

”Kyllä se tilanne opettaa”

Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet koulun  
integraatioon

Lasse Mattila  
Lapin yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Pro gradu – tutkielma  
Syksy 2007

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kyllä se tilanne opettaa”. Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet koulun integraatioon

Tekijä: Lasse Mattila

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –työ x Laudaturtyö \_\_\_ Lisensiaatintyö \_\_\_

Sivumäärä: 72 + liitteet

Vuosi: Syksy 2007

Tiivistelmä:

Yleisopetukseen integroitujen oppilaiden määrä on Suomessa lisääntynyt ja inklusio on arkipäivää lähes jokaisessa peruskoulussa. Tämän tutkielman tarkoitus oli selvittää, millaisia valmiuksia Lapin yliopiston luokanopettajakoulutus antaa opiskelijoille toimia integraatiota ja inklusiota toteuttavassa peruskoulussa.

Tutkimuksen otoksena toimivat syksyllä 2007 syventävää opetusharjoittelua suorittavat luokanopettajaopiskelijat. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Tutkimuksen aineistoa analysoitiin ja raportoitiin SPSS-ohjelmalla sekä tarkasteltiin laadullisesta näkökulmasta.

Tutkimustulokset on jaettu viiteen eri kategoriaan. Ensimmäinen osio käsittelee opiskelijoiden taustatietoja. Toinen osio tarkastelee opiskelijoiden valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamiseen yleisopetuksessa. Opiskelijat kokivat pääosin, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia diagnosoitavien sairauksien osalta. Diagnoosien ulkopuoliset tunnistamisvalmiudet olivat hieman paremmalla tasolla mutta eivät hyvät. Kolmannessa osiossa tarkastellaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden käyttäytymiseen puuttumista ja tukitoimenpiteiden suorittamista. Tulosten perusteella valmiudet ovat heikolla tasolla. Erityisesti miehet arvioivat valmiutensa heikoiksi. Neljännessä osiossa käsitellään koulutuksessa saatuja valmiuksia oppilaan ohjaukseen. Ohjaamisvalmiudet poikkesivat tulosten yleisestä linjasta ja niihin koettiin saatavan valmiuksia koulutuksessa. Poikkeavaksi ohjausta koskevien tulosten keskeltä nousi maahanmuuttajaoppilaiden ohjaaminen, joka koettiin vaikeaksi. Lopuksi viidennessä osiossa käsitellään vastaajien omia arvioita valmiuksiensa tasosta. Tulokset jakautuivat tasaisesti kolmeen tyyppiin: huonot valmiudet, hyvät valmiudet ja vastaajat, jotka suhtautuivat luottavaisesti tulevaisuuteen.

Löytöjen perusteella voidaan olla huolissaan siitä, millä tasolla koulutuksemme tällä hetkellä on. Toisaalta luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista näkyy myös luottamus tulevaisuuteen ja omiin mahdollisuuksiinsa oppia tulevassa opetustyössään. Tarve erityispedagogiikan opetuksen lisäämiseen koulutuksessa on kiistaton.

Avainsanat: erityispedagogiikka, inklusio, integraatio, erityisopetus

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

# SISÄLLYS

1. Johdanto	1
2. Tutkimusongelmat	2
3. Integraatio	3
3.1. Integraation taustaa	3
3.2. Integraatio käsitteenä	4
3.3. Segregaatio	6
3.4. Integraation muodot	9
3.5. Integraation toteuttamisen ongelmia	12
4. Inkluisio	15
4.1. Inkluisioon taustaa	15
4.2. Inkluisioon käsite	16
4.3. Inkluisio käytännössä	18
5. Erytispedagogiikan opetus Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa	20
5.1. Erytispedagogiikan peruskurssi	20
5.2. Erytispedagogiikan sivuaineopinnot	21
5.3. Erytispedagogiikka opetusharjoitteluissa	21
6. Tutkimuksen metodologia	23
6.1. Tutkimusaiheen taustaa	23
6.2. Tutkimusmenetelmät	23
6.2.1 Kyselylomake	25
6.2.2 Tutkimusjoukko	26
6.2.3 Analyysimenetelmät	27
6.3. Tutkimuksen luotettavuus	27

7. Tutkimustulokset ja pohdinta	30
7.1. Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot	30
7.2. Valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamiseen	33
7.3. Valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden käyttäytymiseen puuttumiseen ja tukitoimenpiteiden suorittamiseen	42
7.4. Valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaukseen	48
7.5. Vastaajien arvioita omista valmiuksista	54
8. Johtopäätökset	57

Lähteet

Liitteet

## 1. JOHDANTO

Opettajankoulutus ja kentällä olevat koulut elävät murrosvaihetta. Erityisopetuksen tarve on lisääntynyt samaan aikaan kuin erityisopetusta ja integraatiota hallitsevia opettajia on suhteellisen vähän. Opettajankoulutuksessa tulisi varmistaa, että kentälle lähtevät opettajat osaavat toimia annetussa tehtävässä. Vastuu on kannettava riippumatta siitä, mistä opettajankoulutuslaitoksesta valmistuu.

Integraatio, Inklusio, erityistä tukea tarvitseva oppilas ja HOJKS ovat käsitteitä jotka tulevat vastaan jokaista opettajaksiopiskelevaa. Millaisia valmiuksia opettajaopiskelijoilla sitten todellisuudessa on kohdata vanhempien, koulujen, opettajankoulutuksen ja yhteiskunnan asettamat vaatimukset? Onko opettajaopiskelijoilla riittävät valmiudet siirtyä kentälle? Onko siis Lapin yliopistosta valmistuvilla luokanopettajaopiskelijoilla tarpeeksi valmiuksia koulun integraatioon?

Ennen opettajankoulutukseen tuloani toimin avustajana pienluokalla sekä yleisopetuksessa, jossa oli HOJKS-oppilaita. Näihin kokemuksiin pohjautuvat tarkasteluni. Haastavat työt avustajana pienluokalla saivat minut kiinnostumaan opettajuuden lisäksi myös erityisopettajan työstä. Erityisopettajan tulee tuntea oppilaansa käyttäytyminen ja työskentelytavat paremmin kuin yleisopetuksessa toimivan opettajan.

Erityisopettaja saa haastavaan työhönsä koulutuksen, mutta vasta kokemuksen kautta opettaja oppii erityisopettajan käytännön työn. Luokanopettajankoulutuksessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden käsittelyyn annettava tietomäärä on suhteellisen vähäinen. Käytännössä luokanopettaja joutuu kuitenkin perehtymään oppilaiden erityisongelmiin, ja siksi hänellä tulisi olla tietoa ja taitoa tukea ja ohjata myös näitä oppilaita.

## 2. TUTKIMUSONGELMAT

Eritysluokkien ja erityisoppilaiden määrä yleisopetuksessa on viime vuosina lisääntynyt. Vastaavasti taas erityisluokkien ja -koulujen määrä on vähentynyt. (Jokinen, 2000, 70.) Miten kouluissa tulisi tämän myötä edetä? Pitäisikö sallia nykysuuntaisten inklusioratkaisujen eteenpäin vieminen, harkita enemmän integrointia yleisopetuksessa, vai tehdä vielä eriyttävämpää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden segregatiota? Millaisia valmiuksia valmistuvilla luokanopettajilla tulisi olla kyetäkseen selviämään nykyisen kaltaisessa tilanteessa?

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevien tiedollisia ja taidollisia valmiuksia toimia luokanopettajan tehtävässä ja peilata sitä nykyaikaisiin vaatimuksiin sekä opettajankoulutuksessa saatuihin kokemuksiin.

Päättutkimusongelmani on seuraava:

1. Millaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia Lapin yliopiston luokanopettajakoulutus antaa opiskelijoille toimia integraatiota ja inklusiota toteuttavassa koulu- maailmassa?

Sekä alaongelmiksi määrittelin:

1.1. Millaisia tiedollisia valmiuksia koulutus luo erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamiseen opetuksessa?

1.2. Millaisia pedagogisia taitoja koulutus kehittää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden käyttäytymiseen puuttumiseen ja tukitoimenpiteiden suorittamiseen?

1.3. Millaisia valmiuksia koulutus tuottaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaukseen yleisopetuksessa?

## 3. INTEGRAATIO

### 3.1. Integraation taustaa

Pohjoismaisessa erityiskasvatuksen keskustelussa on 1970-luvulta lähtien yleisesti puhuttu integraatio –käsitteestä, joka tarkoittaa erityiskasvatuksen toteuttamista yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä – yhteensulautettuna. Kunnianhimoisin tavoite on yhteinen koulujärjestelmä: koulu, joka pystyisi toteuttamaan kasvatustehtävää yhdessä ja samassa paikassa kaikille yksilöille. Käytännön tasolla integraatio tarkoittaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämistä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Integraatio perustuu siihen, että oppilas pyritään sopeuttamaan mahdollisista oppimisvaikeuksista ja pedagogisista poikkeavuuksista huolimatta oman ikäistensä yleisopetuksen ryhmään. Integraatio ei siis tarkoita pelkästään erityisopetuksen sulauttamista yleisopetukseen vaan myös yleisopetuksen tulee sopeutua pedagogisiin muutoksiin oppimisympäristössä (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 175–176.)

Yhteiskunnan nopea kehitys on tuonut koulumaailmaan uusia haasteita, jotka pakon edessä asettavat paineita opetuksen ohjaamisen kehittämiseen (Happonen & Tilus, 1994, s. 14 – 15). Peruskoulu elää murrosta: erilaisista etnisistä ryhmistä siirtyvää oppilasmateriaalia tulisi osata opettaa ja tukea heidän kasvussaan. Lisäksi lisääntynyt tieto lääketieteen saralla asettaa kouluille paineita: aiempaa tehokkaammin osataan diagnosoida erilaisten oppijoiden oppimisen ja opetuksen edessä olevia esteitä sekä vastata niiden asettamiin haasteisiin. Tiedetyt spesifiset vaikeudet oppimisessa sekä oppilaiden erilaisuus on tunnistettava, jotta tukitoimenpiteitä voitaisiin kehittää oppilaiden kasvun ja oppimisen tueksi. Yhteiskunnan on tunnistettava oppilaiden kasvussa tapahtuvien muutosten sekä taustatekijöiden kautta, miten oppilaita on tuettava.

Pohjoismaissa 1960-luvulla kehitysvammaisille tarkoitettujen palvelujen tuottamista ja tarjontaa ohjaamaan syntyi *normalisaatioperiaate*. Normalisaatiossa poikkeavalle henkilölle pyritään mahdollistamaan tavalliset jokapäiväisen elä-

män mallit ja olosuhteet. Hautamäki ym. määrittelevät Wolfsbergeriä lainaten normalisaation periaatteen niiden keinojen hyödyntämiseksi, jotka ovat kulttuurissa niin normaaleja kuin mahdollista, ja joilla vahvistetaan ja/tai ylläpidetään henkilökohtaisia käyttäytymismuotoja ja ominaisuuksia, jotka ovat kulttuurissa niin normaaleja kuin mahdollista (Hautamäki ym., 2001, 177.)

Integraatioajattelun taustalla olevana lähtökohtana voidaan täten pitää normalisaatioperiaatetta, jonka mukaan kasvusta poikkeavien kouluympäristön ja koulukokemusten tulee olla mahdollisimman tavallisia eli sellaisia, mitä ne olisivat silloinkin, jos henkilö ei olisi erityisen tuen tarpeessa. Laitoksissa tai muissa erillisissä yksiköissä tapahtuva opetus ja kasvatus ei edusta tällaista periaatetta. Jo ennen normalisaatioperiaatteen käyttöönottamista Yhdysvalloissa korkein oikeus oli todennut erillisen erityisopetussijoituksen laittomaksi ja ihmisarvoa loukkaavaksi (Moberg, 2002, 37.)

### **3.2. Integraatio käsitteenä**

Peruskoulun opetussuunnitelmassa perusteet integraatiolle löytyvät oppilaiden omista lähtökohdista. Tarkoituksenmukaista opetusta oppilaille on annettava siinä muodossa, joka on kaikkein sopivinta eri tilanteissa. Erityistä tukea tarvitseva oppilas voidaan integroida yleisopetuksen ryhmään, jos hänelle saadaan omien tarpeiden mukainen oppimisympäristö, ja hänen on mahdollista saada omien lähtökohtiensa mukaisia tukitoimenpiteitä. Yleisopetuksessa opetuksesta vastaa oma luokanopettaja, jota auttavat oppilaan tukitoimenpiteet ja yhteistyö erityisopettajien kanssa. Oppilaita, joilla on lieviä oppimisvaikeuksia, voidaan tukea osa-aikaisella erityisopetuksella (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 2004, 12 – 14.)

Aivan kuten voi olettaa, opetussuunnitelman määritelmät ja todellisuuden käytännöt eivät käy näin jouhevasti yksiin. Kuitenkaan tukitoimenpiteitä ei aina kunnan puolelta pystytä tai haluta saattaa oppilaan saataville. Luokanopettajan on pystyttävä luokassa olevan erityisoppilaan lisäksi järjestämään aikaa myös muille oppilailleen ja heidän oppimiselleen.



Tutkittaessa integraatiota ja sen tehokkuutta sekä vaikutusta oppilaisiin ei selvää eroa yleisopetukseen integroinnin ja erityisluokkaan sijoittamisen välillä voida nähdä. Joissakin tapauksissa erityisluokkasijoituksen vaikutus ja tehokkuus on ollut nähtävissä positiivisena sosioemotionaalisenä kehityksenä ja vertaisryhmän tukena. Pohjimmiltaan sijoituksen vaihteluihin vaikuttavat eniten erityisoppilaiden omat lähtökohdat (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 139.)

Integraation vastustus perustuu käsitykseen, jonka mukaan oppilaalla on oikeus saada opetusta oppilaan kasvua ja kehitystä erityisesti tukevassa ympäristössä. Integraation vastustamisessa on toisaalta tarkoitus turvata erityistä tukea tarvitseville oppilaille omat välttämättömät opetustarpeensa, mutta toisaalta turvata yleisopetuksen oppilaille keskeytymätön työskentely ja työrauha. Integraatio on pikemminkin erityisopetuksen lähestymistapa, johon sisältyy paljon muutakin kuin pelkkä integroiva toimenpide. Pyrkimys integraation toteuttamiseen on osoitus positiivisesta ajattelutavasta ja suhtautumisesta vammaisuuteen sekä erilaisuuteen yleensä (Happonen & Tilus, 1994, 18.)

Luokanopettaja toimii työssään päivittäin erilaisten oppilaiden kanssa. Kuka määrittelee, millainen erilaisuus on siinä määrin häiritsevää, että oppilaan siirrostä erityisluokalle puhutaan? Millaisissa tilanteissa luokanopettajilla tulisi itsellään olla valmius toimia heidän kanssaan? Yleisopetusta häiritsevät oppilaat ovat helposti opettajien silmätikkuina hiljaisempien jäädessä omien erityistarpeidensa kanssa näiden varjoon. Yksiselitteisesti ei voida olettaa vain häiriikköoppilaiden olevan ainoita, jotka tarvitsevat siirtoa. Pelkästään yleisopetuksen häiritseminen ei ole siirtoa erityisluokalle tarvitsevan oppilaan määritelmä, vaan myös hiljaisemmat ja tukea tarvitsevat oppilaat voivat tulla kysymykseen. Oikeanlaisia tukitoimia varten on mietittävä aina, millaiset ratkaisut palvelevat oppilaan omia tarpeita. Opettajan ei ole tarkoitus polttaa itseään loppuun jatkuvalla työrauhan häiritsemisellä ja ainoastaan yhden oppilaan tukemisella tai opettamisella. Yrittäminen itsessään on integraation perustava ajatus, mutta sen ei tulisi olla tämän itsetarkoitus. Se, että luokanopettajasta tulee erityisoppilaan yksityisopettaja ja hän joutuu laiminlyömään loput luokkansa oppilaista, ei edis-

tä oppilaiden suvaitsevaisuutta eikä erityisoppilaiden integroitumista. Pyrkimys integraation toteuttamiseen on avain oppilaiden oikeanlaiseen opettamiseen.

Yhdysvalloissa 1970- ja 1980-luvuilla integraatioajattelu kulki lähinnä *mainstreaming*-käsitteen alla, johon kuului vähiten rajoittavan ympäristön periaate, oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma sekä koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkiytyminen. Laki velvoitti Yhdysvalloissa jo 1970-luvulta lähtien kouluja järjestämään oppilaalle tarvittaessa yksilöllistä opetusta vähiten rajoittavassa ympäristössä (Moberg, 2002, 39.)

Mainstreaming käsite tarkoittaa jatkuvaan yksilölliseen kasvatussuunnitelmaan ja -ohjelmaan perustuvaa poikkeavien oppilaiden ajallista, opetuksellista sekä sosiaalista integraatiota muiden ikätovereiden kanssa. Yhdysvalloissa korostetaan käsitteeseen sisältyvää yksilöllistä kasvatusta ja huolehtimista oppilaan kasvatuksellisista erityistarpeista. Keskeinen sisältö on lähes sama kuin käytetyssä integraatio -käsitteessä, mutta pohjoismaisessa merkityksessä integraatio mielletään laajemmaksi oppilasta ja hänen toimintaympäristöään kokonaisvaltaisesti tarkastelevaksi käsitteeksi (Hautamäki ym. 1993, 139–140.)

### 3.3. Segregaatio

Yleis- ja erityisopetuksen integraatiosta puhuttaessa voidaan erotella kaksi erilaista näkemystä. Ensimmäinen, *pois-segregaatiosta* -näkemys, pyrkii poistamaan erillisten koulujen tehottomuutta ja oppilaiden ihmisarvoa alentavia näkemyksiä. Erityisoppilaiden integraatiosta ei saisi kuitenkaan tulla yleisopetuksen ryhmille taakkaa, vaan mahdollisuus uudelleen oppimiseen. Toinen näkemys, *ei-segregointi*, viittaa selvästi inklusion käsitteeseen. Näkemyksen perustana on lähtökohdista riippumaton, jokaiselle oppilaalle yhteinen koulu (Hautamäki ym. 2001, 181.)

Murron (1992, 17) mukaan integraatio yksilön kannalta merkitsee sitä, ettei tätä luokiteltaisi ulkoisten syiden, kuten erityispalvelujen mukaan jonnekin muualle kuuluvaksi. Integroinnin perusteet tulisi löytää sisällöllisistä tarpeista yhdenver-

taiseen opetukseen. Erilaisen oppijan näkökulmasta tarkasteltuna kyse on oikeudesta yhdenvertaiseen opetukseen ja kohteluun muiden oppijoiden tavoin.

Käytännön toteutus tapahtuu kasvatustoimen henkilöstön omien näkemysten perusteella. Segregoidun näkemyksen mukaan erillinen erityisopetus on avannut mahdollisuuksia hankalien oppilaiden poistamiseen yleisopetusta häiritsemästä ja taannut järjestyksen. Niin ikään oppilaiden sijoittaminen omiin tasoryhmiinsä on tukenut käsitystä sosiaalisesta vertaisryhmätuesta. Poikkeavuuksiin luokittelu on tuonut esille niin hyviä kuin huonojakin puolia. Eduiksi voidaan mainita oppilaan oman tasoinen opetus, oppilaan oppimisen edistyminen ja tukitoimenpiteiden saaminen helpommin oppilaan ulottuville. Haittapuolina on pidetty paikkakuntaakohtaisten luokittelujen vaihtelevuutta, oppilaiden omien lähtökohtien erilaisuutta, sekä ympäristön vaikutusta ja odotuksia yksilöiden kohdalla (Hautamäki ym. 1993, 135.)

