikonen ja Ojala 2002 toteavat että kun saman asuinalueen lapset opiskelevat lähikoulussaan, he ovat keskenään tasa-arvoisempia ja heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät. Lapsella on mahdollisuus luoda ystävyysuhteita ikätoverien kanssa ja omaksua heiltä iänmukaisia käyttäytymismalleja. Nämä ystävyysuhteet eivät rajoitu vain koulumaailmaan, vaan kantavat usein kouluajan ulkopuolelle ja niiden vaikutus jatkuu voimavarana parhaassa tapauksessa läpi elämän. (Ikonen, Ojala 2002, 17–18.)

Lähikouluperiaatetta toteutettaessa erityisoppilaan tulee saada tarvittaessa koulunkäynninohjaajan tukea koulunkäyntiinsä. Tutkimukseeni osallistuneilla luokanopettajilla ei kaikilla ollut koulunkäynninohjaajaa luokissaan, eivätkä he kokeneet sellaista tarvitsevansa. Tästä voidaan päätellä, että integroituvista oppilaista osalla on kyky suoriutua koulutyöstä luokanopettajan opetuksessa ja ohjauksessa ilman koulunkäynninohjaajan tukea. Koulunkäynninohjaajaresurssin tarve tulee tarkastella oppilaskohtaisesti. Luokanopettajan täytyy havainnoida erityisoppilasta ja sitä milloin erityisoppilas tarvitsee avustajaa ja millaisissa tilanteissa. Osa integroituneista erityisoppilasta tarvitsee vammansa tai muun vuoksi henkilökohtaista avustajaa ja silloin yhden aikuisen resurssi menee erityisoppilaan ohjaamiseen

ja tukemiseen. Kouluissa on erityisoppilaiden lisäksi tehostetun tuen oppilaita, jotka tarvitsevat ohjaajan tukea jopa enemmän kuin erityisen tuen oppilaat. Näissä tilanteissa olisikin hyvä toimia niin, että ohjaajaresurssi kohdennettaisiin koko luokkaa hyödyntäväksi. Erityis- ja pienluokissa avustajat toimivat yleensä kaikkien oppilaiden ohjaajina. Voisi olla järkevää, että erityisopetuksessa hyväksi todettuja käytäntöjä ja toimintatapoja voitaisiin siirtää myös yleisopetukseen koulutuksen ja tiedonsiirron myötä.

Integraation ja inklusion tavoitteena on kasvaa yhteiskunnan jäseneksi

Keskeistä inklusiossa ja integraatiossa on kysymys, että mitä erityisoppilas hyötyy kyseisistä toimista hänen koulupolullaan? Myös luokanopettajat näkevät, että integraatio ja inklusio on hyvä asia, jos oppilas hyötyy siitä ja ne ovat hyvin suunniteltuja ja toteutettuja kokonaisuuksia.

Yhteiskunnallisen integraation ja sitä kautta koko yhteiskuntaan integroituminen nähdään tärkeänä. Luokanopettajien mielestä koulussa erityisoppilaat saavat harjoitella heille tärkeitä elämäntaitoja. Elämässä tarvittavina taitoina luokanopettajat näkevät sosiaaliset taidot sekä vuorovaikutustaidot. Myös oppilaiden minäkuvan muotoutuminen positiiviseksi integraation ja inklusion kautta nähdään tärkeänä. Integraation kautta erityisoppilaan itsetunto ja luottamus omiin kykyihin kasvaa ja se edesauttaa erityisoppilasta selviämään tulevaisuudessa. Myös muut oppilaat oppivat erityisoppilailta jotain. Integroidut erityisoppilaat tuovat kouluihin suvaitsevaista ja erilaisuutta hyväksyvää koulukulttuuria.

Integroimisen ansiosta erityisoppilaat ovat läsnä koulujen arjessa. Arjen tilanteet sisältävät useita mahdollisuuksia siihen, että erityisoppilaat ja yleisopetuksen oppilaat kohtaavat toisensa. Oppitunnit, ruokailut, välitunnit, yhteiset tapahtumat ja juhlat ja esimerkiksi koulumatkat ovat yhteisiä. Näiden tilanteiden kautta erityisoppilaat ja muut oppilaat tutustuvat toisiinsa ja yhteisöllisyyden tunne kasvaa. Yleisopetuksen oppilaat oppivat huomioimaan erityisoppilaita ja kokevat heidät ryhmänsä jäseniksi ja auttavat ja tukevat erityisoppilasta erilaisissa tilanteissa. Tutkimukseni kävi myös ilmi, että erityisoppilas voi olla tukena muille oppilaille esimerkiksi niissä oppiaineissa, joissa hän oli erityisen lahjakas. Myös aiemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että yhteiset leikit, retket ja muu toiminnallisuus edesauttavat erityisoppilaan myöhemmin tapahtuvaa yhteiskunnallista integraatiosta. Inklusiossa on