Vaikeaselkoinen keskustelu integraatiosta ja sen lähikäsitteistä käy selkeämmäksi, kun tunnistetaan eri käsitteiden lähtökohtaisten näkemysten erot. Tarkasteltaessa oppijoiden erilaisia oppimisympäristöjä, erityisopetus-palvelut muodostavat jatkumon, jossa oppilaat ovat integroituna yleisopetuksen ryhmiin ja erityisopetus tapahtuu yleisopetuksen yhteydessä. Vastapäässä kuvataan taas laitoksessa tapahtuvaa opetusta valvotuissa olosuhteissa. Kuvatuissa tapauksissa korostuvat opetuspaikka ja olosuhteet. Käytännössä tämä on yhteydessä erityisopetuksen tarpeellisuuden määrään. Yleisopetuksessa tarvittavan erityisopetuksen määrä on pienempi kuin valvottuja olosuhteita vaativien oppijoiden opettaminen (Hautamäki ym. 2001, 182.)

Käytännössä segregaatio tarkoittaa pelkästään erityisoppilaista muodostuvan ryhmän opettamista omissa oloissaan, omassa luokassaan. Eristetyin muoto tästä lienee erityisluokka erityiskoulussa, jossa yleisopetuksen oppilaita ei opeteta ollenkaan. Voidaan siis puhua integraation vastakkaisesta muodosta. Segregaation puolesta voidaan todeta, että integraatio ei parhaimmassakaan tapauksessa ole paras mahdollinen keino oppilaan koulunkäynnin edistämiseksi (Ollqvist, 2001, 7.) Se mikä on paras mahdollinen keino voi, olla vaikea määrittellä. Toiselta kannalta katsottuna integraatio mahdollistaa myös erilaisten oppi-

joiden hyväksytyksi tulemisen, segregointi omiin ryhmiinsä eristää oppilaat myös koulun arjesta

Segregaation perusteluksi on esitetty, että erityistä tukea tarvitseva oppilas saattaisi joutua kiusatuksi normaaliluokassa. Laajemmalla tarkastelulla on huomattava, että suurta osaa erityisavun tarvitsijoista erityisopetus on auttanut. Integraation ja segregaation ero ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen. Vaikka erityisluokkaopetus tukisi poikkeavan oppilaan identiteetin kehittymistä, on hänen kasvunsa kannalta tärkeää saada myös kontakteja yleisopetuksen oppilaisiin. Sama voidaan todeta myös toisinpäin. Segregoiiviin ratkaisuihin ryhdytään yleensä siinä vaiheessa, kun poikkeavuuksien määrä ja normaalit integraatioon liittyvät tukitoimenpiteet eivät enää kohtaa. Diagnoosien perusteella voidaan tehdä päätelmiä siitä, onko oppilaan tarpeellista siirtyä erityisopetuksen ryhmään vai integroitua yleisopetukseen. Vamman laatu ja määrä yleensä määrittelevät sen, kuinka paljon oppilas tarvitsee kuntoutusta ja kuinka paljon tästä voidaan toteuttaa yleisopetuksen yhteydessä ilman, että oppilaan normaali koulunkäynti häiriintyy (Murto 1992, 17–20.)

Murto ja Lehtinen toteavat tutkimusraportissaan (Erityispedagogiikka opettajan-koulutuksessa, 1997) H. Niemeä lainaten, että opettajat eivät saa tarpeeksi valmiuksia muun muassa oppilashuoltoon ja yhteistyöhön vanhempien kanssa ja he kokevat kyvyttömyyttä kohdata erilaisia oppilaita. Erityispedagogisen ja oppilashuollollisen tiedon tärkeyteen opettajan työssä vaikuttavat lasten ja nuorten koulu- ja oppimisvaikeudet, ongelmakäyttäytyminen sekä mielenterveysongelmat, jotka ovat koulun todellisuutta. Lasta ja nuorta tulisi tukea kokonaisvaltaisesti ja kuntouttaa yhteiskuntaan. Oppilas tulisi nähdä yksilöllisenä oppijana – ei vain opetuksen kohteena.

On paljon oppilaita, joilla ei ole selvää fyysistä tai psyykkistä vammaa tai sairautta, mutta joilla on koulunkäyntivaikeuksia. Heidän auttamisensa on koko kouluyhteisön asia. Ongelmat koskettavat ensisijaisesti opettajaa ja haittaavat oppilaan omaa suotuisaa kehittymistä. Siksi opettajan kyky ymmärtää, auttaa ja tukea erilaisia vaikeuksissa olevia oppilaita on keskeistä. Ohjausta ei voi jättää pelkän täydennyskoulutuksen varaan, koska sitä on voitu järjestää rajoitetusti.

Koulutuksen ulkopuolelle jää useita opettajia, joilla on luokassaan erityistä tukea tarvitseva oppilas.

Tutkimukset todentavat sen, mikä on tiedossa myös useassa opettajainhuoneessa. Kyse ei ole opettajien haluttomuudesta toimia vaikeassa tilanteessa vaan kyvyttömyydestä ja tiedon puutteesta jo alun perin. Lapin yliopistossa erityispedagogiikan pakollista opetusta on yhden kurssin verran. (Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opinto-opas 2006 – 2008, 179). Tämän lisäksi luokanopettaja-opiskelijoille järjestetään vapaavalintaisia erityispedagogiikan erikoistumisopintoja, jotka voidaan suorittaa myös laajana sivuaineena (Lapin yliopisto, www-sivut, Kasvatustieteiden tiedekunta, 2007, Laajat sivuaineet).

Erityispedagogiikan määrää opinnoissa voi olla vaikeaa nostaa opintojen nykyisenkin tiivyyden vuoksi. Toisaalta asiassa voidaan keskustella siitä, ettei opettajankoulutuksessa perehdytä kansainvälisyyskasvatukseenkaan. Aukotonta opettajankoulutus tuskin tulee olemaan koskaan, mutta nykyisissä puitteissa liikuttaessa erityispedagogiikan tuntemukseen voitaisiin perehtyä laajemmin kuin pelkän peruskurssin puitteissa. Oppilashuoltoon liittyvien ongelmien selvittäminen ja opettajien kurssittaminen tulee nykyiselläänkin yhteiskunnalle kalliiksi. Ratkaisu tulisi löytää sieltä, missä asioiden vaikutukset näkyvät tulevaisuudessa.

### **3.4. Integraation muodot**

Pelkkä fyysinen integraatio, yleisopetuksen ryhmään sijoitettu oppilas, ei vielä täytä integraation määritelmää. Tarkasteltaessa integraation tavoittelemisprosessin erilaisia asteita ja muotoja päästään käsitteen oikeanlaiseen tarkasteluun (Hautamäki ym. 2001, 182.) Mobergin (1984, 12–13) mukaan päämuodot integraatiossa ovat toiminnallinen, fyysinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Muotoja voidaan tarkastella joko keinoina päämäärän saavuttamisessa tai päämääränä sinänsä.

Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden välisen fyysisen etäisyyden poistamista. Integraatio toteutuu sijoittamalla erityisop-

pilaita yleisopetuksen ryhmiin siten, että koulun eri toiminnot ovat tarvittavan lähellä. Fyysisessä integraatiossa voidaan edelleen erottaa kaksi muotoa: yksilöintegraatio, jossa yksittäinen oppilas sijoitetaan yleisopetuksen ryhmään sekä pienryhmä, jossa sijoitetaan kokonainen erityisluokka yleisopetuksen ryhmien rinnalle (Moberg 1984, 12.) Käytännössä fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan etäisyyden vähentämistä yleisopetuksen oppilaiden ja erityisoppilaiden välillä. Yhteisten tilojen käyttö on yleisimpiä toimenpiteitä, joita voidaan käyttää etäisyyden ja ennakkoluulojen vähentämiseksi (Salminen, 1989, 74.)

Fyysinen integraatio antaa mahdollisuuksia toiminnalliselle integraatiolle. Tällöin voidaan hyödyntää sekä yleis- että erityisopetuksen omia lähtökohtia yhteistä toimintaa suunniteltaessa (Moberg 1984, 12.) Tämä merkitsee yhteisten resurssien hyödyntämistä. Näihin sisältyvät yhteistyö, resurssien yhteishyödyntäminen ja resurssien yhdenaikainen käyttö (Salminen J. 1989, 74.)

Fyysisen ja toiminnallisen integraation luomassa ilmapiirissä sosiaalinen integraatio vähentää vastaavasti eri ryhmien sosiaalista etäisyyttä. Tämä mahdollistaa yhteistoiminnan jatkuvuutta ja eri ryhmien luonnollisen yhteiselon. Sosiaalisten suhteiden luominen näiden kahden ryhmittymän välille mahdollistaa myös yksilöiden erilaisuuden hyväksytyksi tulemisen (Salminen J. 1989, 74.)

Psykologinen ja sosiaalinen integraatio koulussa luovat myös pohjaa myöhemmälle elämälle. Koulun jälkeisessä yhteiskunnassa tämä näkyy tasa-arvon toteutumisena ja tasapuolisuutena - yhteiskunnallisena integraationa (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 183.) Tämä seikka takaa sen, että myös poikkeavilla aikuisilla on yhtäläiset oikeudet ja resurssit vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa ja työmahdollisuuksiinsa kuin muillakin. (Salminen J. 1989,74.)

Tärkeimpinä integraation toteuttamisen muotoina käytännössä ovat ohjeistukset siitä, miten oppilaan kanssa toimitaan. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista ohjaa usein oppilaan oma HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) tai HOPPI (henkilökohtainen oppimissuunnitelma). HOPPI on oppilaalle itselleen tehty suunnitelma, jonka perusteella voi-

daan tarkastella hänen oppimistaan. HOJKS on malli ja suunnitelma siitä, miten käytännössä opetusta hänen kohdallaan toteutetaan. Siinä kuvataan yksityiskohtaisesti, miten oppilaan oppimäärät ja opetus toteutetaan sekä kuvataan oppilaan omat tavoitteet ja oppimisen edellytykset. Perustiedoiltaan HOJKS sisältää oppilaan itsensä henkilötiedot sekä kasvatukseen, hoitoon ja kuntoutukseen osallistuvien henkilöiden yhteystiedot. Tärkeimpinä voidaan myös mainita oppilaalla oleva mahdollinen diagnoosi, lisävammat, lääkitys, apuvälineet, kommunikaatiotaidot sekä kätisyys (Tilus 1999, 10–13.)

Erilaisuus on rikkaus. Vaikka lähes poikkeuksetta erityisopetusta saavat oppilaat poikkeavat yleisopetuksen oppilaista, eivät he silti saisi tulla kohdelluiksi eritai alempiarvoisina. Myös kehitysvammaisella on oikeus tulla kohdelluksi arvokkaana itsenäisenä yksilönä. Koulutuksen ja kasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä on eriarvoisuuden poistaminen ja myönteisen ymmärryksen lisääminen oppilaiden keskuudessa. Tulevaisuus luo kyllä mahdollisuuksia jos vain siihen annetaan tilaisuus (Ahvenainen, Ikonen & Koro, 1994, 9-16.)

Opettajankoulutuksessa tulisi entistä paremmin tiedostaa opiskelijoiden valmiudet ja niiden kehittäminen erilaisten oppijoiden kohtaamisessa. Tähän tulisi saada eväitä niin koulutuksessa kuin sen jälkeenkin. Viesti tänä päivänä kentältä toimivilta opettajilta on selvä: opettajilla on vähän tai ei ollenkaan valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita. Tästä kertovat myös opettajien täydennyskoulutukset (liite 1) ja niiden tarjonta (Pohjois-Pohjanmaan Kesäyliopisto, Oulu, Kurssit, Miten opetan erityistä tukea tarvitsevaa lasta tavallisessa luokassa?).

Mikä mahtaa olla nykyinen käytäntö? Voiko opettaja kieltäytyä ottamasta luokkaansa erilaisia oppilaita vedoten juuri koulutuksen antamiin mahdollisiin puutteellisiin valmiuksiin? Voiko opettaja vaatia koulun kustantamaan hänelle täydennyskoulutusta ennen kuin erilainen oppija tulee luokkaan vai ryhdytäänkö koulutuksesta puhumaan vasta sitten, kun opettaja on jo joutunut opettelemaan vuorovaikutustaitoja haastavia oppilaita opettaessaan? Tietämys oppilaiden vahvuuksista ja edellytyksistä on jo teoriassakin edellytys oppilaiden oikeanlaiseen opettamiseen ja heidän oppimisensa tukemiseen.

### 3.5. Integraation toteuttamisen ongelmia

Oikein ja oikeassa paikassa toteutettuna integraatio on toimivaa koulun ja yhteiskunnan arkea rikastuttavaa, mutta huonosti toteutettuna koko yhteiskunnan, erityisesti koulun kannalta haitallista. On otettava huomioon, että opettajan on opettava myös muita luokan oppilaita integroitujen oppilaiden lisäksi. Koulun yksilöille asetetut tavoitteet voivat jäädä toteutumatta, jos erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen vie kaiken huomion. Myöhemmässä vaiheessa tehtäviä korjauksia voi olla vaikea toteuttaa. Haitallinen seuraamus huonoista integraatoratkaisuista voi olla poikkeavan oppilaan vajavainen huomioiminen. Opettaja ei osaa antaa riittävästi tukea ja yksilöllistä ohjausta, minkä johdosta oppilaalla on suuri vaara syrjäytyä. Lisäksi ongelmaksi voivat muodostua opettajan omien valmiuksien riittämättömyys tilanteen hallussa pitämiseen. Vanhempien asenteet saattavat olla niin negatiivisia, että integraatiota on mahdotonta toteuttaa yksilön kannalta toivotulla tavalla. Tuskin on väärin sanoa, että kodin ja koulun yhteistyö on erityisessä asemassa. Ilman vanhempien suostumusta ei voida tehdä muutoksia oppilaan koulunkäyntiin.

Erityisyyden kasvaessa myös sosiaalinen eristyneisyys kasvaa. Ihmisten suhtautumisen johdosta poikkeavilla yksilöillä voi olla sopeutumisongelmia. Sosiaalisten ristiriitojen, kuten auktoriteetin ymmärtämättömyyden vuoksi erilaisilla yksilöillä voi olla vaikeuksia ymmärtää ryhmässä toimimisen sääntöjä. Vanhempien ja yhteiskunnan välittämien asenteiden tulee olla aidosti positiivisessa suunnassa, jotta kehitystä voisi tapahtua. Ryhmädynamiikan opettelu erilaisilla yksilöillä tarvitsee mahdollisuuksia ja sen takaavat ainoastaan muiden ihmisten ja ryhmän jäsenten toisten huomioon ottaminen. Ristiriidat ovat välttämättömiä ja niiden laadun ja määrän suhteen on opettajan itsensä tehtävä ratkaisuja. Ongelmien poistaminen silmistä ei ole ratkaisu mutta ei myöskään niiden liiallinen salliminen (Salminen J. 1989, 74.)

Lisäongelmia aiheutuu, kun asioista päättävä elin ei ole enää koulun opettaja tai henkilöstö. Oppilaan opetusryhmän pienentämiseen ei ole kunnalla varsinaisia velvoitteita eikä koulunkäyntiavustajien palkkaamiseen osoiteta tarpeeksi määrärahoja. Lisäksi yhteistyö eri tahojen kanssa on vielä alkutekijöissään. Varsi-



naisia ohjeita koulun ulkopuolisten tahojen kanssa toimimiseen ei ole olemassa, vaan jokainen opettaja on uuden asian edessä (Murto, 1992, 62.)

Opettajat tarvitsevat keinoja kyetäkseen ottamaan huomioon oppijoiden yksilöllisyyden ja selvittämään moninaisia elämäntilanteista syntyneitä lasten ja nuorten ongelmia. Opettajaksi opiskelevan haaste on kyky hahmottaa oman työnsä muuttuvat yhteisölliset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet mutta toisaalta kyky tukea ja ohjata yksilön kokonaisvaltaista kasvua koulussa ja ympäröivässä yhteiskunnassa. Työelämä ja yhteiskunta odottavat koululta ja opettajilta aiempaa enemmän valmiuksia toimia yhteistyössä useiden eri tahojen kanssa. Tämä ulottuu elinkeinoelämän ja yritysten kanssa tehtävästä yhteistyöstä aina vanhempien kanssa jaettuun kasvatuskumppanuuteen. Luottamukselliset ja avoimet suhteet vanhempiin nähdään yhtenä opettajan ammatillisuuden pätevyyden keskeisenä osoittimena. Yhteisöllisyyden ja avoimen vuorovaikutuksen rakentamiseen tulisi opettajankoulutuksen tarjota eväitä, sillä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ei suju aina ongelmitta. Opettajat pitävät vanhempien kohtaamista ja sosiaalisia suhteita oppilasryhmissä haasteellisina ja tuntevat voimattomuutta ja keinojen puutetta, kun heidän pitäisi tunnistaa, kohdata ja tukea lapsia, joilla on ongelmia sosioemotionaaliosessa kehityksessä (Rasku-Puttonen & Rönkä, 2004, 175–178.)

Opettajankoulutuksesta löytyy aina kehittämiskohtia. Opetussuunnitelmien uudistaminen tarjoaa mahdollisuuden kurssien uudistamiseen sekä entisten kurssisisältöjen arvioimiseen. Oppisisältöjen monipuolisuuden vuoksi ei voida kasvattaa kurssien määrää. Sen sijaan sisältöihin voitaisiin kiinnittää entistä tarkempaa huomiota. Artikkelissa ”Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin murroksessa” Rasku-Puttonen & Rönkä (2004) linjaavat opettajankoulutuksen kehittämiskohdaksi opettaja-oppilas –suhteen rakentamisen jo opettajankoulutuksessa.

Opettajan tärkein työkalu on suhde lapseen. Luottamuksellisen suhteen rakentamista lapseen ei voida saavuttaa lyhytkestoisten harjoitteluiden aikana. Tarvitaan pitkäkestoisempia kontakteja, jotta havainnointi ja oppilaantuntemus voisivat alkaa kehittymään. Kun otetaan huomioon opettajankoulutuksen ja opetta-

jan työn vastaavuus, koulutuksen tulisi tarjota mahdollisimman todenmukaisia tilanteita, jotta opiskelija saa tilaisuuden käsitellä myös emotionaalisia ja affektiivisiä kokemuksia, joita vuorovaikutustilanteissa viriää. Koska harjoittelut ovat lyhyitä ja kokemukset jäävät vähäisiksi tulisi kehittää kentällä olevien opettajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. Luokan- ja aineenopettajakoulutuksen vuorovaikutteisuus tulisi yhtenäistää peruskoulun vaatimusten mukaisiksi. Ala- ja yläkoulun välisen rajan poistaminen perusopetuksessa vaatii opettajasuhteiden jatkuvuuden ja keskinäisen yhteistyön lisäämistä kouluasteiden välillä. Yhteistyötä, vuorovaikutusta ja tiedonvaihtoa lisäämällä tavoitteeseen voidaan päästä jo opiskeluaikana (Rasku-Puttonen & Rönkä, 2004, 179–181.)

Opettajien keskinäisen yhteistyön vakiinnuttaminen varaamalla siihen riittävästi aikaa on tärkeätä. Yhteistyön merkityksen tunnustamisen lisäksi tarvitaan myös itse tekoja. On luotava ajalliset puitteet, jotta yhteistyö voisi alkaa. Peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen painotukset ja työhön perehdyttäminen lisäävät liikkumavaraa. Opettajan ammatillisuus nähdään koko eliniän kehittyvänä prosessina. Tarvitaan tietoa siitä, minkälaiset asiat tarvitsevat huomiota opiskelijan peruskoulutuksessa ja minkälaiset asiat huomataan vasta opettajana toimiessa (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 182–185.)

## 4. INKLUUSIO

Termien integraatio ja inkluusio taustalta löytyy selvä filosofinen ero. Integraation termiä käytettäessä lapset on jaettu ajatuksen tasolla kahteen erilliseen ryhmään, joita integraation keinoin pyritään saattamaan lähemmäksi toisiaan. Inklusiolla taas tarkoitetaan sellaista tilannetta, jossa kaikki lapset kuuluvat automaattisesti samaan ryhmään (Bricker, 1995, 181–184.)