kyse vuorovaikutuksesta, todellisesta yhdessä tekemisestä, kokemisesta ja asioiden jakamisesta. Kyse on jokaisen yksilön oikeudesta osallistua tasavertaisena jäsenenä, omana itsenään lähiyhteisöön ja sen toimintaan. Määritelmiä ja sanoja tärkeämpiä ovat konkreettiset asiat, jotka näkyvät arjen toiminnassa ja suhtautumisessa erilaisuuteen. (Pietiläinen, Alakoskela 2005, 120–121.)

Tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat pyrkivät omalta osaltaan mahdollistamaan sen, että erilaisuus nähtäisiin rikkautena ja koulussa jokaisella on mahdollisuus osallistua ja hyvään opetukseen. Erityisoppilaan opettaminen vaatii suunnittelua, kokeilemistä ja testaamista. Tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat nostivat esille myös oppilaan tuntemuksen ja yksilöllisyyden tärkeyden. Luokanopettajien opetusta ja opetustyyliä yhdisti se, että he pyrkivät kohtelevaan kaikkia oppilaita yksilöinä tasavertaisesti tiedostaen kuitenkin kokoajan erityisoppilaan tarpeet. Tämä taas kertoo siitä, että haastatteleman luokanopettajat olivat kokeneita opettajia ja kasvattajia.

Integraatio ja inklusio vaativat koko koulun sitoutumisen

Jotta integraatiolle ja inklusiolle löytyisi myönteinen ajatusmaailma ja vastaanotto, tulee koko koulun suhtautua positiivisesti ja varauksetta integraation onnistumiseen. Kouluissa suhtaudutaan integrointiin sekä positiivisesti että negatiivisesti. Osa koulujen opettajista kyseenalaistaa edelleen erityisoppilaiden integroitumisen yleisopetuksen ryhmiin ja osa opettajista kieltäytyy ottamasta erityisoppilasta luokalleen. Henkilökunta jakautuu integraation ja inklusion kannattajiin ja vastustajiin. Henkilökunnan mielipiteiden ja asenteiden jakautuminen on perustavanlaatuisen ongelma ajatellessa integraation ja inklusion toteutumista. Osa opettajista suhtautuu erilaisuuteen suvaitsemattomasti ja ennakkoluuloisesti. Kouluissa oppilaat ovat niitä, jotka aistivat jatkuvasti opettajien eleitä, puheita ja ennen kaikkea asenteita ja jos opettajat omalla toiminnallaan torjuvat erityisoppilaat, on hyvin mahdollista, että myös oppilaat tekevät niin. Myös Huttunen ja Ikonen (1999) toteavat, että integraation toteutuminen on koko työyhteisöstä kiinni; yhteisön on oltava myönteinen integraatiolle. Keskeistä on saada oppilas, oppilaan huoltajat ja kaikki oppilaan opettajat motivoituneeseen yhteistyöhön. Koulu yhteisön asennoituminen heijastaa koko yhteiskunnan asennetta erilaisuuteen. (Huttunen, Ikonen 1999, 71–72.)

Tutkimukseni mukaan koulun johto tukee ja on selvillä erityisoppilaan integraatiosta. Osa luokanopettajista toivoi, että johdon tuki voisi olla paremmallakin tasolla. Integraation ja inklusion onnistumisen yhtenä kriteerinä pidetään positiivisesti ja kannustavasti toimivaa koulun rehtoria, joka toimii arvojohtajana ja erityispedagogisena asiantuntijana integroinnin ja inklusiivisen ajattelutavan yhtenä eteenpäin viejänä. Koulun johtajana rehtorin tuki integraatiota ja inklusiota kohtaan on tärkeää. Integroidessa erityisoppilaan luokkaansa luokanopettajan työmäärä, suunnittelu-aika ja työnkuormittavuus lisääntyvät. Näihin luokanopettaja tarvitsee aikaa, tukea ja resursseja selviytyäkseen. Tässä rehtorin tuki on tärkeä, jotta luokanopettaja voi kokea että hänen työllään on merkitystä. Koulun johdon asennoituminen erityisoppilaisiin siirtyy myös helposti muuhun henkilökuntaan. Smith 1998 on myös todennut, että rehtorit luovat varmasti omalla toiminnallaan koulukulttuuria oli se sitten inklusioon pyrkivää tai ei. Rehtorit ottavat selvän aseman tukiessaan uskomuksia ja arvoja erityisoppilaan inklusiota kohtaan. (Smith 1998, 314). Suomalaisessa työ- ja kulttuurissa on mielestäni selkeä odotus koulunjohtoa kohtaan. Kun rehtori päättää ja toimii todellakin johtajana, myös opettajakunta toimii rehtorin ajatusten mukaisesti.

7. POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien mielipiteitä erityisoppilaan integraatiosta ja sitä kautta inklusiosta. Valitsin tutkimukseeni luokanopettajia, jotka opettivat yleisopetuksen ryhmässä integroituneita erityisoppilaita. Tavoitteenani oli saada selville miten ja miksi luokanopettajat olivat päätyneet ottamaan erityisoppilaan integroitumaan luokalleen. Taustalla vaikutti ennakkokäsitys siitä, että luokanopettajan oma halu tehdä työtänsä erityisoppilaiden parissa ja luokanopettajan asenne sekä arvot puoltavat erilaisuuden hyväksymistä ja suvaitsevaisuutta. Yksi taustalla oleva ajatus oli myös se, että kaikki luokanopettajat eivät ole välttämättä valmiita ottamaan erityisoppilasta luokalleen. Se, että luokanopettaja ei ota erityisoppilasta yleisopetuksen ryhmään, on suuri epäkohta ja inklusion toteutumisen este.

Tutkimukseni alussa toin esille muutamia keskeisimpiä asioita, jotka ovat vaikuttaneet tutkimusongelmani asetteluun. Yksi tällainen on lähikouluperiaate, jonka mukaan kaikilla lapsilla on oikeus käydä asuinpaikkansa lähikoulua. Tutkimusongelman asetteluun vaikutti kysymys siitä, että ohjautuvatko kaikki oppilaat automaattisesti lähikoulujensa yleisopetukseen? Kouluissa on kuitenkin pienryhmiä ja alueellisia erityisryhmiä, joissa opetetaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja kaikki nämä oppilaat eivät integroidu yleisopetuksen ryhmiin. Yleisopetuksen ryhmiin integroituu osa oppilaista, joiden katsotaan hyötyvän yleisopetuksesta tai he omaavat riittävän hyvät sosiaaliset ja akateemiset taidot, jotta koulunkäynti yleisopetuksessa onnistuu. Tämä on ristiriidassa inklusiota koskevien kansainvälisten sopimuksien kanssa. Lähikouluperiaatteen taustalla olevat säädökset ovat niin väljiä, että erityisoppilaiden opettaminen voidaan järjestää monella tapaa joko lähikoulussa jos on mahdollista tai osa-aikaisessa erityisopetuksessa osana yleisopetusta. Lähikouluperiaatetta pyritään toteuttamaan jollakin tasolla, mutta kaikki oppilaat eivät ole samanarvoisia ja yleisopetuksen kouluista voidaan siirtää erityistä tukea tarvitsevia oppilaita esimerkiksi erityiskouluun sillä perusteella, että oppilas ei sopeutunut tai hänen oppimisvaikeudet estivät yleisopetuksessa olemisen.

Tutkimuskysymykseni asetteluun vaikutti vahvasti käsitys siitä, että luokanopettajan asenne, elämäkatsomus, arvot ja erilaisuuteen suhtautuminen vaikuttivat suuresti siihen, että miksi luokanopettaja on valmis integroimaan erityisoppilaan luokalleen. Nämä luokanopet-

tajan henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat siihen miten he asennoituvat integraatioon ja sitä kautta inklusioon. Hypoteesini oli, että luokanopettajat voivat vaikuttaa heidän omilla valinnoillaan ja asenteillaan integraation onnistumiseen. Olettamukseni oli, että luokanopettajat, jotka suhtautuvat myönteisesti integraatioon, toteuttavat sitä työssään hyvin ja monipuolisesti. He omaavat katsontakannan, että koulussa on paljon erilaisia oppilaita ja erityisoppilaat eivät poikkea siitä. He osaavat vastata erityisoppilaan tarpeisiin, eivätkä koe, että erityisoppilaat olisivat ongelma normaalissa koulutyössä.

Tutkimukseni empiirisen osan suoritin kahdessa koulussa, joissa haastattelin viittä luokanopettajaa, jotka opettivat yleisopetuksen luokkia. Luokanopettajien luokissa integroitui erityisoppilaita joko kokoaikaisesti tai osa-aikaisesti. Integroituneet oppilaat olivat erityisen tuen oppilaita ja heidän niin sanottu erityisoppilas-status oli selkeä ja heidän erityisyytensä oli diagnosoitu. Haastattelin luokanopettajia vuoden 2015 aikana.