### 4.1. Inklusion taustaa

1980-luvun alussa integraatio –ajattelu kehittyi muun muassa Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Italiassa inkluusio –ajatteluksi. Inklusio syntyi perinteisen koulun toimintatapojen joustamattomuudesta, kouluintegraation toteuttamisessa havaituista puutteista ja koulutuksen kaksoisjärjestelmäajattelun saamasta kritiikistä (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita, 2007, Edu.)

Inklusio- ja integraatioideologioiden lähtökohdat ja niiden taustalla olevat paradigmat ovat olennaisesti erilaiset. Integraatioajattelun lähtökohtana on yleis- ja erityisopetuksen erottava kaksoisjärjestelmä. Inklusiofilosofia perustuu vastavasti yhdistyneen järjestelmän ajatukselle (Hautamäki ym. 2001, 181–182.) Inklusio tarkoittaa määrätietoista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja tukea tarvitsemattomien oppilaiden opinto-ohjelmien integrointia yhteisiksi opinto-ohjelmiksi tai oppimisympäristöiksi. Inklusion käsite ei viittaa tiettyihin opetuksen paikkoihin eikä edes tiettyihin näkyviin käytäntöihin. Sitä voitaisiin paremmin kutsua ajattelutavaksi. Inklusio sisältää ajatuksen siitä, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja tarvitsemattomien oppilaiden opettaminen samassa ryhmässä parantaa kasvatusta. Inklusion käsite juontaa juurensa aiemmista ja yhä jatkuvista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutukseen liittyvistä keskusteluista. Yhdysvaltain hallituksen vuonna 1975 säätämä laki oikeudesta koulutukseen vammasta riippumatta oli seurausta oikeustapausten tulvista, joissa perättiin oikeutta koulutukseen myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Toinen asia, joka on edesauttanut nykyisen inklusioliikkeen syntyä,

on *vähiten rajoittavan ympäristön käsite* (LRE=Least restrictive environment) (D. Biklen, 2001, 55–57.)

Yhdysvalloissa 1978 vanhempien, lasten kanssa työtä tekevien, tuomioistuinten ja lainsäätäjien alulle panema lainuudistus koski erityisoppilaiden omaa koulu-ympäristöä ja tämän muutosta vähiten rajoittavaan suuntaan. Muutoksia pystyttiin näkemään silti vasta 1980 – luvun puolenvälin tienoilla jolloin silloinen seg-regoiva järjestelmä pystyttiin haastamaan (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1997, 21.) Suomessa yhtenäinen koulu on kansalaisoikeus. Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista määrää kunnille, että yleisten palvelujen on sovelluttava myös kehityksessään poikkeaville. (Finlex, Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista, 380/1987.)

Inklusion tausta on värikäs. Integraatioajattelun puutteiden pohjalta syntynyt ajatus erityistä tukea tarvitsevien yksilöiden oikeuksista normaaliin koulunkäyntiin on haastanut kasvattajat ajattelemaan. Tukea tarvitsevien oppilaiden oikeus lähikoulunkäyntiin on yhtäläinen muiden oppilaiden rinnalla. Inklusio pyrkii yhdistämään integraatiojärjestelmän puutteita ja uudenlaisia ajatuksia. Ajatus on sinällensä oikeansuuntainen, mutta ihannetilanteessakin on aina myös muiden oppilaiden huomioiminen aivan yhtä tärkeää kuin erityistä tukea tarvitsevien. Ajattelumallina inklusion uudenaikaisuus on nähtävissä nykyisessä koulumaa-ilmassa: opettajilla ja kasvattajilla on hyvin toisistaan poikkeavia näkökulmia inklusion ihanteiden ja integraatoratkaisujen välimaastossa. Yksiselitteistä ohjeistusta opettajien toimimiselle integroitujen oppilaiden ja inklusiota vaativien vanhempien kanssa ei ole. Tietoisuus asioiden ja koulussa vallitsevan tilanteiden nykytilasta auttaa ratkaisujen ja omien mielikuvien muodostuksessa käytäntöä varten.

## **4.2. Inklusion käsite**

Termi inklusio tarkoittaa kaikkien yhteistä koulua. Käytännössä se tarkoittaa osallisuutta ja yhteisyyttä. Inklusion perustana ovat ihmisoikeudet ja tasa-

arvo, joita ovat yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet. Myös kehitysvammaisten ihmisten oikeuksien yhdenvertaistamisen ohjeissa painotetaan, että koulujärjestelyjä ja oppimisympäristöjä tulee kehittää pitkälti kaikille sopiviksi. Oppilaalla on oikeus saada opetusta lähimmässä normaalissa koulussa ja kuulua siihen luokkaan siinä koulussa, jota hän kävisi ilman poikkeavuuttaan, oppimisvaikeutta tai käytösongelmia. Oppilaat opiskelevat yhdessä ja opetusryhmät ovat eritasoisia ja moninaisia. Lapsen tai nuoren tarvitessa erityisopetusta tai kuntoutusta, hänelle järjestetään sitä koulussa tai luokassa. Inklusio edellyttää moniammatillista yhteistyötä ja verkostoitumista (Murto, 1999.)

Inklusiivisessa ajattelussa korostetaan, että jokaisella koululla tulisi olla omanlaisensa järjestelmä erityisoppilaiden huomioimiseen. Ajatus perustuu siihen, että myös erityistä tukea tarvitseva oppilas voi aloittaa ja suorittaa oppivelvollisuuttaan muiden ikäistensä lasten kanssa samassa paikassa (J. L. Strully & C. Strully, 1997, 141–154.) Myös Lipsky ja Gartner (1997, 99) määrittelevät inklusion koulutuspalvelujen tarjoamiseksi kaikille, myös vaikeasti kehitysvammaisille oppilaille. Lähikoulujen yleisopetuksessa olevien tukitarpeiden tulee olla sillä tasolla, jotta myös erityistä tukea tarvitsevista oppilaista voidaan kasvattaa ja opettaa yhteiskunnan täysivaltaisia jäseniä.

Yleisesti vallitseva käsitys erityisoppilaan sijoittamisesta erityisluokkaan perustuu hänen valmiuksiensa virhearviointiin. Usein epäillään, etteivät erityisoppilaat pärjäisi yleisopetuksessa muiden kanssa. Maailmalta saatujen kokemusten perusteella asia on toisin. Myös vaikeammin kehitysvammaiset oppilaat on onnistuneesti saatu integroitua muiden joukkoon. Kaikille avoin koulu hyödyttää sekä poikkeavia että vammattomia oppilaita. Poikkeavien oppilaiden on havaittu oppivan enemmän tavallisella luokalla kuin erityisluokassa. Lisäksi sosiaaliset taidot ovat kehittyneet paremmin ja vammattomien oppilaiden ymmärrys erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan on lisääntynyt (Saloviita, 2003, 12.)

Inklusio käsitteen yleistymisen kasvatustieteellisessä kontekstissa ei liene kellekään opetuksen saralla työskentelevälle jäänyt epäselväksi. Inklusio tarkoittaa koulun arjessa lähikoulun käsitettä ja erityisoppilaiden vapautta käydä

yhtä lailla omaa lähintä kouluaan kuin muidenkin oppilaiden. Ihannetilanteeseen pääseminen tällä hetkellä voi olla vaikeaa. Yhtä lailla kuin oppilaalla on oikeus päästä lähikouluun, on hänellä myös oikeus saada erityisopetusta sitä tarvittaessa. Se kumpi näistä on tärkeämpää, on yksilöllistä. Sen sijaan yhteiskuntaa tarkasteltaessa olisi sen asenteissa muuttamista. Erityisopetus, integraatio eikä varsinkaan inklusio ole oikein toteutettuna oppilaan koulunkäyntiä haittaava tekijä.

### **4.3. Inklusio käytännössä**

Inklusioon onnistuminen on kiinni opettajien ammattitaidosta ja oppilaan omista lähtökohdista. erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden pelkkä koulusijoittaminen ei tukea tarvitsevien oppilaiden ryhmiin, ei takaa itsestään selvää koulunumeroiden paranemista tai yhteisöllisyyden lisääntymistä (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1997, 4.) Positiivisten mielikuvien syntyminen erilaisista oppilaista ja sosiaalisen erilaisuuden hyväksymisen ilmapiirin syntyminen sekä kognitiivisen ja sosiaalisen taitojen muodostuminen jo varhaisessa vaiheessa ovat seikkoja, jotka Stainback & Stainback (1996) mainitsevat inklusion hyväksi puoliksi oppilaan kannalta. Samalla myös oppilaita valmistetaan myöhemmässä elämässä yhteiskunnassa vallitsevaan tilanteeseen ja erilaisuuden hyväksymiseen. Inklusioajattelun pohjimmainen tarkoitus on välttää niitä negatiivisia mielikuvia, joita erityisoppilaiden liiallinen kategoriointi aiheuttaa.

Inklusioon ideaali tilanne olisi, että oppilaat kasvaisivat koulussa yhdessä ikätovereidensa kanssa sekä oppisivat auttamaan toisiaan. Jokaista yksilöä tuettaisiin ja opetettaisiin kykyjensä, kehitystasonsa ja mahdollisuuksiensa mukaisesti. Kaikille avoin koulu tarkoittaa sellaisen kasvatusajattelun omaksumista, joka näkee erityisoppilaan lapsena tai nuorena, jolla on yksilölliset oppimisedellytykset. Opettaja tukee täysipainoista osallistumista ryhmässä ja yrittää kehittää keskinäistä myönteisyyttä. Erilaisuuden kohtaaminen tulisi olla luontevaa.

Täydelliseen inklusioon voi suhtautua toiveikkaasti ja ottaa se haasteena. Tällä hetkellä siihen ei ole kuitenkaan valmiuksia. Jos koulussa ei pystytä pienen-

tämään ryhmien kokoa eikä järjestämään riittäviä oppilashuollon ja kuntoutuksen tukitoimia, luokkamuotoinen erityisopetus lienee vaikea- ja monivammaisten oppilaiden ja käytösongelmaisten lasten ja nuorten edun mukaista. Erityisopetus on parhaimmillaan kuntouttavaa kasvatusta. Liiallinen erillään oleminen aiheuttaa sosiaalistumisen ongelmia, jopa syrjäytymisen vaaran. Siksi erityisryhmiä pitäisi sijoittaa yleisopetuksen kouluille, jolloin vältetään erillisiä, eristäviä erityiskouluja ja siten segregoivia kasvatuserityisjärjestelyjä. Vaihtoehtoisesti erityiskouluille voisi sijoittaa yleisopetuksen ryhmiä. Inklusio on tavoittelemisen arvoinen asia kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon edistämiseksi (Murto, 1999.)

Inklusion teoria ja käytäntö ovat usein ristiriidassa keskenään. Vastustajat pitävät asiaa mahdottomuutena asian ja puolustajat vaativat oikeuksia ja tasavertaista kohtelua oppilaille. Eittämättä kumpikin osapuoli, niin vastustajat kuin puoltajatkin, ovat molemmat osittain oikeassa. Asioilla on aina kaksi puolta. Jatkuvasti häiriökäyttäytyvä oppilas ei kuulu yleisopetukseen, eikä tämän integroimista vain inklusion toteuttamisen nimissä saisi edes puoltaakaan. Lasten oikeus on aina etusijalla, mutta on pidettävä mielessä, milloin on kyse itsekkyydestä ja milloin lapsen oikeudesta käydä lähintä mahdollista koulua. Väkisin ei kannata ryhtyä taistelemaan yhteiskuntaa vastaan.

Onko inklusion toteuttamisvaatimuksissa oikeasti kyse oppilaan omista tarpeista ja lähtökohdista vai koulutuksellisten lähtökohtien periaatteellisista ristiriidoista, jää kyseenalaiseksi. Vanhemmat, jotka tuntevat lapsensa, ovat kärkkäitä vaatimaan inklusiosijoitusta, mutta millä seurauksilla niitä ollaan oikeasti valmiita tekemään. Onko hetkellinen helppeus lapsen lähikoulun käynnissä vain silmänlumetta verrattuna siihen, millaisia oppimisen edellytyksiä juuri tälle oppilaalle erityisluokka voisi tarjota?

## **5. ERITYISPEDAGOGIIKAN OPETUS LAPIN YLIOPISTON KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNNASSA**

Peruskoulun opetussuunnitelma (2004, 28) ohjaa luokanopettajan toimia erityisoppilaan tunnistamisessa ja tukitoimenpiteiden aloittamisessa. Erityisopetukseen ohjaamisessa on keskeistä varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen, jotta oppimisvaikeuksien kielteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykselle voidaan ehkäistä. Tällöin on tärkeää olla yhteistyössä huoltajien kanssa. Apunaan opettajalla on erityisoppilaan tunnistamisessa opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoita sekä oppilaan huoltajat.

Lapin yliopiston, kasvatustieteiden tiedekunnan, erityispedagogiikan lehtori Tuula Matikainen (2004, 14–15) toteaa artikkelissaan Erityisopetus osana luokanopettajan ammattitaitoa, että opettajien pitää tunnistaa myös mielenterveysongelmaiset oppilaat ja pystyä hakemaan heille apua. Lisäksi hän kertoo, että opettaja huomaa myös anorektikon.

### **5.1. Erityispedagogiikan peruskurssi**

Opintoihin kaikille pakollisena kuuluu erityispedagogiikan peruskurssi. ”Opintojaksolla tutustutaan erityispedagogiikkaan tieteenä, erilaisuuden ja erityispedagogiikan arvoperustaan sekä erityispedagogiikan keskeisiin käsitteisiin, luokitteluperusteisiin ja kohderyhmiin. Lisäksi perehdytään erityispedagogisen toiminnan määrittelyyn, tavoitteisiin ja keinoihin sekä erityiskasvatukseen ja erityispedagogiseen toimintaan käytännössä.” Opetus- ja työmuotoja ovat luento-opetus (20 tuntia), erityisopetuksen kenttään ja erityisopetukseen tutustuminen (12 tuntia) sekä verkko-opiskelu ja itsenäinen kirjallisuuden opiskelu (noin 100 tuntia). Peruskurssin laajuus on viisi opintopistettä (2007, Lapin yliopiston opinto-opas, KTK, 180.)



Tutkimuskohteen kannalta muutosta vanhasta (vuosilta 2003–2005) käytössä olleesta opinto-oppaasta ei tavoitteiden määrittelyssä ole. Vanhassa opinto-oppaassa on lisäksi määritelty peruskurssin sisällöiksi erityispedagogiikan filosofinen, historiallinen ja lainsäädännöllinen perusta ja peruskäsitteet. Lisäksi sisällöiksi mainitaan myös erityispedagogiikan toiminnan määrittely, palvelukohdeet, tavoitteet ja keinot, erityisopetuksen suhde yleisopetukseen sekä tutustuminen erityispedagogiseen toimintaan käytännössä (2003, Lapin yliopiston opinto-opas, KTK, 129). Suurin muutos, joka opetussuunnitelman uudistamisessa on tapahtunut, koskee verkko-opiskelun ja itsenäisen opetuksen määrän lisääntymistä. Aikaisempina vuosina itsenäistä opiskelua ei ole ollut tai sitä ei ole määritelty opetus- ja työmuotojen sisällöiksi.

## **5.2. Erityispedagogiikan sivuaineopinnot**

Sivuaineopinnot ovat laajuudeltaan 25 opintopistettä. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaassa vuodelta 2003 erityispedagogiikan sivuaineopintojen kokonaistavoitteeksi on määritelty opiskelijan perehtyminen erityispedagogiikkaan siten, että hän pystyy luokanopettajana toimiessaan hoitamaan oppilaiden lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia sekä tarpeen mukaan ohjaamaan oppilaita tutkimuksiin ja erityisopetuksen piiriin (2003, Lapin yliopiston opinto-opas, KTK, 147). Vuodelta 2007 olevassa opinto-oppaassa ei ole määritelty tarkemmin sivuaineopintojen kokonaisuuteen liittyviä tavoitteita, vaan ne on kirjattu jokaisen kurssin osalta erikseen. Keskeisimpiä työmuotoja nykyisin järjestettävässä sivuainekokonaisuudessa ovat kirjallisuustentit, didaktinen seminaari sekä siihen liittyvä luentosarja (2007, Lapin yliopiston opinto-opas, KTK, 190–193).

## **5.3. Erityispedagogiikka opetusharjoitteluissa**

Erityispedagogiikan opettamista opetusharjoitteluissa tapahtuu vain ainedidaktiikka 2 -harjoittelun yhteydessä. Harjoittelun runkoaineena toimii matematiikka, jota kaikkien harjoitteluun osallistuvien tulee opettaa. Opinto-oppaan tekstissä

määritellään harjoittelun tavoitteeksi, että opetusharjoittelija soveltaa matematiikan, tekstiilityön, teknisen työn, erityisopetuksen, vieraan kielen, ympäristö ja luonnontiedon, musiikin, uskonnon tai elämäkatsomustiedon ainedidaktisia opintoja luokkansa oppilaiden työskentelyyn itsenäisesti sekä yhteistyössä opiskelijaryhmän kanssa. Opetus- ja työmuotojen osalta kerrotaan, että runkoaineena toimivan matematiikan lisäksi opiskelija valitsee kaksi opetettavaa ainetta. Valittavia aineita ovat tekstiilityö, tekninen työ, erityisopetus, musiikki, vieras kieli, ympäristö ja luonnontieto, uskonto sekä elämäkatsomustieto. Varsinaisesti erityispedagogiikan opettamista tapahtuu harjoittelussa vain niillä, jotka valitsevat sen opetettavaksi aineeksi (2007, Lapin yliopiston opinto-opas, KTK, 190–193.)

## 6. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

### 6.1. Tutkimuksen taustatietoja

Tutkimuksen aloittaminen alkoi osittain jo siinä vaiheessa, kun mietin aihetta omalle kandidaatin tutkielmalleni. Selkeäksi linjavedoksi otin, että työtä vois in hyödyntää myöhemmin myös pro-gradu tutkielman teon yhteydessä. Tutkimusaiheen koin mielenkiintoiseksi myös henkilökohtaisista syistä, jotka perustuvat omakohtaisiin kokemuksiin työelämässä ja opiskelussa. Olin jo pitkään miettinyt niitä vaatimuksia, joita työelämä edellyttää sinne tulevilta opettajilta. Tämän pohjalta aloin pohtia, olisiko itselläni tai muilla oman yliopiston luokanopettaja-opiskelijoilla valmiuksia toimia koulumaailmassa toteuttaen inklusion ja integraation eri muotoja.

Toteutin keväällä 2006 kandin työn, jossa tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomaketta. Tarkoituksena kandin työssä oli testata kyselylomakkeen toimivuus ja tarkastella niitä puutteita, joita mahdollisesti ilmenisi. Tehtyjen havaintojen ja löydettyjen puutteiden osalta tehtiin nykyinen kyselylomake. Tutkimukseni on kvantitatiivinen kyselytutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä käytin kyselylomaketta (liite 2). Tutkimuksen teoriaosiossa tutustuin myös integraation ja inklusion käsitteisiin ja niistä kertoviin tutkimuksiin sekä kirjallisiin dokumentteihin. Seuraavassa luvussa käsittelen kvantitatiivisen tutkimuksen piirteitä sekä luotettavuutta.