Tutkimukseni keskeisimmät tulokset esittelin tutkimukseni johtopäätöksissä. Tulokset voidaan tiivistää neljän eri aihealueeseen. Ensinnäkin luokanopettajien arvot ja asenteet vaikuttavat siihen, että he ovat valmiita integroimaan erityisoppilaan luokalleen. Tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat suhtautuvat erilaisuuteen luontevasti ja positiivisesti sekä haluavat tehdä työtä erilaisten oppilaiden kanssa. Luokanopettajat, jotka työskentelevät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa kohtelevat heitä tasa-arvoisesti muiden oppilaiden kanssa. Nämä luokanopettajat kokevat, että erityisoppilaat ovat osa nykypäivän koulua. Luokanopettajien positiivinen suhtautuminen erilaisuuteen tulee heidän omasta kasvatuksestaan ja elämäkokemuksestaan. Luokanopettajat kokevat, että heidän positiivinen asenteensa ja oma esimerkkinsä vaikuttavat oppilaisiin siten, että myös oppilaat oppivat miten erilaisuuteen suhtaudutaan tasa-arvoisesti ja suvaitsevasti.

Toiseksi kaikkia erityisoppilaita ei integroida. Myös erityisoppilaat pyritään sijoittamaan lähikouluunsa ja näin tapahtuukin. Lähikouluissa on kuitenkin erilaisia pienryhmiä, joissa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus toteutuu kokonaan. Erityisoppilaiden integrointi tapahtuu joko satunnaisesti lähikouluperiaatteen mukaisesti tai suunnitellusti. Selkeää toimintatapaa ei näyttäisi olevan. Ne erityisoppilaat, jotka kykenevät omien taitojensa ja kykyjensä perusteella integroitumaan, integroituvat ja saavat mahdollisuuden koulunkäyntiin yleisopetuksen ryhmässä. Positiivista kuitenkin on, että integroinnin alin taso eli fyysinen integraatio saavutetaan kouluissa hyvin ja toiminnallinen integraatio on jo jollakin

tasolla. Sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon valikoituvat erityisoppilaista vain harvat.

Kolmanneksi integraatio mahdollistaa sen, että erityisoppilas hyötyy siitä ja että erityisoppilas pääsee mukaan vertaisryhmänsä oppimaan ja harjoittelemaan hänelle tärkeitä elämäntaitoja. Integroinnin kautta erityisoppilas saa kokea osallisuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta oman ikäistensä lasten kanssa. Hänen itsetuntonsa ja itseluottamuksensa sekä minäkuvansa kehittyy ja kasvaa. Kouluintegraation kautta hän saa mahdollisuuden solmia tärkeitä ihmissuhteita ja ystävyyssuhteita sekä myös integroitua yhteiskuntaan. Yhteiskuntaan integroituminen on tärkeä seikka, joka ohjaa myös luokanopettajien työtä erityisoppilaiden tulevaisuuden hyväksi.

Neljänneksi integraatio tarvitsee koko koulun tuen. Jotta erityisoppilaat voisivat olla osa yleisopetusta, tulisi koulujen opettajien, rehtoreiden ja muun henkilökunnan suhtautua erityisoppilaiden integrointiin positiivisesti. Kouluissa näyttää yhä olevan opettajia, jotka kyseenalaistavat erityisoppilaiden olemisen kouluissa. Myös rehtoreiden tuki on vaihtelevaa. Erityisoppilaiden ja tukea tarvitsevien oppilaiden lisääntyessä on tärkeää löytää yhteinen linja siihen kuinka opettajat ja rehtorit tukevat heidän koulunkäyntiään yleisopetuksessa.

Tutkimukseni osoittaa, että luokanopettajilla on kyky ja valmius kohdata ja opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Luokanopettajien arvot ja asenteet vaikuttavat merkittävästi siihen, miten integraatio toteutuu. Luokanopettajien omat kokemukset erilaisuudesta vaikuttavat myös heidän työhönsä. Ajatus tasa-arvosta, suvaitsevaisuudesta ja erilaisuuden hyväksymisestä ohjaavat luokanopettajien toimintaa erityisoppilaiden parissa. Tutkimuksessani tulee myös ilmi, että luokissa, joissa erityisoppilaat integroituvat, luokanopettajat tekevät tärkeää ja monipuolista työtä erityisoppilaan hyväksi. Luokanopettajat eivät kyseenalaista erityisoppilaan läsnäoloa luokassaan, vaan kohtelevat häntä tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti. Luokanopettajat joutuvat tekemään lisätyötä erityisoppilaiden hyväksi. Heidän asenteensa ja elämänarvonsa kuitenkin ovat heidän työnsä perusta ja he kokevat, että erityisoppilas heidän luokassaan tuo myös hyötyä muille oppilaille.

Tarkastellessani tutkimukseni luotettavuutta voidaan todeta, että tutkimukseni otos on suhteellisen pieni. Tutkimukseeni valikoitui sellaiset luokanopettajat, jotka suhtautuvat lähtö-

kohtaisesti positiivisesti integrointiin ja inklusioon. Tutkimustuloksia ei täten voida yleistää kaikkiin luokanopettajiin. Kuitenkin ne asiat ja käytänteet, joita luokanopettajat kertovat tekevänsä suhteessa integrointiin, ovat kuitenkin mielestäni todellisia ja luotettavia. (Pyörälä 1995, 15–16.) viittaa Eskolan määritelmää siitä, että reliabiliteetilla eli luotettavuudella viitataan perinteisesti käytetyn tutkimusmenetelmän kykyyn antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksestani voin todeta, että teemahaastattelun avulla sain luotettavaa aineistoa luokanopettajien käsityksistä suhteessa tutkimukseni aiheeseen.

Pyörälä (1995, 15–16) toteaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetilla tarkoitetaan aineiston käsittelyn ja analyysin luotettavuutta. Reliabiliteettikysymykset liittyvät ensisijaisesti siihen tutkimuksen vaiheeseen, jossa siirrytään empiriasta teoriaan eli empiirisestä aineistosta analyysin kautta tulkintaan. Tässä vaiheessa tutkimustani pyrin käsittelemään ja haastatteluaineistoa rehellisesti ja tarkasti kuten myös analyysia ja tulkintaa tehdessäni. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta olisi järkevää haastatella suurempaa joukkoa luokanopettajia, jotka integroivat erityisoppilaita, jotta otos olisi ollut suurempi. Käytännössä kvalitatiivisen aineiston käsittelyn ja analyysin reliabiliteettia koetellaan yleisimmin tutkimusryhmän ja -yhteisön käymissä keskusteluissa, joissa pohditaan ja vertaillaan yksittäisten tutkijoiden aineistoon pohjautuvia havaintoja ja alustavia tulkintoja (Pyörälä 1995, 15–16).

Arvioidessani oman tutkimukseni validiteetti- ja reliabiliteettikysymyksiä koen, että tutkimukseni otos oli pieni suhteessa luokanopettajien määrään. Jos haluttaisiin luotettavampaa ja kattavampaa tietoa luokanopettajien asenteista ja integraation onnistumisesta kouluissa, niin tutkimukseen tulisi valita useita kymmeniä luokanopettajia. Tutkimuksessani haastattelen luokanopettajia, jolloin luokanopettajat ovat ensisijaisia tiedonlähteitä. Tällöin oletukseni on ollut, että he haastateltavina puhuvat totta ja kertovat asioista rehellisesti. Kuitenkaan en voi olla tästä asiasta täysin varma. Tutkimuksen reliabiliteettiin on vaikuttanut myös haastattelutilanne eli jotta haastateltava on kertonut kokemuksistaan rehellisesti, siihen on vaikuttanut luottamus tutkijaan ja haastateltutilanteen luonteisuus. Tutkimukseni haastateltavat kertoivat kokemuksistaan laajasti, joten uskon, että olen saanut luotettavaa tietoa tutkimukseeni.

Tutkimukseni eettisyyttä tarkastellessa on otettava huomioon vaitiolovelvollisuus, koska kyse on erityisoppilaiden integraatiosta. Haastattelussa esille tulleet asiat ovat luottamuksellisia. Tutkimukseni missään vaiheessa ei tule esille mistä koulusta tai kenestä erityisoppilaasta opettajat puhuvat. Tutkimukseni tekstistä olen myös poistanut viittaukset erityisoppilaan erityiseen vammaan, jotta oppilasta ei voida henkilöidä. Tutkimusaineiston olen säilyttänyt itselläni, enkä ole saamiani tietoja jakanut eteenpäin.

Hirsjärvi, Remes, Sajavaara (1998) toteavat, että tutkimuksen eettisyys tulisi ottaa huomioon jo tutkimusaiheen valinnassa. Tutkimuksen kohteena olevia henkilöitä tulee kohdella humanisti ja kunnioittavasti. Aineiston keräämisessä on otettava huomioon mm. anonyymiuden takaaminen, erilaiset korvauskysymykset, luottamuksellisuus ja aineiston tallentaminen asianmukaisesti. Tutkimustyössä vältetään epärehellisyyttä kaikissa se osavaiheissa. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1998, 27–29.)