### 6.2. Tutkimusmenetelmät

Eräs luotettavuuden kriteereistä on, että mittaväline toimii kohteena olevilla henkilöillä ja osallistujat ymmärtävät mittaamisen tarkoituksen sekä pitävät tutkimukseen osallistumisista järkevänä (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma, 1994, 108). Yksi kyselylomakkeen heikkous on, että siihen vastaamattomuus eli kato on usein suuri, jopa 20–50%. Hyvin monet asiat vaikuttavat kadon suuruuteen. Tutkijan ja tutkittavien välillä oleva suora vuorovaikutus tai sen puute vaikuttavat

kadon suuruuteen. Myös tutkimuksen aihealueen merkitys tutkittaville vaikuttaa kadon suuruuteen tai voi vastaavasti värittää tutkimustuloksia, koska vain asiasta kiinnostuneet vastaavat siihen. (Alkula, Pöntinen Ylöstalo, 1994, 67, 118–119.) Omassa tutkimuksessani tämä oli merkittävä syy siihen, etten valinnut sähköisesti täytettävää kyselylomaketta. Koin, että kyselylomakkeeseen on vaikea saada sähköisessä muodossa vastaajia ja heidän heterogeenisyydestään ei voida mennä takuuseen. Vaarana olisi, että vain tietyn tyyppiset vastaajat haluaisivat vastata tutkimuksen kyselyyn.

Survey –menetelmä tarkoittaa etukäteen strukturoitua aineistonkeruuta kyselylomakkeen avulla. Survey -tutkimuksessa tietyistä ihmisjoukosta poimitaan otos yksilöitä ja aineisto kerätään kyselylomaketta käyttäen. Kerätyn aineiston avulla pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään ilmiöitä. Jos lomake on suunniteltu huolellisesti, aineisto voidaan nopeasti käsitellä tallennettuun muotoon ja analysoida se tietokoneen avulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 130, 191.) Määrälliseen tutkimukseen päädyin siitä syystä, että halusin saada tarpeeksi selkeän ryhmän, jotta tutkimustulokset ovat luotettavia. Näiden seikkojen pohjalta valitsin tutkimuksen kyselylomakkeen täyttämisen pohjaksi perinteisen paperimuotoisen kyselylomakkeen sähköisesti lähetettävien sijaan. Sähköisessä muodossa lähetettyjen kyselylomakkeiden tulokset värittyvät helposti, koska siihen vastaavat vain ne, joita kyseinen asia kiinnostaa. Kyselylomakkeen rakennetta muutettaessa lisäsin vielä avoimia kysymyksiä, jotta vastaajat saisivat perusteltua näkemyksensä.

Tutkimukseni on kuvailevaa, mikä ilmenee keskittymisenä vain tiettyyn rajattuun ilmiöön. Kuvailevassa tutkimuksessa pyritään ilmiön tarkkaan ja oikeantyyppiseen esittämiseen. Halutaan tarkastella muutoksia ja niiden tyyppejä (Alkula ym. 1994, 188.) Tutkimuksessani on määrällisen sekä laadullisen tutkimuksen piirteitä. Analysointitavoissa on käsitelty tietoa määrällisellä tavalla mutta avoimia kysymyksiä ja yhteenvetoja on rakennettu laadullisen tutkimuksen perusteiden.

### **6.2.1. Kyselylomake**

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake (liite 2) koostuu monivalintakysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Kyselylomakkeen pyrin rakentamaan siten, että se on helppo ja nopea täyttää sekä myöhemmässä vaiheessa myös helppo koodata. Kyselylomakkeessa on viisi osa-aluetta:

1. Taustatiedot
2. Tunnistaminen
3. Puuttuminen
4. Ohjaus
5. Avoimet

Ensimmäisen osion (liite 2, kysymykset 1–5) tarkoituksena on kerätä tietoa vastaajan sukupuolesta, iästä, työkokemuksesta ja koulutustaustasta. Toisessa osa-alueessa (kysymykset, 6–12) kerätään tietoa siitä, millaisia valmiuksia vastaajilla on erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden tunnistamiseen. Kolmannella osa-alueella (kysymykset, 13–17) kartoitetaan valmiuksia erilaisten oppijoiden monimuotoisiin käytöshäiriöihin ja asian tilaan puuttumiseen. Neljännen vaiheen kysymykset (18–25) kartoittavat sitä, millaisia valmiuksia vastaajilla on ohjata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tukitoimenpiteillä joko itse, tai vastaavasti ohjata heitä niihin. Viidennen osa-alueen avoimilla kysymyksillä (26–27) haetaan vastaajan perusteltua näkemystä aiempiin kysymyksiin sekä pyritään kategorioimaan valmiudet ja työkokemukset eri luokkiin. Kysymys 26 on raportoitu taustatietojen yhteydessä ja kysymyksen 27 vastauksia tarkastellaan luvussa 7.5.

Kysymysten 6-25 asteikko perustuu Likertin asteikkoon (Eskola, 1975, 212). Tästä on sovellettu tutkimuksessa käytetty asteikko. Muunsin asteikossa käytetyt termit asenteista ja mielipiteistä enemmän valmiuksien tiedollista ja taidollista osaamista vastaavaan suuntaan. Halusin korostaa näiden seikkojen merkitystä, jotta se vastaisi tutkimusasetelmaa paremmin. Asteikko on rakennettu 1:stä (ei lainkaan) 4:seen (hyvin paljon), jonka mukaan vastaajat saavat arvioida omia valmiuksiaan. Vaihtoehto 0 (en osaa sanoa) on lisätty mahdollistamaan

sen, ettei vastaaja anna virheellistä tietoa, jos ei ymmärrä kysymystä, tai ei osaa arvioida omia valmiuksiaan asteikon mukaan.

### **6.2.2. Tutkimusjoukko**

Tutkimusjoukko edustaa niin kutsuttua harkinnanvaraista näytettä, jota ei ole satunnaisesti valittu ja jossa pyritään saamaan perusjoukon ominaisuudet oikeassa suhteessa tarkasteltaviksi (Alkula ym. 1994, 106). Tutkimusjoukon valinnassa pyrin siihen, että kohdejoukolla olisi kokemuksia luokanopettajankoulutuksesta ja tutkimuksen kohteena olevasta asiasta pitkältä aikaväliltä. Tutkimuksen alkuvaiheessa kohdejoukoksi valitsin Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajaopiskelijat, tarkemmin kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijat. Tutkimuksen kyselylomaketta laatiessa ongelmalliseksi muodostui tae siitä, että opiskelija olisi suorittanut vähintään luokanopettajan tutkintoon vaadittavat erityispedagogiikan opinnot ja mahdollisesti sivuaineen aiheesta. Toinen ongelma oli sopivien vastaajien saaminen vastaamaan kyselylomakkeeseen. Valitsin yksittäisen joukon opiskelijoita, joiden vastaamista pystyisi ennakoimaan jo kyselylomaketta laatiessa, koska sähköisen kyselylomakkeen laatiminen ja sen lähettäminen vastaajille ei anna takeita vastausprosentista. Täten rajasin kohdejoukon koskemaan vain syventävää opetusharjoittelua syksyllä 2007 suorittaviin opiskelijoihin. Harkinnanvaraista näytettä otettaessa tutkija poimii omaan tutkimusjoukkoonsa sellaiset tapaukset, jotka ovat helpoiten saatavilla ja edustavat hänen tutkimustarpeitaan parhaiten (Soininen 1995, 103). Syventävän opetusharjoittelun aiemmat opintovaatimukset edellyttävät monialaisten opintojen, erityispedagogiikan peruskurssin, varhaiskasvatuksen kurssin ja aikaisempien harjoittelujen suorittamista ennen harjoittelun alkua. Kohdejoukon kokoa oli vaikea arvioida etukäteen, koska osallistujat ilmoittautuivat kurssille vasta loppukesästä 2007. Kasvatustieteiden tiedekunnan kanslian (R. Remes, keskustelu 28.8.2007) mukaan suurin mahdollinen määrä, joka voitaisiin ottaa syksyn harjoittelua suorittamaan, olisi 36 opiskelijaa. Kyselylomakkeen täyttämiseen oli varattu 10 minuuttia. Tässä ajassa jokainen vastaajista ehti vastaamaan jokaiseen annettuun kysymykseen

### **6.2.3. Analyysimenetelmät**

Aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa käytettiin Excel-  
taulukkolaskentaohjelmaa ja SPSS -tilasto-ohjelmaa. Muuttujia määriteltiin yh-  
teensä 31 kappaletta. Näistä 25 pystyttiin helposti määrittelemään suoraan ky-  
selylomakkeen pohjalta. Loput kuusi olivat haastavampia. Kaksi muuttujaa on  
tiivistetty koodaamalla kysymysten pohjalta ja ne käsitellään tunnistamisval-  
miuksien yhteenvedossa. Loput muuttujista muodostuvat siten, että avoimien  
kysymysten muuttujat olivat ensin tekstinä, josta ne koodattiin numeerisiksi ar-  
voiksi toisiin muuttujiin. Ensimmäinen muuttujista kuvaa sitä, millaista kokemus-  
ta opettajaopiskelijoilla on. Luokittelin arvot kokemustyypeiltään kolmeen eri  
luokkaan: opettaja, avustaja ja ei lainkaan. Toinen muuttujista kuvastaa vastaa-  
jien omia sanallisia arvioita. Näiden kohdalla tyypittelen havainnot vastausten  
perusteella myös kolmeen eri luokkaan: luottavainen, hyvät ja huonot. Tutki-  
mustulokset olivat tunnusluvuiltaan hyvin yksipuolisia. Raportissa olen käyttänyt  
kuvaajina suoria jakaumia aineistosta. Sen lisäksi olen tehnyt ristiintaulukointeja  
kuvaamaan kysymysten keskinäisiä riippuvuuksia. Näitä käsitellään myös tut-  
kimustuloksien yhteenvedoissa.

### **6.3. Tutkimuksen luotettavuus**

Heikkilä (1999, 177) esittää, että ensimmäisiä edellytyksiä tutkimuksen luotetta-  
vuudella on, että se on tuotettu tieteelliselle tutkimustyölle asetettujen yleisten  
kriteerien mukainen. Luotettavuutta tarkastellaan kahden keskeisen käsitteen  
kautta: validiteetti eli pätevyys ja reliabiliteetti eli pysyvyys. Tutkimustulosten  
käyttökelpoisuus perustuu siihen, että ne ovat luotettavia, yleistettäviä ja merki-  
tyksellisiä ihmisten todelliselle elämälle (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 98.)

Validiteetti kertoo, missä määrin on onnistuttu mittaamaan sitä tietoa, mitä oli  
tarkoituskkin mitata. Sisällöllisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, vastaavatko mit-  
taukset niitä seikkoja, joita on tutkimuksen teoriassa esitetty. Tutkimusta voi-  
daan pitää ulkoisesti validina, kun muutkin tutkijat tulkitsevat tutkimustulokset  
samalla tavoin (Heikkilä 1999, 28, 178.) Mittauksessa on nähtävissä validiteet-

tia, koska tutkimuksessa käytetty kyselylomake on tarkkaan rakennettu tarkastelemaan juuri tutkimuksen teoriassa pohdittuja käsitteitä. Kyselylomakkeessa on kysytty vain tutkimusongelman kannalta oleellista tietoa. Tutkimuksen raportissa on osiot laadittu siten, että ne vastaavat mahdollisimman tarkasti tutkimusongelmia. Toisaalta vastaajat ovat saattaneet käsittää kyselylomakkeen avoimet kysymykset eri tavoin ja tämä on seikka voi heikentää validiteettia.

Kyselylomakkeen pituus oli vastaavasti sopivan mittainen, jolloin vastaajien keskittyminen ei ehtinyt herpaantua ja vastaukset ovat johdonmukaisia. Tutkimuksen sisältövaliditeettia parantaa lisäksi tutkimusaiheen ja vastaajien selkeä rajaaminen sekä kysymysten liittyminen tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin. Tutkimuksen validiteettia lisää myös se, että kyselylomaketta testattiin jo kandidaatin työssä sekä kyselylomakkeen muutosten jälkeen muutamalla koehenkilöllä.

Mittauksessa käytettävällä reliabiliteetilla viitataan mittauksessa saatujen tulosten tarkkuuteen ja testipistemäärien virheettömyyteen. Mittaus on reliabelia, kun tieto perustuu todellisuuteen eikä sattumanvaraisuuteen (Heikkilä, 1999, 178–179.) Mitä enemmän tutkittavien reaktiot, mittari ja sen käyttö altistuvat mittauksessa sattumanvaraisille virheille, sitä epäluotettavampaa ja hajanaisempaa saatavista tuloksista muodostuu (Tuckman, 1994, 180). Tutkimustuloksia voidaan pitää reliabelina, koska hajontaa tutkimustulosten välillä on vähän. Ennalta määrittelemätön joukko tutkittavia, jotka edustavat tilastollisesti merkittävää osaa yhteisöstään, antaa luotettavan kuvan tutkimuksen vastaajista. Tutkimukseen ei valikoitunut vain tietyn tyyppisiä vastaajia, mikä olisi ollut sähköisen kyselyn ongelma. Sattumanvarainen, pieni mutta vastaavasti laadultaan merkittävä otos ja vastausten yksipuolinen hajonta antavat merkittävää reliabiliteettia tutkimukselle. Tutkimusjoukkoa pystyttiin myös kyselyn täyttämisen aikana tarkkailemaan ja näin ollen sattumanvaraisille virheille ei jäänyt mahdollisuutta.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin Lapin yliopiston harjoittelukoulun Kalervo-salissa syventävän opetusharjoittelun alkuinfon yhteydessä syksyllä 2007. Harjoittelukoulun rehtori (E. Valanne, keskustelu 29.8.2007) oli antanut suullisen lupauksen aineiston keräämiseen. Opetusharjoitteluun osallistui 27 opiskeli-



jaa, joista 26 täytti kyselyn. Suljin itseni pois tutkimuksen eettisyyden vuoksi. Tutkimuksen vastausprosenttina oli täten 100, koska kaikki tutkimuskohteina mahdolliset vastaajat osallistuivat kyselyyn.

Tutkimustulosten yleistettävyydestä kertoo myös se, että tutkittavien joukko oli hyvin monimuotoinen ja ennalta määrittelemätön. Tutkimuksen kohteena oleva joukko edustaa hyvin Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita, koska syventävä opetusharjoittelu sijoittuu opintojen loppuvaiheeseen. Täten joukolla on myös näkemystä niin opinnoista ja harjoitteluista kuin myös mahdollisesti työelämästäkin. Tulosten suuntautuminen antaa myös selkeän viestin siitä, että tutkimusta voitaisiin toistaa myös suuremmalla otoskoolla, jolloin tulosten laatu olisi vastaava. Tämä lisää tutkimuksen yleistettävyyttä ja tekee siitä luotettavamman. Yleistettävyys näkyy myös muissa tutkimustuloksissa, jotka antavat samansuuntaista viestiä. Näitä käsittelen tutkimuksen raportoinnin ja yhteenve-tojen yhteydessä.

## 7. TUTKIMUSTULOKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen keskeisenä tehtävänä oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia koulun integraatioon. Tutkimusongelmaa integraation ja inklusion suhteesta lähestytään alaongelmien kautta ja tutkimustulokset on jaettu taustatietojen lisäksi neljään pääryhmään: erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistaminen, – käyttäytyminen ja tukitoimenpiteet ja – ohjaus sekä viimeinen luku jossa käsitellään vastaajien omia arvioita. Jokainen luku on ensin raportoitu, jonka jälkeen on yhteenveto. Lisäksi tutkimustulosten lopussa käsitellään erillisessä luvussa vastaajien sanallisia arvioita omista valmiuksistaan.

### 7.1. Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot

Sukupuoli ja ikä

Vastaajista 53,8 % oli miehiä ja 46,2 % oli naisia. Miesten 25–30-vuotiaiden osuus oli suuri verrattuna 21–24 -vuotiaisiin tai yli 30 -vuotiaisiin. Naisten ikäkauma oli tasaisempi ja merkittävää oli ainoastaan nuorten 21–24- vuotiaiden naisten osuus verrattaessa muihin. Vastaajien jakauma sukupuolen mukaan on epätasainen ottaen huomioon, että Suomessa työssä olevista luokanopettajista 72 % on naisia (Tilastokeskus, 2006).

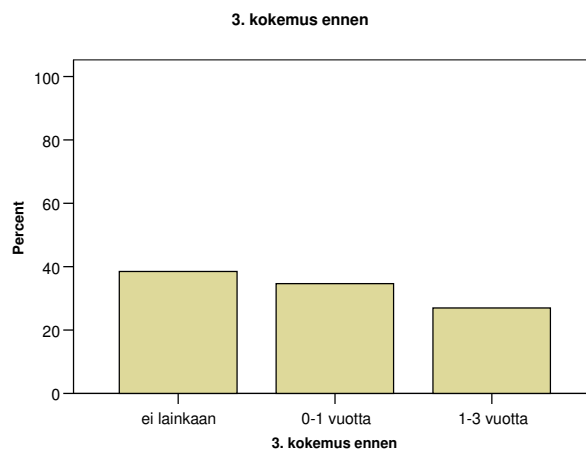
Taulukko 1. Vastaajien jakautuminen sukupuolen ja iän mukaan

		sukupuoli		Yhteensä
		mies	nainen	
ikä	21-24	1	7	8
	25-30	12	3	15
	yli 30	1	2	3
Yhteensä		14	12	26

## Aikaisempi kokemus

Vastaajista 38,5 % ilmoitti, ettei ollut työskennellyt lainkaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. 0–1 vuotta työkokemusta oli 34,6 prosentilla vastaajista. Loput 26,9 % vastaajista kertoi kokemustensa määrän olevan 1–3 vuotta. Yli kolmen vuoden työkokemustaustaa ei ollut yhdelläkään vastaajista.

Kuvio 1. Työkokemus vuosina ennen opettajankoulutukseen tulemistä



Työkokemustaustat olivat tyypeiltään hyvin samanlaisia ja ne voitiin jakaa kolmeen selkeään pääryhmään: opettajakokemus 23,1 %, avustajana toimiminen erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle 38,5 % sekä henkilöt, joilla ei ollut työkokemusta 38,5 %. Selkeiksi ryhmiksi nousivat avustajakokemukset, jotka olivat kestäneet 0–1 vuotta 26,9 % ja henkilöt, joilla ei ole lainkaan työkokemusta 38,5 %.

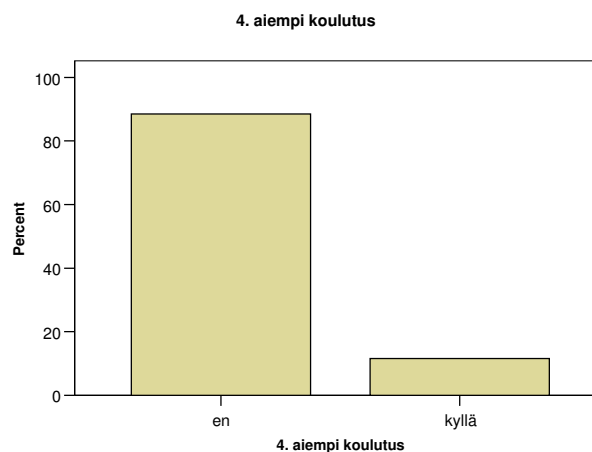
Taulukko 2. Työkokemuksen jakautuminen tyypeittäin

		kokemus yht.			Yhteensä
		opettaja	avustaja	ei lainkaan	
kokemus ennen	ei lainkaan	0	0	10	10
		,0%	,0%	38,5%	38,5%
	0-1 vuotta	2	7	0	9
		7,7%	26,9%	,0%	34,6%
	1-3 vuotta	4	3	0	7
		15,4%	11,5%	,0%	26,9%
Yhteensä		6	10	10	26
		23,1%	38,5%	38,5%	100,0%

## Aiempi koulutus

Vastaajista 11,5 % ilmoitti saaneensa aiempaa koulutusta liittyen erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. Loput 88,5 % ilmoittivat, etteivät olleet saaneet minkäänlaista koulutusta ennen opettajankoulutukseen tulemistä.

Kuvio 2. Aiempi koulutus ennen opettajankoulutukseen tulemistä



Koulutuksen laatua oli kolmea erilaista. Yksi vastaajista oli käynyt sosionomin koulutuksen, toinen koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon. Viimeinen henkilöistä vastasi, että oli saanut erityispedagogiikan opetusta mutta ei määritellyt sen tyyppiä tarkemmin. Työkokemuksen tausta, joka oli opettajakokemusta 1–3 vuotta antaa jonkinlaista suuntaa mutta tarkkaa määritelmää ei voida antaa.

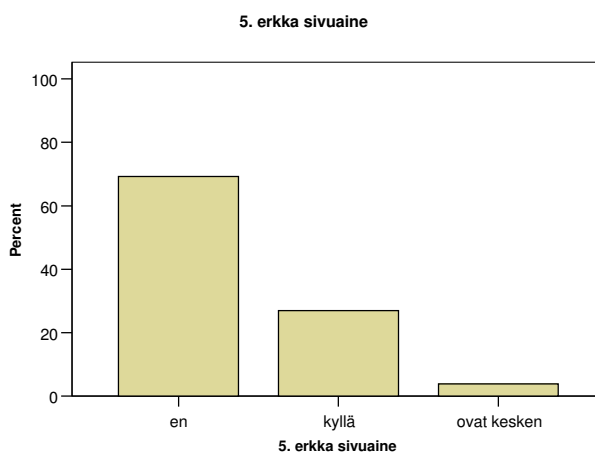
Taulukko 3. Aiempien koulutusten eri tyypit

ei koulutusta	23	88,5	88,5	88,5
erityispedagogiikan opintoja, ei sivuainetta	1	3,8	3,8	92,3
koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto	1	3,8	3,8	96,2
sosionomi	1	3,8	3,8	100,0
Yhteensä	26	100,0	100,0	

## Erityispedagogiikan sivuaineopinnot

Erityispedagogiikan sivuaineopinnot oli suorittanut 26,9 % vastaajista. Näistä kaksi vastaajaa oli suorittanut opinnot muualla kuin Lapin yliopistossa. Vastaajista 69,2 % ilmoitti, ettei ollut tehnyt sivuainetta ollenkaan ja 3,8 prosentilla vastaajista ne olivat kesken.

Kuvio 3. Erityispedagogiikan sivuaineopinnot suorittaneet vastaajat



## 7.2. Valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamiseen

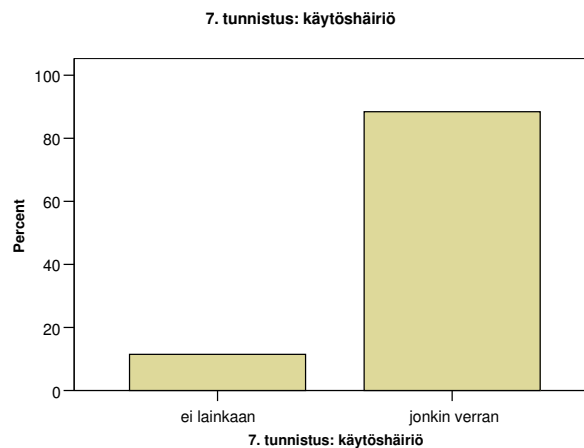
### Oppimisvaikeuden tunnistaminen

Kaikki vastaajat 100 % määrittivät, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimisvaikeuden tunnistamiseen he ovat saaneet jonkin verran valmiuksia.

### Oppilaan käytöshäiriön tunnistaminen

Vastaajista 88,5 % ilmoitti, että he ovat saaneet jonkin verran valmiuksia oppilaalla olevan käytöshäiriön tunnistamiseen. Loput 11,5 % ilmoitti, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia käytöshäiriön tunnistamiseen.

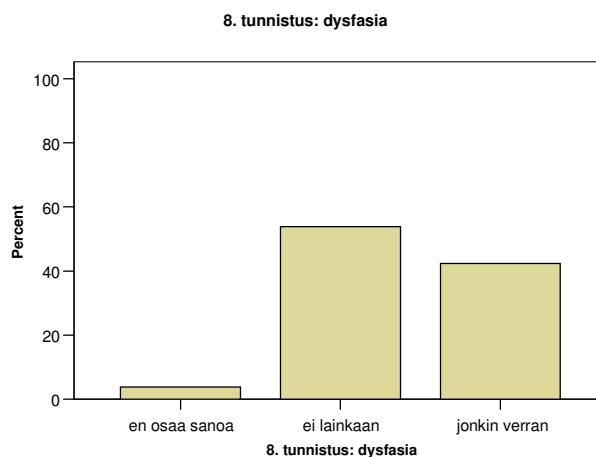
Kuvio 4. Valmiudet oppilaalla olevan käytöshäiriön tunnistamiseen



### Dysfasian tunnistaminen

Vastaajista 53,8 % kertoivat, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia oppilaalla olevan dysfasian tunnistamiseen. 42,3 % koki, että heillä on jonkin verran valmiuksia dysfasian tunnistamiseen. 3,8 % vastaajista kertoi, ettei osaa sanoa.

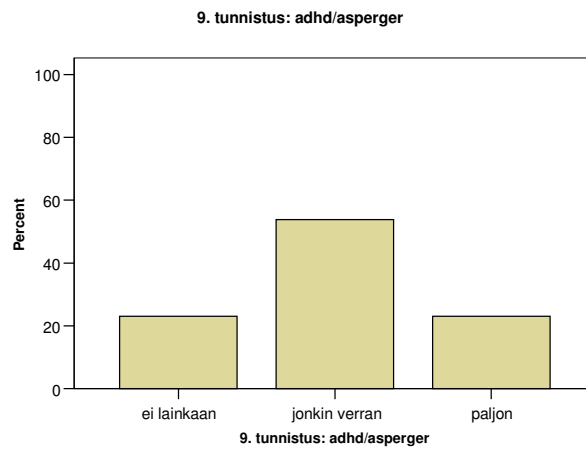
Kuvio 5. Valmiudet oppilaan mahdollisen dysfasian tunnistamiseen



### ADHD/Asperger oireyhtymän tunnistaminen

Vastaajista 53,8 % kertoivat, että heillä on jonkin verran valmiuksia ADHD/asperger oireyhtymän tunnistamiseen oppilaalla. 23,1 % ilmoitti saaneensa paljon valmiuksia ja saman verran 23,1 % ilmoitti, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia tunnistamiseen.

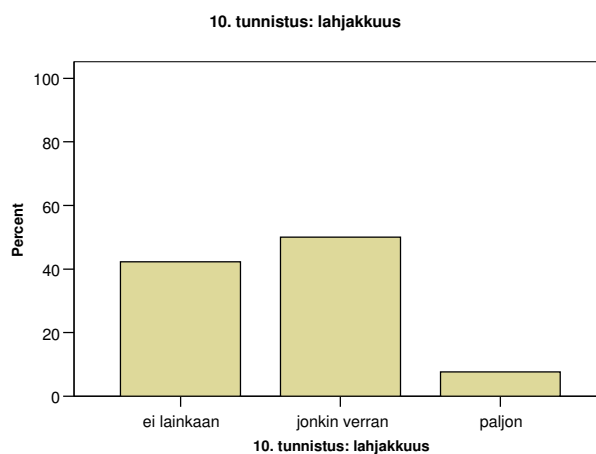
Kuvio 6. Valmiudet oppilaalla olevan ADHD/Asperger oireyhtymän tunnistamiseen



### Älyllisesti lahjakkaan oppilaan tunnistaminen

Vastaajista puolet ilmoitti, että heillä on jonkin verran valmiuksia oppilaan lahjakkuuden tunnistamiseen. 7,7 % kertoi saaneensa paljon valmiuksia ja 42,3 % vastasivat, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia oppilaan lahjakkuuden tunnistamiseen.

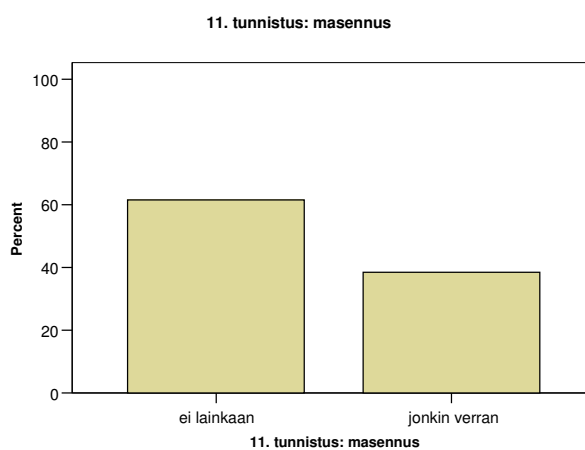
Kuvio 7. Valmiudet lahjakkaan oppilaan tunnistamiseen



## Oppilaan masennuksen tunnistaminen

Masennuksen tunnistamiseen vastaajista 38,5 % koki saaneensa jonkin verran valmiuksia. Loput 61,5 % vastaajajoukosta ilmoitti, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia.

Kuvio 8. Valmiudet oppilaan masennuksen tunnistamiseen

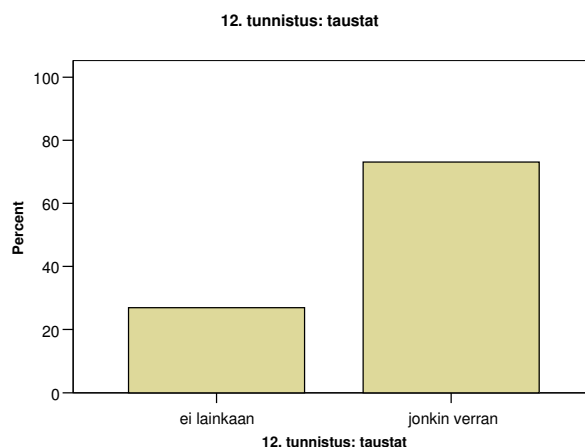


Käyttäytymishäiriöisen oppilaan käytöksen taustalla olevien asioiden tunnistaminen

Vastaajista 26,9 % ilmoitti, ettei ole saanut lainkaan valmiuksia käytöshäiriön tunnistamiseen. Vastaavasti 73,1 % vastasi, että ovat saaneet jonkin verran valmiuksia.



Kuvio 9. Valmiudet käyttäytymishäiriön tunnistamiseen

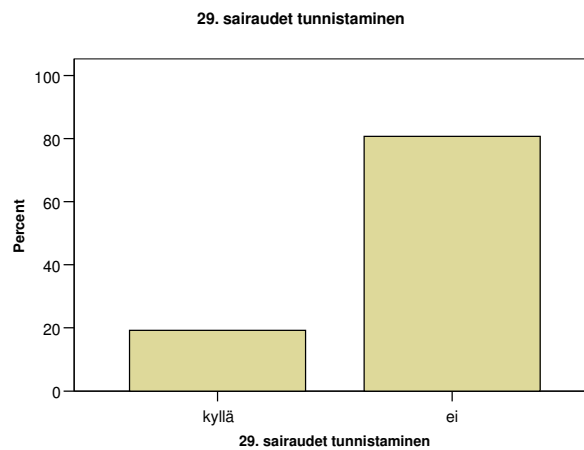


### Yhteenveto tunnistamisvalmiuksista

Tarkasteltaessa tunnistamiseen liittyvien kysymysten sarjaa nousee esille selkeä jakautuminen kahteen erilaiseen kokonaisuuteen: sairauksien tunnistamiseen ja muiden ei-diagnosoitavien asioiden tunnistamiseen. Näistä heikommaksi jää sairauksien tunnistaminen. Diagnosoitavien oppimisvaikeuksien kohdalla hajontaa tapahtui selvästi enemmän kuin muissa opettajan huomiota vaativissa erityistoimenpiteissä. Sairauksien tunnistamisessa koettiin, ettei tiedollista valmiutta ole lainkaan. Seuraavassa osiossa kysymykset on koottu yhteen. Kysymykset 8, 9 ja 11 muodostavat yhden kokonaisuuden sairauksien tunnistamisesta ja kysymykset 6, 7, 10, 12 muodostavat toisen kokonaisuuden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden muista opetukseen vaikuttavista seikoista ja niiden tunnistamisesta.

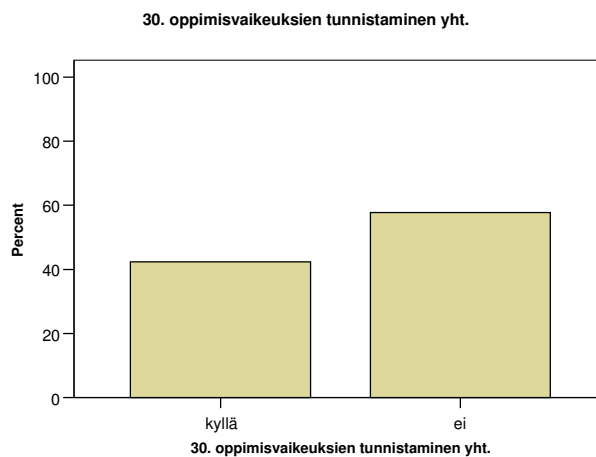
Sairauksien tunnistamisessa vastaajista kaikki diagnosoitavat sairaudet tunnisti 19,2 % ja loput vastaajista eivät tunnistaneet kaikkia (Kuvio 10).

Kuvio 10. Vastaajien jakauma diagnosoitavien sairauksien tunnistamisessa



Oppilaiden käytökseen perustuvat ja ei-diagnosoitavat asiat vastaajat tunnistivat paremmin kuin sairaudet. Vastanneista 42,3 % tunnisti kaikki oppilailla mahdollisesti esiintyvät oppimisvaikeudet tai muut poikkeavuudet. Loput eivät tunnistanee kaikkia.

Kuvio 11. Oppilaiden käytökseen perustuvien asioiden tunnistaminen kokonaisuudessaan



Diagnosoitavissa olevien oppimisvaikeuksien tunteminen jakautui selkeästi ryhmiin verrattaessa muulla tavoin tunnistettavissa oleviin asioihin. Selkeää syytä vastaajien huonoihin arvioihin voidaan hakea työkokemuksen puutteesta sekä sivuaineopintojen suorittamisesta.

Diagnoosia vaativista oppimisvaikeuksista masennuksen tunnistaminen jakoi arviot omista valmiuksista. Masennuksen kohdalla ei silti ollut selkeää yhteyttä työkokemuksen ja oman tunnistamisen arvioinnin välillä.

Taulukko 4. Masennuksen tunnistamisen jakautuminen työkokemuksen mukaan

		tunnistus: masennus		Yhteensä
		ei lainkaan	jonkin verran	
kokemus ennen	ei lainkaan	5	5	10
	0-1 vuotta	7	2	9
	1-3 vuotta	4	3	7
Yhteensä		16	10	26

Erityispedagogiikan sivuaineen opiskelu ei tuonut myöskään tähän asiaan mitään selkeää yhteyttä. Sivuinetta opiskelleet jakautuivat tunnistamisen kanssa kahtia eikä suoraa yhteyttä tunnistamiseen voitu nähdä. Vastajista myös ne, jotka eivät sivuainetta olleet opiskelleet, arvioivat omat valmiutensa heikoiksi.

Taulukko 5. Erityispedagogiikan sivuaineen merkitys masennuksen tunnistamisessa

		tunnistus: masennus		Yhteensä
		ei lainkaan	jonkin verran	
erikka sivuaine	en kyllä	12	6	18
	ovat kesken	4	3	7
		0	1	1
Yhteensä		16	10	26

Oppilaiden omaan käyttöön liittyvät tekijät sekä asiat, jotka eivät ole diagnosoitavissa, olivat vastaajien arvioiden mukaan paremmin tunnistettavissa. Selkeimmäksi ryhmäksi nousi oppilaan käytöshäiriön tunnistaminen. Työkokemustaustalla ei ollut selkeää merkitystä tunnistamisvalmiuksien kanssa vaan se jakautui tasaisesti vastaajien kanssa, joilla ei ollut työkokemusta.

Taulukko 6. Työkokemustaustan vaikutus käytöshäiriön tunnistamiseen

		ei lainkaan	jonkin verran	Yhteensä
3. kokemus ennen	ei lainkaan	1	9	10
	0-1 vuotta	2	7	9
	1-3 vuotta	0	7	7
Yhteensä		3	23	26

Erityispedagogiikan sivuaineen merkitys korostui käytöshäiriön tunnistamisessa enemmän, sillä jokainen sivuaineopiskelija pystyy vastausten perusteella tunnistamaan käytöshäiriöisen. Toisaalta vastaavasti suurin osa myös niistä, jotka eivät ole sivuainetta opiskelleet osaavat tunnistaa käytöshäiriöisen.

Taulukko 7. Erityispedagogiikan sivuaineen merkitys käytöshäiriön tunnistamisessa

		ei lainkaan	jonkin verran	Yhteensä
erikka sivuaine	en	3	15	18
	kyllä	0	7	7
	ovat kesken	0	1	1
Yhteensä		3	23	26

Työkokemuksen tai sivuaineopintojen puuttumisesta ei löydy syitä huonoihin tunnistamisvalmiuksiin. Tunnistamiseen saadut tiedolliset valmiudet rajoittuvat niihin seikkoihin, joita he uskovat pystyvänsä tunnistamaan opetuksessa itse. Selkeästi opetukseen käytöksellään ja omalla olemuksellaan vaikuttavat oppilaat arvioidaan tunnistettavaksi, mutta tarkempaa määrittelyä vaativat sairaudet jäävät tunnistamisvalmiuksien ulkopuolelle. Sairauksien tunnistamiseen tarvittaisiin koulutuksessa enemmän perehtymistä. Tutkimustulokset kertovat, että diagnosoitavat, tiedollista osaamista vaativat asiat ovat jääneet tunnistamisvalmiuksien ulkopuolelle, eikä tulosta muiden erityisen tuen piiriin kuuluvien osioiden kohdalta voida pitää hyvänä. Tällaisessa tilanteessa herää kysymys siitä, miten oppilas voi saada erityisopetusta, jos opettaja ei pysty tunnistamaan ja tulkitsemaan oppilaiden piilossa olevia tarpeita.

Usein ongelmaksi muodostuu integraation kategorioiva periaate. Yleisopetuksen opettajat kokevat, että ennen kuin diagnoosia oppimisvaikeuksien tai käyttäytymisen syystä on tehty, on segregoivien ratkaisujen tekeminen vaikeaa, ellei jopa mahdotonta. Erityisopetukseen siirtäminen helpottuu, kun syy löytyy (Emanuelsson, I., 2001, Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison, 135.)

Opettajat kokevat roolinsa opiskelijoiden tavoin riittämättömäksi. Kun todellista tietoa asioiden takaa ei ole, itsellä voi olla vaikeaa opettaa ja tuntee olonsa luontevaksi. Segregaatio sinällään ei silti saisi olla ainoa mahdollinen keino erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroinnissa, myös opettajilla tulee olla keinoja selviytyä arjen tilanteista yleisopetukseen integroitujen oppilaiden kanssa.

Seinäjokelaisessa Marttilan koulussa erityisopettajana toimiva Juha Viita (2007) toteaa sanomalehti Ilkan artikkelissaan, että lasten oppimisen häiriöistä ja keskittymisen ongelmista puhuminen yleensä helpottuu, kun lapselle on tehty diagnoosi. Hän peräänkuuluttaa molempien osapuolien roolia toteamalla, että kaakoksestakin on uskallettava puhua. Avoin keskustelu kodin ja koulun välillä on ensisijaisen tärkeää.