Jatkotutkimuksena voisi tutkia aihetta, mutta ottaa tutkittavaksi laajempi otanta. Aihetta voisi tarkastella myös eri alueiden näkökulmasta ja vertailla sitä, että löytyykö aiheesta alueellisia eroja Suomessa. Mielestäni olisi mielenkiintoista tutkia niitä luokanopettajia, jotka kokevat, että integraatio ei ole järkevää ja he suhtautuvat siihen kielteisesti. Mielestäni olisi hyödyllistä selvittää miksi luokanopettajat suhtautuvat integrointiin kielteisesti ja mitä syitä siihen on.

LÄHTEET

Aaltola, J., Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, Chydenius-instituutin julkaisuja. Jyväskylä. ps-kustannus, Gummerrus kirjapaino.

Aaltola, J., Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, Chydenius-instituutin julkaisuja. Jyväskylä.ps-kustannus, Gummerrus kirjapaino, 3.uudistettu ja täydennetty painos.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. 2006. Improving Schools. Developing Inclusion. Routledge, Taylor & Francis group. London and New York.

Alanko, A. 2013. Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana. Tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa. Oulun yliopisto. Juvenesprint. Tampere.

Alakoskela, M., Pietiläinen, E. (toim.) 2005. Yhdessä kasvamaan - kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö -projekti. Loppuraportti. Yliopistopaino. Helsinki.

Booth, T., Ainscow, M. 2005. Teoksessa: Kokko, L., Pietiläinen, E. (toim.) 2005. Koulu ja inkluusio: työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Yliopistopaino. Helsinki.

Dahlgren, O., Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa: Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu, kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Bookwell Oy. Juva

Erwin, P. 2005. Asenteet ja niihin vaikuttaminen. Helsinki: WSOY.

Eskola, J., Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset Teoksessa: Aaltola, J., Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, Chydenius-instituutin julkaisuja. Jyväskylä. ps-kustannus, Gummerrus kirjapaino.

Eskola, J., Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset Teoksessa: Aaltola, J., Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, Chydenius-instituutin julkaisuja. Jyväskylä.ps-kustannus, Gummerrus kirjapaino, 3.uudistettu ja täydennetty painos.

- Fadjukoff, P., Ahonen, T., Lyytinen, H. (toim.) 2001. Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. Niilo Mäki instituutti. ER-paino Oy. Lievestuore.
- From, K., Koppinen, M-L. 2012. Menossa mukana: Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Bookwell Oy. Juva
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiivisen kenttätöön menetelmät. Wsoy. Juva.
- Kokko, L., Pietiläinen, E. (toim.) 2005. Koulu ja inklusio: työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Yliopistopaino. Helsinki.
- Koppinen, M-L. 2012. Menossa mukana: Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. PS-Kustannus. Bookwell OY. Juva
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Tuunainen, K. 1996. Erityspedagogiikka 1. Erityspedagogiikka tieteenä. Juva: Wsoy.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Tuunainen, K.1999. Erityspedagogiikka 1. Erityspedagogiikka tieteenä. Juva. WSOY
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Tuunainen, K. 2003. Erityspedagogiikan perusteet. Vantaa: Dark oy.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Tuunainen, K. 2002. Erityspedagogiikan perusteet. Helsinki.WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 1998. Tutki ja Kirjoita. Helsinki. Kirjayhtymä.
- HirsjärviS, Remes, P., Sajavaara, P. 2000. Tutki ja Kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki. Tummavuoren kirjapaino Oy. Vantaa.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. 1998. Teemahaastattelu. Helsinki. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna Raamatturukikoda 2014.
- Huusko, Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Artikkelit: Kasvatus 37(2) 162–173.elektra.helsinki.fi
- Huttunen, R-L., Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Teoksessa: Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille -

onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylän yliopistopaino.

Idol, L. 2006. Toward Inclusion of Special Education. Students in General Education. Remedial and Special education; Apr 200627,2ERIC.

Ikonen, O. (toim.) 1997. Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä.

Ikonen, O. (toim.) 1999. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten. Kehitysvammaliitto ry. Hakapaino oy. Helsinki.

Ikonen, O., Juvonen, J., Ojala, T. (toim.) 2000. Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Opetus2000. Jyväskylä: PS kustannus.

Ikonen, O., Krogerus, A. (toim.) 2009. Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. WS-Bookwell oy. Juva

Ikonen, O., Ojala, T. 2002. Johdantoa. Teoksessa: Ikonen, O., Juvonen, J., Ojala, T. (toim.) 2000. Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Opetus2000. Jyväskylä: PS kustannus.

Kauhanen, A. 2004. Kaikille yhteinen koulu. Kehitysvammaisten tukiliitto ry, Förbundet de utvecklingsstördas väl rf. Kehitysvammaliitto. Ylöjärvi.

Kaski, M., Manninen, A., Pihko, H. (toim.) 2009. Kehitysvammaisuus. Helsinki. Wsoy.