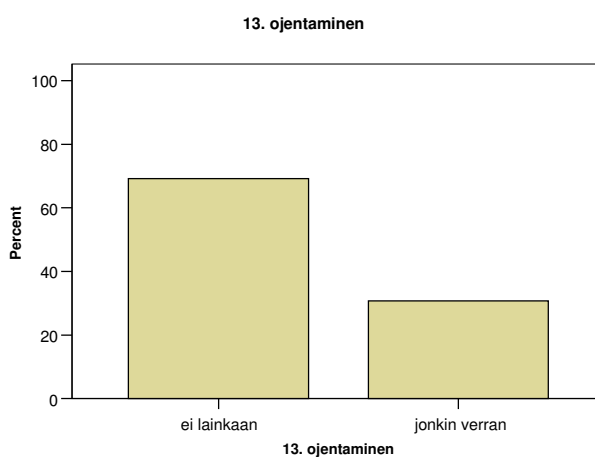
Oppilaan oman luokan opettaja yleisopetuksessa on ensimmäinen aikuinen, jonka tulisi pystyä toimimaan linkkinä vanhempien ja oppilaan välillä. Ongelmien tullessa ilmi voivat vanhempien mielipiteet olla voimakkaita ja opettajaa syyttäviä. Tutkimustuloksissa korostuu valmiuksien heikko taso. Näistä suurimmiksi syyksi löytyvät mielestäni epävarmuus ja epätietoisuus asiasta. Luokanopettajan tulee perustella oma näkemyksensä oppilaan sijoittamisesta erityisopetukseen, mikä voi olla vaikeaa, jos taustalla ei ole tietoa asiasta.

### 7.3. Valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden käyttäytymiseen puuttumiseen ja tukitoimenpiteiden suorittamiseen

#### Käyttäytymishäiriöisen oppilaan ojentaminen

Vastaajista 69,2 % ilmoitti, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia käyttäytymishäiriöisen oppilaan ojentamiseen. Loput 30,8 % vastaajista kertoi, että heillä on jonkin verran valmiuksia tapauksissa, joissa käyttäytymishäiriöistä oppilasta tulisi ojentaa.

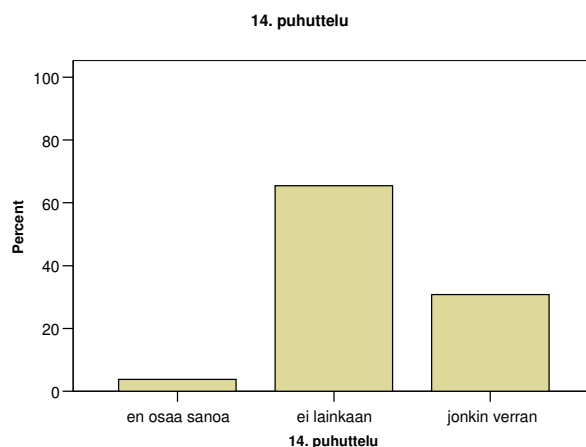
Kuvio 12. Valmiudet käyttäytymishäiriöisen oppilaan ojentamiseen



Käyttäytymishäiriöisen oppilaan puhuttelemisen ei-toivotun käyttäytymisen johdosta

Kyselyyn vastanneista 65,4 % koki, että heillä ei ole lainkaan valmiuksia ottaa oppilasta puhutteluun häiriökäyttäytymisen johdosta. Vastaavasti 30,8 % ilmoitti saaneensa tähän jonkin verran valmiuksia. Loput 3,8 % vastasivat, etteivät osaa sanoa.

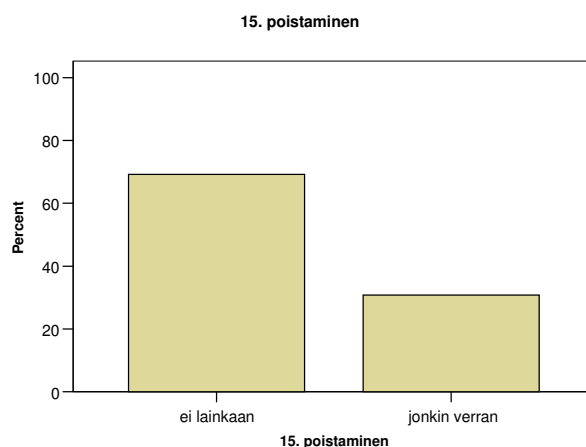
Kuvio 13. Valmiudet käyttäytymishäiriöisen oppilaan puhuttelemiseen



### Käyttäytymishäiriöisen oppilaan poistaminen luokasta

Vastaajista 69,2 % kertoi, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia oppilaan poistamiseen luokasta häiritsevän käytöksen johdosta. 30,8 % vastasi, että he ovat saaneet jonkin verran valmiuksia käyttäytymishäiriöisen oppilaan luokasta poistamiseen.

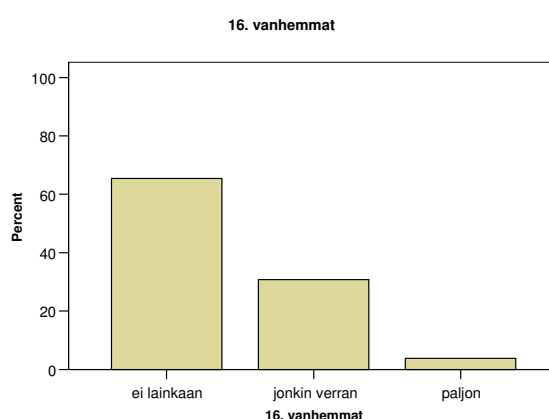
Kuvio 14. Valmiudet käyttäytymishäiriöisen oppilaan luokasta poistamiseen



Toimiminen tilanteessa, jossa kohtaat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vanhempia

Vastaajista 65,4 % ilmoitti, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia kohdata tukea tarvitsevan oppilaan vanhempia. 30,8 % koki saaneensa jonkin verran ja 3,8 % vastaajista ilmoitti saaneensa paljon valmiuksia vanhempien kohtaamiseen.

Kuvio 15. Valmiudet toimia tilanteissa joissa kohdataan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vanhempia

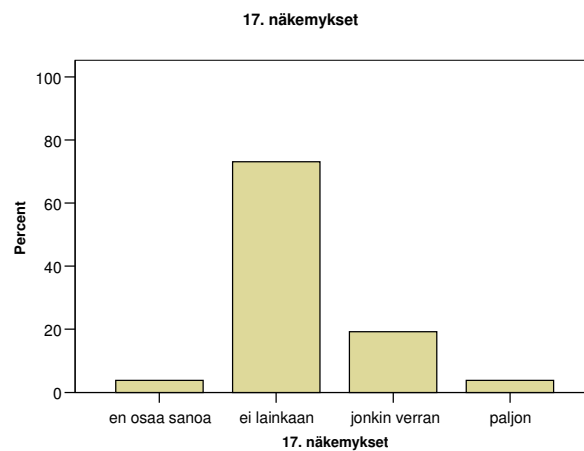


Toimiminen tilanteessa, jossa sinun ja työyhteisön oppilasta koskevat näkemykset eroavat

Vastaajista 73,1 % ilmoitti, ettei ole saanut lainkaan valmiuksia toimia tilanteessa, jossa näkemykset eroavat. 19,2 % kertoi saaneensa jonkin verran, 3,8 % kertoi saaneensa paljon valmiuksia. 3,8 % ilmoitti, ettei osaa sanoa.



Kuvio 16. Valmiudet toimia tilanteessa, joissa työyhteisön oppilasta koskevat näkemykset eroavat



Yhteenveto erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden käyttäytymisen ja tukitoimenpiteiden suorittamisen liittyvistä valmiuksista

Tarkasteltaessa oppilaan häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen ja tukitoimenpiteisiin saatuja valmiuksia ilmoittivat kohdejoukosta keskimäärin 68,4 %, etteivät ole saaneet minkäänlaisia valmiuksia tilanteista selviytymiseen. Tunnistamiseen liittyvien kysymysten yhteydessä suoritettu tarkastelu työkokemukseen ja erityispedagogiikan opiskeluun antoi samanlaisia tuloksia, eikä selkeää yhteyttä työkokemuksen tai erityispedagogiikan sivuaineopiskelunoppilaan ja käyttäytymiseen puuttumiseen sekä siihen liittyvien tukitoimenpiteiden suorittamiseen löytynyt.

Taulukko 8. Koetut valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden käyttäytymisessä ja tukitoimenpiteissä sukupuolen mukaan

		2. sukupuoli	
		mies	nainen
13. ojentaminen	en osaa sanoa	0	0
	ei lainkaan	12	6
	jonkin verran	2	6
	paljon	0	0
	hyvin paljon	0	0
14. puhuttelu	en osaa sanoa	1	0
	ei lainkaan	9	8
	jonkin verran	4	4
	paljon	0	0
	hyvin paljon	0	0
15. poistaminen	en osaa sanoa	0	0
	ei lainkaan	10	8
	jonkin verran	4	4
	paljon	0	0
	hyvin paljon	0	0
16. vanhemmat	en osaa sanoa	0	0
	ei lainkaan	11	6
	jonkin verran	3	5
	paljon	0	1
	hyvin paljon	0	0
17. näkemykset	en osaa sanoa	0	1
	ei lainkaan	13	6
	jonkin verran	1	4
	paljon	0	1
	hyvin paljon	0	0

Kohdennettaessa tarkastelu käyttäytymishäiriön ja siihen liittyvän ojentamisen sekä opettajan ja työyhteisön näkemyksien eroavaisuuksiin ja siihen saatuihin valmiuksiin voidaan nähdä sukupuolen perusteella selkeää jakautumista. Liittyen oppilaan käyttäytymisestä johtuvaan ojentamiseen kohdejoukon vastausten jakautuminen sukupuolen perusteella antaa selkeitä viitteitä siitä, ettei miehillä ole lainkaan valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, joiden käyttäytyminen vaatisi opettajalta ojentamista. Naisten vastausten jakauma on hajanaisempi sen puolittuessa niihin, jotka kokevat saaneensa jonkin verran valmiuksia ja niihin, joilla sitä ei ole lainkaan. Tutkittaessa vastaavaa merkitystä tukitoimenpiteisiin liittyvän kysymyksen osalta on jakautuminen vielä selkeäm-

pää. Naisten vastausten jakautuminen on hajanaisempaa. Iällä ei näkyvää yhteyttä löytynyt.

Oppilaan käyttäytymiseen ja tukitoimenpiteisiin liittyvien vastausten arviointi kohdejoukossa näyttää keskittyvän miesten heikkoihin valmiuksiin. Tulosten kohdentumisesta vain miehiin ei voida nähdä hyvänä seikkana, sillä kokonaisuutena tarkasteltuna myös naisten osuus valmiuksista puolittuu niihin, jotka kokevat saaneen valmiuksia ja niihin jotka eivät ole saaneet niitä lainkaan.

Vanhempien ja koulu yhteisön kanssa toimiminen on luokanopettajan tärkeimpiä tehtäviä. Luokanopettaja ei voi valita vanhempia eikä myöskään kollegoitaan. Sen vuoksi opettajan on osattava toimia alati muuttuvassa koulumaailmassa myös erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa. Inklusio -ratkaisujen tukeminen ei ole aina yksiselitteistä. Vanhempien mielipiteet ja asenteet ovat keskeisessä roolissa oppilaan siirtämisessä erityisluokalle tai integroimisessa yleisopetukseen. Kodin ja koulun yhteistyö on kirjattu peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (2004, 8). Luokanopettajan on osattava toimia erilaisten vanhempien kanssa oppilaan etua ensisijaisesti ajatellen. Suomessa vanhemmat saavat valita, mitä koulua lapsensa käyvät. Tämä on seikka, joka saattaa tietyissä tilanteissa vaarantaa erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden tasavertaisuutta koulunkäynnissä. Inklusio -periaate on teoriassa hyvä malli, mutta sen käytännön toteuttaminen ei aina ole yksiselitteistä. Toisinaan niihin vaikuttavat instituutiot, jotka haittaavat asioita enemmän kuin vievät niitä eteenpäin (J. Kivirauma & ym. 2006, 14.)

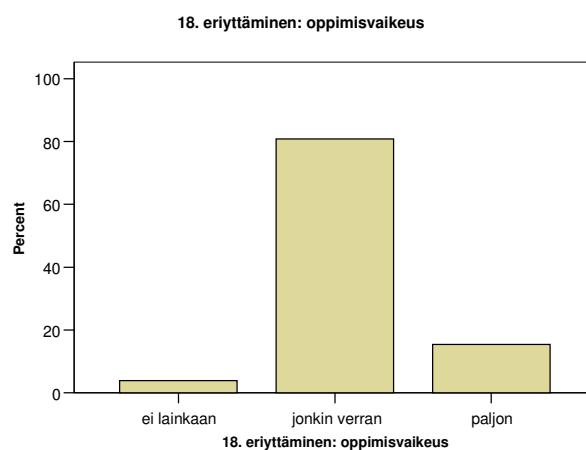
Kantala (2003) esittää pro-gradu tutkielmansa www-artikkelissa, että ammattilaiset pitävät integraatiota hyvänä, kannattamisen arvoisena ja toteuttamiskelpoisena asiana. Suurimmaksi vaikuttajaksi integraation onnistumiseen he nostivat oppilaan, jota kulloinkin ollaan integroimassa, akateemiset, kognitiiviset ja sosiaaliset taidot. Tässä kohtaa on mietittävä, millä tasolla käyttäytymisen häiriöitä ei voida enää pitää siedettävänä. Siinä tapauksessa erityisluokka opetusmuotona voisi tarjota paremman perustan koulunkäynnille.

#### 7.4. Valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaukseen

Valmiudet oppilaan työskentelyn eriyttämisessä, kun hänellä on oppimisvaikeuksia

Kyselyyn vastanneista 80,8 % kertoi saaneensa jonkin verran valmiuksia työskentelyn eriyttämiseen oppilaalla, jolla on oppimisvaikeuksia. Lisäksi 15,4 % koki saaneensa paljon valmiuksia ja 3,8 % koki, ettei ole saanut valmiuksia lainkaan.

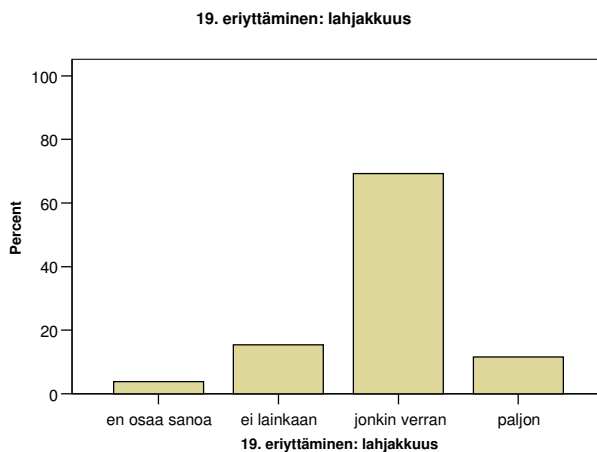
Kuvio 17. Valmiudet oppilaan työskentelyn eriyttämiseen, kun hänellä on oppimisvaikeuksia



Valmiudet lahjakkaan oppilaan työskentelyn eriyttämisessä

Vastaajista 69,2 % ilmoitti saaneensa jonkin verran valmiuksia lahjakkaan oppilaan työskentelyn eriyttämiseen. 15,4 % ei kokenut saaneensa valmiuksia lainkaan ja 11,5 % koki saaneensa paljon valmiuksia. 3,8 % vastasivat, ettei osaa sanoa.

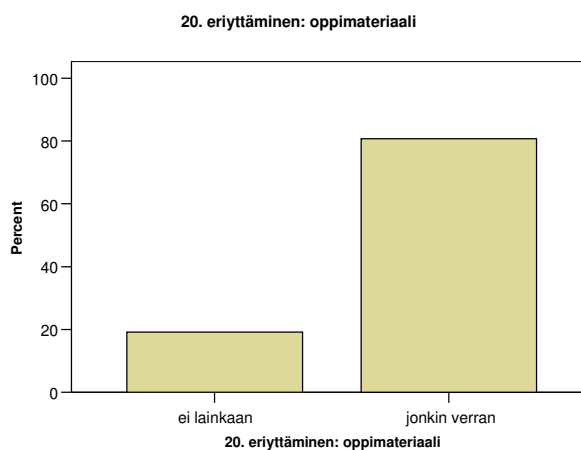
Kuvio 18. Valmiudet lahjakkaan oppilaan työskentelyn eriyttämisessä



Valmiudet erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimateriaalin valinnassa

Vastaajista 80,8 % kertoi saaneensa jonkin verran valmiuksia erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimateriaalin valintaan ja 19,2 % ilmoitti, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia.

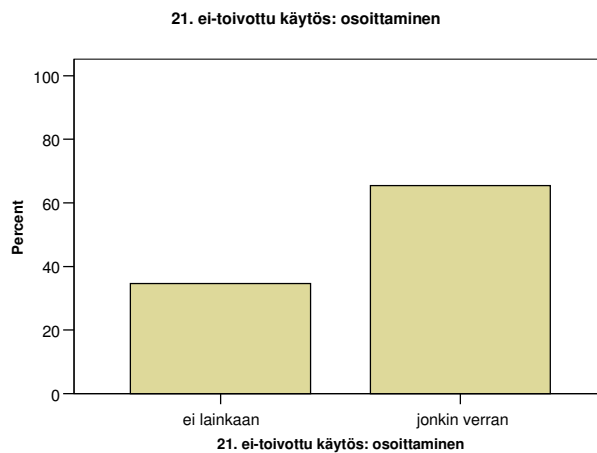
Kuvio 19. Valmiudet erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimateriaalin valinnassa



## Valmiudet ei-toivotun käyttäytymisen osoittamisessa ja poistamisessa

Vastaajista 65,4 % ilmoitti saaneensa jonkin verran valmiuksia ja 34,6 % kertoi, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia koskien ei-toivotun käyttäytymisen osoittamista ja poistamista.

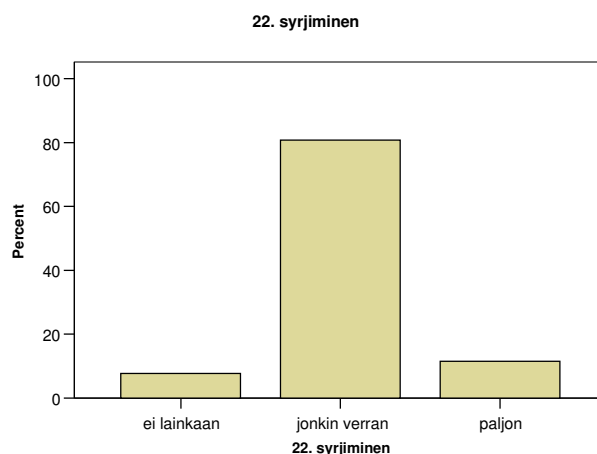
Kuvio 20. Valmiudet ei-toivotun käyttäytymisen osoittamisessa ja poistamisessa



## Valmiudet toimia tilanteissa, joissa oppilasta syrjitään

Vastaajista 80,8 % ilmoitti saaneensa jonkin verran valmiuksia tilanteisiin, joissa oppilasta syrjitään. Vastaavasti 11,5 % ilmoitti saaneensa paljon valmiuksia ja loput 7,7 % kokivat, ettei heillä ole ollenkaan valmiuksia kyseisiin tilanteisiin.

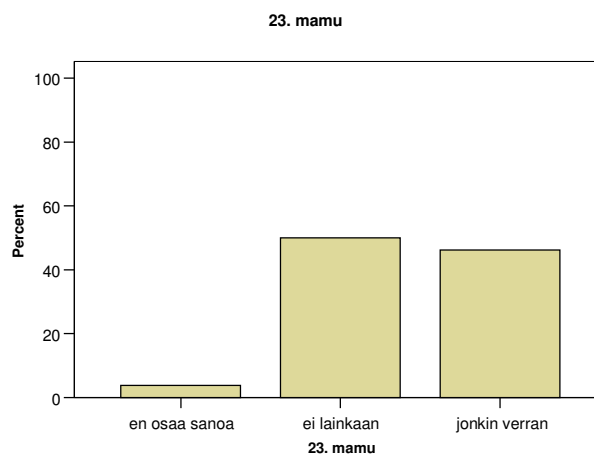
Kuvio 21. Valmiudet tilanteisiin, joissa oppilasta syrjitään



## Valmiudet maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen

Puolet vastaajista kertoi, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia opettaa maahanmuuttajaoppilasta. Vastaavasti 46,2 % ilmoitti, että heillä on jonkin verran valmiuksia opettaa näitä oppilaita. 3,8 % vastanneista ei osannut sanoa sanoa.