Kuorelahti, M., Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa. Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., Sinclair, R. 2003. Building a culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. DfES Publications. Nottingham UK.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.

Leskinen, J. 1995. Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Ykköspaino oy. Helsinki

- Liusvaara, L. 2012. Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa: Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa: Sherman, R., Webb, R. (Eds.) 1988. Qualitative research in education: focus and methods. The Falmer Press London, New York, Philadelphia.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä. Gummerrus.
- Moberg, S. 1999. Integraatioideologia. Teoksessa: Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Tuunainen, K. (toim.) 1999. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva. WSOY.
- Moberg, S. 2001. Kaikille yhteinen koulu: mitä se edellyttää opettajilta ja opetukselta. Teoksessa: Fadjukoff, P., Ahonen, T., Lyytinen, H. (toim.) 2001. Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. Niilo Mäki -instituutti. ER-paino Oy. Lievestuore.
- Moberg, S. 1999. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) 1999. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten. Kehitysvammaliitto ry. Hakapaino oy. Helsinki.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen A., Saloviita, T., (toim.) 2001. Inklusion haasteet koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Helsinki. Gummerrus kirjapaino.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10. Jyväskylän yliopiston monistuskampus.
- Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille - onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopistontäydennyskoulutuskeskus. Jyväskylän yliopistopaino.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusio haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Helsinki: Gummerrus kirjapaino.
- Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Helsinki: Gummerrus kirjapaino.

Mitchell, D. 2008. What really works in special and inclusive education. Using evidence – based teaching strategies. Routledge, Taylor & Francis group, London and New York.

Mäkinen, M., Nikander, E., Panzar, T., Saari, A. 2009. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print Tampere.

Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö. Välineitä yhteiseen kouluun. Teoksessa: Murto, P. Naukkarinen, A. Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusio haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Helsinki: Gummerrus kirjapaino.

Norwich, B., Kelly, N. 2005. Moderate learning difficulties and the future of inclusion. New York: RoutledgeFalmer.

Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu: kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Bookwell Oy. Juva.

OAJ. 2012. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Selvitys Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatusta- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. [www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen tuki](http://www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen_tuki). Luettu 5.2.2016.

Perusopetuslaki 642/2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Luettu 9.2.2016.

Pietiläinen, E. Alakoskela, M. 2005. Inklusio - haaste monitahoiseen yhteistyöhön. Teoksessa: Alakoskela, M., Pietiläinen, E. (toim.) 2005. Yhdessä kasvamaan - kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö -projekti. Loppuraportti. Yliopistopaino. Helsinki.

Pihkala, J. 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa: Ikonen, O., Krogerus, A. (toim.) 2009. Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. WS-Bookwell oy. Juva

Pinola, M. 2008. Integraatio ja Inklusio. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. Artikkelit: Kasvatus 39(1), 39-49. elektra.helsinki.fi

Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa: Leskinen, J. (toim.) 1995. Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki. Ykköspaino Oy.

- Saarenketo, H. 1997. Integraatio maaseudun pienessä koulussa. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) 1997. Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä.
- Siljama, H. 1996. Erilainen oppija yleisopetuksessa. Integraation yhteys erilaisuuden hyväksymiseen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B9:1996.Helsingin kaupunki.
- Sherman, R., Webb, R. (Eds.) 1988. Qualitative research in education: focus and methods. The Falmer Press London, New York, Philadelphia.
- Smith, David J. 1998. Inclusion Schools for all students. Wadsworth publishing Company. USA.
- Steinback, S., Steinback, W. 1997. Inclusion: a guide for educators. Paul H Brookes Publishing Co.Baltimore Maryland USA.
- Thomas, G., Vaughn, T. 2004. Inclusive education, readings and reflections. Open university press. Bell & Bain Ltd, Glasgow.
- Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2014, Liitetaulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2014 . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 13.2.2016]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tau_005_fi.html
- Takala, M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamuksen Palmenia sarja -72. Hakapaino. Helsinki.
- Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa: Takala, M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamuksen Palmenia sarja -72 . Hakapaino. Helsinki.
- Takala, M. 2010. Tuen eri muodot erityisopetuksessa. Teoksessa: Takala, M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamuksen Palmenia sarja -72 . Hakapaino. Helsinki.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Turja, L. 2011. Lapset osallisina kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011.(s.24-35).

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu. Otavan kirjapaino oy.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä - inklusion monet kasvot. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Jyväskylä. Gummerrus kirjapaino.