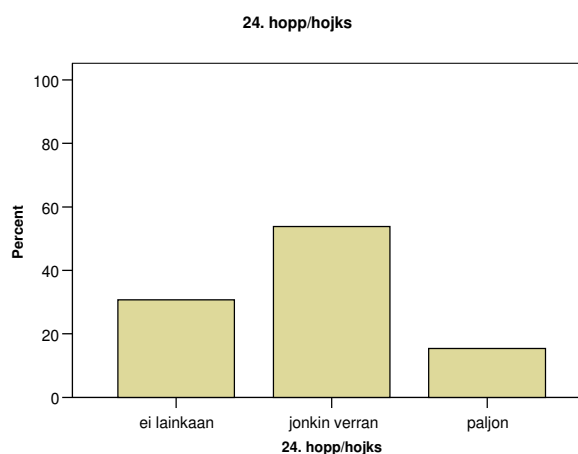
Kuvio 22. Valmiudet maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen



## Valmiudet HOPPIN tai HOJKS:n laatimiseen

Vastaajista 53,8 % kertoi saaneensa jonkin verran valmiuksia ja 15,4 % ilmoitti saaneensa paljon valmiuksia HOPPIN tai HOJKS:n laatimiseen. Vastaavasti 30,8 % kertoi, ettei heillä ole lainkaan valmiuksia näiden laatimiseen.

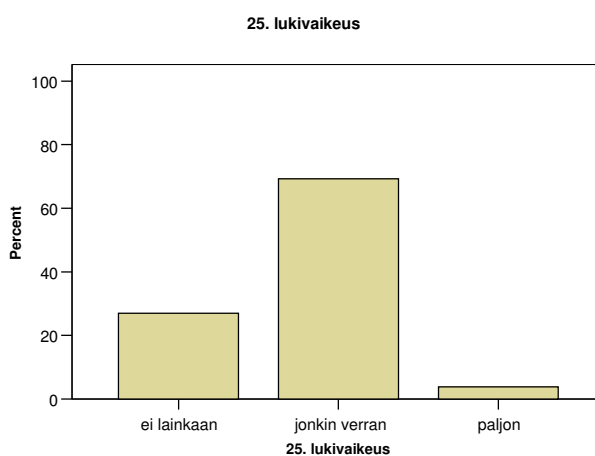
Kuvio 23. Valmiudet oppilaan HOPPIN tai HOJKS:n laatimiseen



## Valmiudet oppilaan ohjaamiseen, kun hänellä on lukivaikeus

Vastaajista 69,2 % kertoi saaneensa jonkin verran ja 3,8 % saaneensa paljon valmiuksia oppilaan, jolla on lukivaikeus, ohjaamiseen. Vastaavasti 26,9 % ilmoitti, ettei ollut saanut lainkaan valmiuksia.

Kuvio 24. Valmiudet oppilaan ohjaamiseen kun hänellä on lukivaikeus



Yhteenveto erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaukseen liittyvistä valmiuksista

Tutkimuksen kohdejoukosta keskimäärin 76 % (=20) ilmoitti saaneensa jonkin verran tai paljon valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamiseen liittyvien kysymysten kohdalla. Ohjaamisen osa-alue oli kohdejoukon vastausten perusteella kaikkein vahvimpia. Kuvaavaa on, ettei vastaajien joukosta noussut yhtäkään vastaajaa, joka olisi ilmoittanut omien valmiuksiensa olevan heikot kaikilla ohjaamisen osa-alueilla. Ainoa seikka, joka poikkesi annetuista vastauksista, oli maahanmuuttaja -oppilaiden opettamiseen liittynyt kysymys. Kohdejoukosta 50 % (=13) ilmoitti, ettei ole saanut lainkaan valmiuksia maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen. Vastausten hajonnan perusteella ei selkeätä syytä ole löydettävissä. Iällä, sukupuolella, erityispedagogiikan sivuaineella, työkokemuksella tai aikaisemmalla koulutuksella ei löytynyt merkitsevää yhteyttä annettuihin vastauksiin.



Eriyttämisessä oppimisvaikeuksien monimuotoisuus asettaa omat haasteensa sille, miten opetusta tulisi ohjata yksilötasolla. Se, miten lahjakasta oppilasta tulisi ohjata, ei välttämättä päde enää käyttäytymishäiriöisen tai diagnoosin saaneen ADHD -tapauksen kanssa. Yhdysvalloissa Reid, Vasa, Maag ja Wright (1994, 195–201) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan, kuinka merkittäviksi esteiksi luokanopettajat kokevat erimuotoiset tarkkaavaisuushäiriöisten lasten opetukseen vaikuttavat tekijät ja kuinka suuri luottamus heillä on omaan kykyihinsä opettaa heitä. Tulostensa perusteella he esittävät, että koulutuksen vajavaisuus havaittiin suurimmaksi puutteeksi tarkkaavaisuushäiriöisten lasten opetuksessa.

Maahanmuuttajaopetuksen tila on tiedossa myös Suomessa valtakunnallisella tasolla. Suomen opettajaksi opiskelevien liitto ry, SOOL ry, (2006, 16) määrittelee koulutuspoliittisessa ohjelmassaan, että erityispedagogiikkaa ja monikulttuurisuutta käsitellään opettajankoulutuksessa nykyisellään niukasti ja sirpaleisesti. Tavoitteeksi opettajankoulutukselle SOOL ry. asettaa, että erityispedagogiikkaa ja monikulttuurisuutta tulisi integroida muihin koulutuksessa opetettaviin aineisiin. Ohjeet ovat olemassa kirjoitettuina, mutta niiden tulkinta paikallisella tasolla ontuu toistaiseksi. Suomalaisissa peruskouluissa ollaan tässä suhteessa uuden tilanteen edessä. Tarpeita opettajankoulutuksen kehittämiseksi on mutta oikeanlaiset keinot niiden toteuttamiseen puuttuvat.

Amerikassa maahanmuuttajaoppilaisiin liitettävä ilmiö on ollut osa kouluyhteisöä jo pidemmän aikaa. Yhdysvaltalaisprofessori F. E. Obiakor (2007, 148–55) muistuttaakin, että maahanmuuttajaoppilaiden kanssa on tiedostettava, ettei erityisen tuen piirissä välttämättä ole kyse oppimisen vaikeudesta vaan kielen ymmärtämiseen liittyvistä tukitoimenpiteistä. Monikulttuurinen kouluympäristö osaa ottaa huomioon myös erilaiset oppijat ja heidän taustansa. Kieli on vain yksi osa-alue erityisen tuen piirissä olevilla maahanmuuttajilla. Opettajan on osattava tunnistaa maahanmuuttajan taustalla vaikuttavat seikat ja pystyä integroimaan heidät muuhun luokkaan ja kouluyhteisöön. Maahanmuuttajaoppilaan

luokitteleminen sosiaalisesti kypsymättömäksi yleisopetuksessa esiin tulevien kielellisten vaikeuksien takia voi johtaa syrjäytymiseen.

Opetuksen suunnitteleminen nousee keskeiseksi tekijäksi tarkasteltaessa oppilaiden syrjimistä opetuksessa. Oppilaiden omat tasoerot voivat luokkatilanteessa jäädä osalta oppilaista sekä opettajista huomaamatta. Toiminnallisuuteen liittyvissä tilanteissa asia on toisin. Liikuntaa pitävän opettajan on tehtävä merkittäviä suunnitelmallisia ratkaisuja jo ennen tuntia. Englantilaistutkijat A. Smith ja N. Thomas (2006, 76) esittävät myös huolensa, ettei liikunnanopettajilla ole tarvittavia valmiuksia ottaa huomioon erilaisia oppijoita liikuntatunneilla. Syrjimistä tapahtuu laajemmassa mittakaavassa, jossa liikuntatunnit ovat vain osa suurempaa ongelmaa. Erilaisten oppijoiden erot ovat kuitenkin näkyvimpiä juuri toiminnallisuuteen liittyvissä tehtävissä, mikä voi aiheuttaa koulukiusaamista.

### 7.5. Vastaajien arvioita omista valmiuksista

Vastaajien sanalliset arviot omista valmiuksista olivat hyvin lyhyitä kommentteja ja kuvauksia. Vastaajat voitiin jakaa niiden perusteella kolmeen ryhmään: vastaajiin, jotka kokivat, että ovat saaneet hyviä valmiuksia, niihin jotka kokivat saaneensa huonosti valmiuksia ja niihin, jotka olivat luottavaisia valmiuksiinsa huolimatta huonoista arvioista aikaisemmissa kysymyksissä. Vastaajista 42,3 % ilmoitti, että heillä on huonot valmiudet toimia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettajana. 19,2 % koki, että heillä on hyvät valmiudet ja 38,5 % kertoi olevansa luottavainen tulevaisuuden suhteen. Vastauksista on nähtävissä yksi positiivinen seikka. Vaikka 42,3 % kokee valmiuksiensa tason heikoksi, niin lähes saman verran vastaajia 38,5 % on sitä mieltä, että tilanteen kohdatessaan he osaisivat toimia edes jollain tavalla.

Taulukko 9. Omien valmiuksien arviointi

huonot	11	42,3	42,3	42,3
hyvät	5	19,2	19,2	61,5
luottavainen	10	38,5	38,5	100,0
Yhteensä	26	100,0	100,0	

Vastaajien antamista sanallisista kuvailuista saa käsityksen aineiston taulukon keskeisistä suuntaviivoista. Vastaajat kuvailivat hyviä valmiuksiaan seuraavalla tavalla:

*” Uskoakseni pystyn jonkin verran mm. eriyttämään sekä kiinnittämään huomiota oppilaan erityisiin tarpeisiin, pohjautuen erityispedagogiikan opintoihin. Peruskoulutuksessa valmiuksia ei juuri tule. ”*

*” Tulen hyvin toimeen erikokoisten oppilaiden kanssa ja haluan myös työskennellä heidän kanssaan. Työ on haastavaa vaikeaa, mutta palkitsevaa. ”*

Huonoja valmiuksiaan vastaajat kuvailivat seuraavasti:

*” Melko minimaaliset tiedot ainakin opintojen pohjalta. Tulee perehtyä asioihin itsenäisesti/kokemuksen kautta. ”*

*” Valmiudet ovat mielestäni heikot. Toivottavasti saan apua kokeneemmilta opettajilta. ”*

Luottamuksellisesti tulevaisuuteen katsoneet vastaajat pohtivat valmiuksiaan seuraavalla tavalla:

*” Jonkinlaiset (valmiuksista). Kokeillaan soveltaa opetusta maalaisjärjellä. ”*

*” Kyllä se tilanne opettaa. ”*

*” Tekemällä kai sitä oppii... ”*

Aikaisemmat tutkimustulokset viittaavat samankaltaisiin seikkoihin. M. Ranta & M. Tallbacka (2001,122) esittävät pro gradu –tutkielmansa tuloksissa, että luokanopettajat kokevat koulutuksensa liian teoriapainotteiseksi. Opetuksessa tarvittavat valmiudet saatiin lähinnä omasta työstä tai kollegoilta. Koulutusta tarvit-

taisiin lisää – ei pelkästään eriyttämiseen vaan myös erityispedagogiikkaan kokonaisuutena.

On selvää, että nykyinen koulujärjestelmä on muutoksessa. Erityisoppilaiden lisääntynyt kasvu yleisopetuksessa on selkeä merkki tästä. Tilastokeskuksen (2006) mukaan syksyllä 2005 erityisopetukseen piiriin oli otettu tai siirretty 43 000 oppilasta. Määrä on seitsemän prosenttia kaikista peruskoulun oppilaisista. Määrä on runsas seitsemän prosenttiyksikköä suurempi kuin vuonna 2004.

Fullan (1995, 154) esittää tutkimuksessaan, että opetuksen ja oppimisen muuttaminen ovat vaikeasti käsiteltäviä juuri siksi, että useimmat muutosstrategiat eivät keskity oppimiseen tai opetukseen. Muutospyrkimyksiä on myös vaikeuttamassa koko koulukulttuuri ja sen ulkopuoliset suhteet. Niiden tehtävät ovat monisäikeisiä ja ulottuvat hyvin pitkälle. Erityispedagogiikan opetus opettajankoulutuksessa on vain yksi tekijä tässä yhtälössä. Muutostekijät ovat lähtökohdaisesti alkutekijöissään. Tulevaisuuden muutoksen on alettava opettajankoulutuksesta.

Tutkijat Dyson & Gains (1993, 160) esittävät artikkelissaan, että koulussa tarvitaan uudenlaista kieltä. Näin voitaisiin edelleen puhua oppilaista, jotka eivät opi ja opettajista, jotka eivät pysty opettamaan heitä. Tämän olisi toteuduttava ilman opettajien ja oppilaiden kategoriointia. Linjaukset tulisi vetää suoraan oppimisvaikeuksista sairauksien tunnistamiseen tai pätemättömyydestä opettaa.

## 8. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielman loppupuolella on aika kääntää katse jälleen kohti niitä asioita, jotka johtivat ilmiön tutkimisen mielenkiinnon syntymiseen. Omat kokemukset erityispedagogiikan opetuksesta toimivat tutkimukseni yhtenä lähtökohtana. Omien valmiuksien lisäksi virikkeenä toimivat kahvipöytäkeskustelut aiheesta. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia Lapin yliopistossa opiskelevilla luokanopettajaopiskelijoilla on integraatioperiaatteen toteuttamiseen ja siten selviytymiseen koulumaailmassa. Siinä missä kirjallisuus tarjosi tutkimuksen teon aikana paljon aineistoa hyvän integraation mallista, käytäväkeskustelut antoivat viitteitä puutteista koulutuksen tasossa. Tasapainoilu kahden toisistaan irrallisen ja tutkimuksen teon kannalta erilaisen tekijän välillä on ollut haastavaa. Kirjallisuus eivätkä käytäväkeskustelut anna vastauksia kysymykseen, millaisia ovat ne välttämättömät seikat, joita valmiin luokanopettajan tulisi omasta työkentästään tietää. Jälleen siinä missä kirjallisuus sortuu yliarviointiin ja ihanteellisuuteen, taipuvat vastaajat ja käytäväkeskustelu omaan nokkeluuteensa. Kumpikaan ei osaa antaa oikeanlaisia selkeitä vastauksia siihen, mitä ovat ne asiat, joita tarvitaan täyttämään hyvän osaamisen määritelmä. On ymmärrettävä, että tutkimusaineiston suunnasta huolimatta se on vain jäävuoren huippu. Nykyisellään ei suurimmalla osalla kentällä olevista opettajistakaan ole valmiuksia toimia integroidussa koulumaailmassa.

Tarkastellessa inklusiota ja integraatiota käsittelevää kirjallisuutta on niissä nähtävissä selvä kahtiajako kahdenlaiseen koulukuntaan. Ensimmäinen tarkastelee hyvin ideaaliselta tasolta inklusion ja integraation järjestelmällistä toteuttamista. Ideaali taso pysyttelee tarkastelussaan yleisellä tasolla eikä huomioi yksittäistapauksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Toinen puoli tarkastelee järjestelmää hyvin käytännöllisestä näkökulmasta. He ovat sitä mieltä, että integraatiota voidaan toteuttaa onnistuneesti ainoastaan pienryhmissä, jotka ovat erillään yleisopetuksesta, mutta samanaikaisesti unohdetaan inklusion perustava käsitys ihmisyydestä ja oppilaan omista lähtökohdista. Ideaalin koulukunnan kannattajat taas unohtavat sen koulun reaalitason, jossa opettajat

työskentelevät. Ääripäästä toiseen heittelevien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mielialojen tasaaminen ja luokan yhteiselon toimimaan saaminen ei ole helppoa luokanopettajille. Yksittäiset tapaukset eivät silti saisi vesittää hyvää ajatusta siitä, miten inklusiota tulisi kouluissa toteuttaa. Tämä seikka ei myöskään saa olla kantava ajatus, kun erityisoppilaan sijoittamista erityisluokalle pohditaan. Molempien näkökulmien perusta onkin osittain oikeassa. Kumpikin tarkastelee asiaa ongelmanratkaisun kannalta. Päätösten tekijöiden tulisi kuitenkin pohtia, millaisilla tarpeilla ja tukitoimilla erityistä tukea tarvitseva oppilas voidaan sijoittaa yleisopetukseen ja samalla huomioida myös luokan muut oppilaat.

Inklusiota ja integraation eri muotoja ei pitäisi nähdä toisiaan pois sulkevinä tekijöinä. Näiden kahden ideaalisen ja käytännöllisen näkökulmien rinnalle tarvittaisiin jotain yhdistävää. Ei voida olettaa opettajien pystyvän toimimaan yksiselitteisesti kaikkien oppilaiden kanssa. Koko laajuudessaan pelkkä inklusion ajatus on siis hylättävä. Ajatuksena ideaali oppimisympäristö, jossa kaikki oppivat ja erilaisuus on tervetullutta sekä hyväksyttävää on hyvä, mutta ei toteuttamiskelpoinen. Toisaalta ei voida myöskään nähdä integraation segregoivaa järjestelmää yksiselitteisesti toimivaksi. Poikkeavia oppilaita tulisi ensisijaisesti pyrkiä integroimaan yleisopetukseen, mutta ”pakollinen” inklusio ilman opettajien valmiutta toimia tilanteessa ei aja kenenkään etua. Opettajilla tulee olla tietoa sekä inklusio- että integraation segregaatioratkaisujen hyvistä ja huonoista puolista. Ilman tietoa tilanteen sekä oppilaan taustoista ei selkeää päätöstä integroinnista voida tehdä. Käytännöllisesti katsoen nykytilanteessa olisi tarpeellista, että ensisijaisesti mietittäisiin mahdollisuuksia integroida oppilas yleisopetukseen ja näin toteutettaisiin inklusion perimmäistä tarkoitusta. Tilanteen niin vaatiessa opettajan tulisi, konsultoituaan muita alan toimijoita, perustelemaan, miksi oppilasta ei sijoitettaisi yleisopetukseen vaan harkittaisiin erillistä erityisoppilaiden ryhmää, jossa tarpeet voitaisiin huomioida paremmin.

Koulumaailma elää jatkuvassa muutoksessa. Kentällä tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös koulutukseen ja sen sisältöihin. Inklusio ei ole oikein toteutettu taakka vaan rikkaus. Valmistuvilla opettajilla tulisi olla valmiuksia käsitellä erilaisia oppilaita sekä toimia moniammatillisessa yhteistyössä eri kasvatustaho-

jen kanssa. Kentällä toimivien opettajien viesti on suuntaa-antava. Tietoisuus sekä tieto inklusiosta ja siihen liittyvistä asioista auttaa toimimaan paremmin ja tekemään siihen liittyviä päätöksiä, ja täten suoriutumaan luokanopettajan virkaan kuuluvista kasvatus- ja opetustehtävistä.