LIITTEET

Liite 1 Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

1. Millainen luokkanne on, oppilasmäärä?
2. Luokallanne on erityisoppilas?
 - diagnoosi?
 - onko oppilas tehostetun, erityisen tuen piirissä?
 - onko hojks vai oppimissuunnitelma?
3. Onko luokallanne koulunkäynninohjaajaa?
4. Miten erityisoppilas tuli ryhmäänne?
5. Millainen on erityispedagoginen koulutuksesi?
6. Onko inklusio sinulle tuttu käsite, mitä ajattelet siitä, Miksi ajattelet näin? Mikä siinä on taustalla?
7. Onko tämä erityisoppilaanne lähikoulu. Onko lähikouluperiaatehyvä idea? Miksi?

Fyysinen integraatio

1. Millaisissa tiloissa toimitte, onko kaikilla oppilailla oma paikka? Onko erityisoppilaan paikkaa pitänyt mieltä luokassa?
2. Miten erityisoppilaat sijoittuvat koulussanne, erityisryhmä, Miksi näin?
3. Miten olette päätyneet tällaiseen ratkaisuun, että luokassanne on integroituna erityisoppilas?
4. Miten erityisoppilaat viettävät välitunnit? Onnistuuko yhteiselo?
5. Onko ryhmänne erityisoppilaalla mahdollisesti joitakin tilanteita arjessa mihin hän ei ota osaa tai kykene?

Toiminnallinen integraatio

1. Osallistuuko erityisoppilas kaikkiin luokkanne toimintoihin, missä on haasteita, missä hänen vahvuutensa pääsee esiin. Miten olet kokenut sen opettajana? Miksi ajattelet näin? Mitä hyötyä tästä on oppilaalle?

2. Onko hänellä avustaja /koulunkäynninohjaaja?
3. Onko kaikilla oppilailla sama toimintaympäristö?
4. Onko erityisoppilaan oppimisympäristö sama kuin muilla? Onko oppimisympäristöä täytynyt muokata erityisoppilaan tarpeita silmälläpitäen?
5. Jos ajattelet inlusiivista kasvatusta, onko tällainen tilanne koko koulun tahtotila, et-tä erityisoppilas integroituu?
6. Millä henkilökohtaisella ominaisuudella näkemyksenne mukaan oppilas selviytyy parhaiten ryhmässänne?
7. Kuinka paljon käytät aikaa suunnitellaksesi erityisoppilaan opetusta, kerro onko se työlästä?

Sosiaalinen integraatio

1. Miten sosiaalinen kanssakäyminen onnistuu luokassanne erityisoppilaan ja muiden oppilaiden välillä?
2. Millaisissa tilanteissa on haasteita?
3. Millaiset sosiaaliset tilanteet ovat erityisen hedelmällisiä inklusion kannalta? Miksi? Kuinka tärkeätä mielestäsi sosiaalinen kanssakäyminen erityisoppilaan ja muiden välillä on?
4. Oletteko huomanneen sosiaalisissa tilanteissa syrjimistä, kiusaamista tai muuta siihen liittyvää?
5. Onko erityisoppilaalla kavereita luokassanne?
6. Miten kuvailisit erityisoppilaanne ja muun ryhmän sosiaalista suhdetta?
7. Miten ratkaiset ristiriitatilanteita jos niitä sattuu?
8. Kuinka paljon ohjaat erityisoppilastasi yksilöllisesti, onko se enemmän vai vähemmän kuin muille?
9. Kerro kuinka muut oppilaat ottavat erityisoppilaan huomioon?

Yhteiskunnallinen integraatio

1. Miten näet erityisoppilaanne tulevaisuuden ryhmässänne? Mihin perustat näkökantasi?
2. Mitä mielestänne erityisoppilaan opettaminen vaatii opettajalta?
3. Mitä ominaisuuksia pidät tärkeänä erityisoppilaan kannalta, jotka edesauttavat hänen selviytymistään yhteiskunnassa?
4. Miten nämä tulevaisuuden tavoitteet näkyvät toiminnassasi?
5. Onko inklusio mielestäsi avainasemassa erityisoppilaan integroitumiseen yhteiskunnassa?

Koulun toimintatapa

1. Millä tavalla mielestäsi koulun henkilökunta suhtautuu erityisoppilaisiin tai erilaisuuteen yleensä?
2. Miten koulun johto tukee opettajuuttasi ajateltuna erityisoppilaan opettamisen kannalta?

Asenne

1. Tulisiko jokaisessa luokassa olla integroituna erityisoppilas?
2. Mikä opettajan ominaisuus määrittelee mielestäsi sen, että olet ns integraatio myönteinen opettaja?
3. Miten kolmiportainen tuki ja uudistunut perusopetuslaki (lähikouluperiaate) on vaikuttanut työhösi luokanopettajana mitä muutoksia se on tuonut työhösi?
4. Mikä vaikuttaa erilaisuuden hyväksymiseen eniten koulumaailmassa?