Kautta aikain on kouluissa ollut vaikeita oppilaita ja haastavia tilanteita, joissa opettaja on joutunut toimimaan. Millä tavoin nykyinen yhteiskunta ja koulumaailma poikkeavat siitä siinä määrin, jotta erityisoppilaisiin ja heidän opettamisensa tulisi kiinnittää entistä suurempaa huomiota? Miksi valmiuksia luokanopettajalla tulee olla ja miten hänen on toimittava, jotta inklusion ihanteet ja käytännöllisyys voisivat kohdata? Sosiaaliset ja tiedolliset valmiudet määrittelevät yksilön kyvyn toimia koulumaailmassa pedagogisesti ja tiedollisesti haastavissa tilanteissa. Vain tiedolla ja taidolla voidaan inklusiota toteuttaa oppilasta sekä opettajaa hyödyttävällä tavalla. Omien valmiuksien arviointia voi olla vaikea määritellä ennen toimimista kyseisessä tehtävässä. Opiskelijoiden valmiuksien itsearviointi perustuu siten aina oletuksiin ja omiin kokemuksiin harjoiteluista ja sijaisuuksista – ei parhaillaan eletävän arjen koulumaailmaan. Samalla, kun opiskelijoiden kokemus koulumaailmasta on vielä puutteellinen, ovat juuri he kaikkein kärkkäimpiä koulutuksen arvostelijoita. Yhteiskunnan ja peruskoulun asettamat paineet ajavat vaatimaan muutosta.

Tutkimukseni tulokset kertovat, että Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet koulun integraatioon vaihtelevat merkittävästi integraation ja inklusion eri osa-alueilla. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sekä näiden sairauksien tunnistamisessa havaittiin selkeitä puutteita. Myös muut oppimiseen liittyvät oireet olivat vastaajien arvioiden mukaan heikkoja. Osa vastaajista pystyi mielestään tunnistamaan ympäristössään tapahtuvia muutoksia ja koki, että heillä on valmiuksia tehdä niistä johtopäätöksiä, mutta kun tarkasteltiin spesifimpiä sairauksia ja tarkempia määritelmiä, olivat tiedolliset valmiudet heikot. Työkokemus tai harjoittelut antavat eväitä ja näkemyksiä siitä, millaisiin asioihin voidaan törmätä, mutta ne eivät anna sellaisia valmiuksia, joihin koulutuksen tavoitteet pyrkivät. Koulutuksen antamat tiedolliset valmiudet erityisen tuen piiriin kuuluvien oppijoiden tunnistamiseen ovat heikkoja ja perustuvat ei-diagnosoitavien erilaisuuksien havaitsemiseen. Ei voida olettaa, että tulevien

luokanopettajien ensisijainen tehtävä tulevassa työssään on erilaisten sairauksien diagnosointi. Ne ovat, seikkoja, jotka kuuluvat opettajan sijaan lääkärille. Luokanopettajan näkökulmasta katsottuna keskeistä on oppilaan ohjaaminen oikeaan suuntaan. Sairauksista puhuttaessa opettajalla tulee olla valmiuksia, jotta voi suunnata erityistä tukea tarvitsevan oppilaan erityisopetuksen piiriin ja sitä kautta mahdollisesti terveystalouteihin. Tämän vuoksi koulutuksessa olisi tärkeää kiinnittää huomiota niihin oireisiin joita oppilailla koulutyön ohella saattaa esiintyä.

Tutkimukseni tarkasteli myös opettajan valmiuksia toimia häiriökäyttäytymistilanteissa. Erityisesti miehet arvioivat omien valmiuksiensa olevan heikkoja. Löydöksen taustalla voidaan olettaa olevan miesten oikeasti huonot valmiudet asiaan liittyen tai omien kykyjen aliarvioiminen. Merkittävää oli, että miesten kokeamat heikot valmiudet nousivat esille ainoastaan puuttumisen osa-alueella. Muissa kategorioissa heidän vastaustensa hajonta oli hyvin samantyyppinen kuin naisillakin. Tutkimukseni viimeinen osa-alue keskittyi koulutuksen antamiin valmiuksiin opetuksessa tapahtuvaan ohjaukseen. Ottaen huomioon koko tutkimuksesta saatavien tulosten suunnan voidaan tätä aluetta pitää hyvänä. On sekä oppilaiden että opettajien kannalta ensiarvoisen tärkeää, että ohjaamista tapahtuu oikeassa suunnassa ja laajuudessa.

Tarkasteltaessa tutkimuksen kokonaisuutta voidaan tehdä muutamia johtopäätöksiä. Yksikään vastaaja ei ilmoittanut saaneensa ”hyvin paljon” valmiuksia koulutuksensa aikana millään tutkimuksen osa-alueella. Kysymyksissä saatiin lähinnä hajanaisia tuloksia kohtaan ”paljon”, mutta suurimmalla osalla vastaajista omien tunnistamisvalmiuksien arviointi sijoittui sarakkeeseen ”jonkin verran”. Näiden seikkojen tiedossa voidaankin miettiä, mitä tulisi tai voidaan tehdä, jos koulutuksesta saatavat valmiudet ovat todella näin heikolla tasolla.

Millaisia ovat sitten hyvät valmiudet toimia peruskoulussa, jossa inklusio on arkipäivää? Tarkkojen määritelmien antaminen on vaikeaa, koska koulussa ei tule koskaan toista samanlaista päivää. Pedagoginenkin taidokkuus katoaa nopeasti, jos opettajalla ei ole tiedollista taustaa oppilaan käytöksen tunnistamiseen. Hyvien valmiuksien määritelmäksi voitaisiin siis todeta käytännön peda-



gogiset valmiudet toimia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Tämän lisäksi tarvitaan myös tiedollisia valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erilaisten taustojen tulkitsemiseen.

Onko tapauskohtaisten ratkaisujen ja käytännön sanelemien ehtojen opettaminen koulutusvaiheessa siis edes mahdollista? Työssä olevat opettajat peräänkuuluttavat käytännön oppimisen merkitystä vasta varsinaisessa työelämässä. Lähinnä työelämää ovat harjoittelut. Nykyisellään harjoitteluissa käsitellään vain satunnaisesti erityispedagogiikkaan liittyviä käytännön tilanteita. Mielestäni olisi paikallaan miettiä, mikä vastaisi enemmän koulumaailman tarpeita ja tarkastella, miten erityispedagogiikkaa voitaisiin käsitellä harjoittelujen yhteydessä enemmän. Harjoittelut työllistävät opiskelijoita jo nykyisellään, siksi lisäyksiä on turha tehdä mutta ehkä muutokset olisivat paikallaan. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan huomioiminen vaatii useampia pitkäkestoisempia kontakteja, joita ei valitettavasti harjoitteluissakaan saavuteta. Se miten tällaisia tilanteita on mahdollista käsitellä jo opiskeluaikana, on haaste tulevaisuuden opettajankoulutukselle.

Mielestäni nykymuotoisessa koulutuksessa erityispedagogiikan peruskurssin opetusmuodoissa itsenäisen opiskelun osuutta tulisi vähentää ja ryhmätyöskentelyä lisätä. Harjoituksissa tulisi pohtia enemmän käytännön tilanteita. 100 tuntia itsenäistä opiskelua ei vastaa niitä vaatimuksia, joita työelämässä vaaditaan. Myös sivuaineen kohdalla opetusmuotoja olisi syytä tarkistaa. Tuloksista ilmeni hyvin vähän merkittävää yhteyttä sivuaineen ja parempien valmiuksien välillä. Kirjallisuus sisältää suuren määrän tietoa, mutta jos käytännön yhteyttä ei käsitellä muuten kuin tentissä annettavassa vastauksessa, ovat tulokset selvästi heikot. Opetusmuotojen tulisi tukea käytännöllistä lähestymistapaa erityispedagogiikkaan – ei pelkästään tieteenä vaan myös osana koulumaailmaa.

Erityisoppilaan koulunkäyntiä tulee tarkastella kokonaisuuden näkökulmasta, ei siitä, miten koulu saisi parhaiten tai helpoiten asian hoidettua. Välillä on tarpeen saada erityistä tukea tarvitseva oppilas sijoitettua pienryhmään, toisinaan taas muiden oppilaiden tuki ja hyväksyntä erilaisuudelle on tarpeen. Lähtökohtaisesti tilannetta on tarkasteltava oppilaan omien edellytysten ja tarpeiden valossa.

Toteutusta valittaessa tulisi tarkastella saako oppilas integroituna tarpeeksi tukitoimenpiteitä ja pystytäänkö häirikkö-oppilas hiljentämään yleisopetuksen ryhmässä. Säännönmukaisuutta erityisoppilaiden sijoittamisessa joko erityisopetuksen ryhmiin tai integroituna yleisopetuksen ei ole. Tapauskohtaisesti tarkasteltaessa on erityisoppilaan kanssa työskentelevien tahojen tehtävä parhaaksi katsomiaan ratkaisuja. Opettaja on arjen asiantuntija. Siinä vaiheessa, kun siirto erityisluokkaan näyttää vahvasti parhaalta mahdolliselta vaihtoehdolta, on ryhtyttävä toimenpiteisiin. Oppilaan kasvatuksen ei ole tarkoitus valua hukkaan vain opettajien huonojen valmiuksien takia. On tunnistettava tilanne ja toimittava sen mukaan. Myös opettaja voi olla se henkilö, joka tarvitsee ”erityistä tukea” toisin sanoen ohjausta työhönsä. Tätäkään asiaa ei ole tarkoitus kaataa opettajien vastuulle. Ainoastaan asiaan perehdytetyllä ja asiaan koulutetulla opettajalla voi olla edellytyksiä toimia erityisoppilaiden tarpeita vastaavassa tehtävässä.

Erityisopetuksen monimuotoisuus on haaste yhteiskunnalle ja nykyiselle koulu- maailmalle. Varhaisessa vaiheessa havaittuihin oppimisen häiriöihin ja käytökseen voidaan puuttua, mutta pidemmälle edenneisiin oireisiin on vaikeampi keksiä apua. Siinä mielessä varhainen tunnistaminen nousee tärkeään rooliin. Koulumaailma ja oppilaat eivät kysele, ovatko opettajat valmiita muutokseen vai eivät. Koulussa opettaja on edelleen aikuinen. Aikuisen on kannettava vastuu toimistaan tai toimimattomuudestaan. Valmistumisen jälkeen opettajan on oltava valmis toimimaan erilaisissa tilanteissa, vaikka opettaja pätevyys olisi vain näennäistä. Lähtökohta on mielestäni se, että opettajan ei tule osata tehdä diagnoosia oppilaiden erimuotoisista sairauksista. Luokanopettajan roolissa on osattava kohdistaa oppilaalle oikeanmuotoisia tukitoimenpiteitä. Osalle oppilaisista tukiopeus voi olla riittävää, toisille voidaan vaatia jo tarkempaa selvitystä erityisopettajan toteuttaman testin muodossa. On osattava löytää oikeanlaiset keinot toimia kussakin tilanteessa. Kollegiaalinen apu on varmasti tarpeen kaikille opettajille uudessa tilanteessa.

Integraatio on päivän sana. Lähtökohtaisesti jokaisella koulun kanssa toimivalla ammattikunnalla on oma mielipiteensä siitä, mikä on oppilaan parhaaksi sekä tulisiko integraatiota suorittaa vai ei. Luokanopettaja on omassa persoonassaan kaiken keskipisteenä: hän on se henkilö, joka toimii oppilaan kanssa aamusta

aina iltapäivään asti. Vanhempien aseman jälkeen on opettajalla suurin vastuu oppilaasta ja hänen oppimisestaan. Tämä onkin seikka, joka monesti unohtuu yhteistyön ulottuvuuksissa. Ei voida olettaa, että opettaja voi sanella täysin, mitä oppilaan kanssa tulisi tehdä, mutta käytännössä tulisi hänen mielipiteensä kuunnella ja huomioida. Täydellinen oppilaiden segregatio ei voi olla ratkaisu siihen, että opettajat jaksavat työssään ja oppilaat oppivat. Ei myöskään voida olettaa, että nykyinen tilanne, jossa integraatiota suuressa määrin tapahtuu, jatkuisi sillä kustannuksella, että opettajat väsyvät oman työtaakkansa ja tietämättömyytensä ristipaineessa. Integraation ihannetilanne opettajien ja oppilaiden kannalta tulisi löytää näiden kahden suuntauksen välistä. Niitä ei saisi nähdä toisiaan erottavina osina vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä palasina.

Segregoitavien, ei-segregoitavien ja muiden integraatoratkaisujen kanssa toimittaessa tieto on tarpeellista. Luokanopettajan itsensä on hyvä tuntea molempien integraatoratkaisujen hyvät ja huonot puolet. Koulumaailman kannalta ei voida olettaa kummankaan ratkaisun olevan yksistään sellainen, joka palvelisi tarkoitusta parhaiten. Käytännön tilanteet ratkaisevat, miten tulisi toimia ja tämän pohjaksi opiskelijat tarvitsevat tietoa. Nykyinen tilanne, jossa tuleva opettaja saa tietonsa ainoastaan täydennyskoulutuksesta, ei voi olla pidemmällä tähtäimellä yhteiskuntaa parhaiten palveleva. Tarvitaan muutosta jo opettajankoulutuksesta lähtien, jotta työelämän tarpeisiin voitaisiin vastata paremmin. Opettajan ammattitaidon ylläpitäminen vaatii uudistumista ja jatkokoulutusta koko työuran ajan. Nyt saatava koulutus ei riitä opettajien työuran läpiviemiseen, vaan jokaisen on kehitettävä itseään jatkuvasti muuttuvan opetuksen mukana. Jo integraatiosta ja inklusiosta puhuminen tuo paineen jatko- ja täydennyskoulutukseen yhä kasvavaan ja muuttuvaan oppilasainekseen. Erityispedagogiikan tunteminen antaa paremmat mahdollisuudet toimia erilaisten oppilaiden kanssa. Vaikka se ei anna täyttä valmiutta, ainakin teoriassa tietäisimme, miten ja miksi tietynlaisten ongelmatapausten tulisi toimia juuri tietyllä tavalla.

Lopuksi on todettava, että olen yllättynyt siitä, millaiseen tiedon määrään olen tutkimusta tehdessäni törmännyt. Ilmiön ollessa näinkin laaja ovat, tutkimuksen aloittamisen aikaiset voimakkaat mielipiteet oman yliopiston opetuksen tasosta

vaihtuneet ihmetykseen siitä, mitä asialle voitaisiin koko valtakunnan tasolla tehdä.

## LÄHTEET

### Kirjalliset lähteet:

Ahvenainen, O. Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Helsinki: WSOY.

Alkula, T., Pöntinen S. & Ylöstalo P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.

Biklen, D. 2001. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Bricker, D. 1995, The challenge of inclusion. Journal of early intervention 19 (3), 179–194.

Dyson, A., Gains C., 1993, Special needs and effective learning: towards a collaboration model for the year 2000, Teoksessa Dyson A. & Gains C. Rethinking special needs in mainstream schools towards the year 2000. London

Emanuelsson, I., 2001, Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison, European journal of special needs education, 16, (2), 135

Eskola, A. 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät II. Porvoo: WSOY

Erätuuli, M., Leino, J. & Yli - Luoma, P. 1994, Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Fullan, M. 1995. Change forces. Probing the Depths of educational reform. London: The Falmer Press, 154

Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. 2., uudistettu painos. Helsinki: Edita.

- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen K. 2001, Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen K. 1993, Erityispedagogiikka 1. Helsinki: WSOY
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P., Tutki ja kirjoita, 1997. Helsinki: Kirjallisuuskeskus
- Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996, Teoksessa S. Stainback & W. Stainback, Inclusion – A guide for educators. Baltimore: MD: P.H. Brookes Pub. Co
- Kivirauma, J., Klemelä, K., & Rinne, R., 2006, Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland, 21, (3), 117–113
- Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opinto-opas 2006–2008, Rovaniemi, Lapin yliopiston yliopistopaino
- Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opinto-opas 2003–2005 Rovaniemi, Lapin yliopiston yliopistopaino
- Lapin yliopisto, 2004, Kide-lehti 6/2004 Rovaniemi: Oy Sevenprint Ltd.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A 1997. Inclusion and school reform. Transforming – America's classrooms. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Moberg S. 2002, Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell.

- Moberg, S. 1984, Poikkeavia oppilaitako normaaliluokille? peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia.
- Murto, P., 1992 Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus, 2004, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Obiakor, F. E., 2007, Multicultural Special Education: Effective Intervention for Today's Schools, *Intervention in School & Clinic*, 42 (3), 148–155
- Ranta M. & Tallbacka M., 2001, Eriyttämiselläkö kaikille yhteiseen kouluun? Yleisopetuksen luokanopettajien oppimisen ohjaamisen eriyttämisestä, koulun muutoksesta ja inklusiosta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu – tutkielma
- Rasku-Puttonen H. & Rönkä A. 2004, Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Reid, R., Vasa S. F., Maag, J. W. Wright & Wright, G. 1994. An Analysis of teachers' perceptions of attention deficit-hyperactive disorder. *The journal of research and development in education* 27, 195–201
- Salminen, J., 1989, *Erityispedagogiikka ja erityisopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Saloviita T. (toim.) 2003, *Kaikille avoimeen kouluun*. Jyväskylä: Atena
- Smith A., Nigel T. 2006, Including pupils with special educational needs and disabilities in national curriculum physical education: a brief review, *European Journal of Special Needs Education*, 21, (1), 69–83.

- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopiston-täydennyskoulutuskeskus. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43.
- Strully J. L. & Strully C. 1997, Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed. Teoksessa S. Steinbeck & W. Stainbeck (toim.) Inclusion, A guide for educators. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing, 141–154
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto ry., 2006, Soolin oranssi – Tavoitteet opettajankoulutukselle 2006–2008, Sälekarin kirjapaino: Helsinki.
- Tilastokeskus 2006. Oppilaitostilastot 2005. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 2006. Koulutustilastot 2005. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilus, P. 1999. HOJKS- Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A 7:1999.
- Tuckman, B. W. 1994. Conducting educational research. 4 th. edition. Harcourt Brace & Company.
- Happonen, H. & Tilus P., 1994. Opetussuunnitelma Teoksessa Virtanen, P. (toim.), Viikeri 1: Erityisopetus. Suuntana oppimiskeskus 9. Helsinki: Opetushallitus
- Viita J., 2007, Artikkelissa: Hoitamaton tarkkaavaisuushäiriö altistaa psyykkisille häiriöille – Suositukset eivät auta, jos vanhemmat eivät ota vastuuta. Sanomalehti Ilkka, Seinäjoki: I-print.



Jokinen H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaariossa. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa - Maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPE-PRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.

**Elektroniset lähteet:**

Finlex, Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista, 380/1987, Saatavilla www-muodossa:

<URL:<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1987/19870380>>. (Luettu 14.11.2007)

Kantala, Heli-Pauliina, Miron yleisopetussijoitus: tapaustutkimus erityisoppilaan opetuksesta yleisopetuksessa, opettajien suhtautumisesta integraatioon ja sen vaikutuksesta inkluusioilmapiiriin, moniammatillisesta sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, Graduartikkeli, Saatavilla www-muodossa:

<URL:<http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/eped/artikkelit/kantalaheli.htm>>. (Luettu 14.11.2007)

Lapin yliopisto, web-sivut, Kasvatustieteiden tiedekunta, Laajat sivuaineet, erityispedagogiikka, Saatavilla www-muodossa:

<URL:<http://www.ulapland.fi/?deptid=13562#erityispedagogiikka>>. (Luettu 14.11.2007)

Lapin yliopisto, web-sivut Kasvatustieteiden tiedekunta, Opinto-oppaat, Erityispedagogiikan peruskurssi, Saatavilla www-muodossa:

<URL:<http://www.ulapland.fi/?deptid=10379#KERI0101>>. (Luettu: 14.11.2007)

Murto, P., 1999, Artikkelissa inkluusio ja yhteisyys kasvatuksessa, Allianssi – Suomen Nuorisoyhteistyö. Saatavilla www-muodossa:

<URL:<http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/abstraktit2000/murto.htm>>. (Luettu: 14.11.2007)

- Murto Pentti & Lehtinen Juha-Matti, 1997, Artikkelissa: ERITYISPEDAGOGIIKKA OPETTAJANKOULUTUKSESSA: Opintoviikkomäärien tarkastelua ja perustelua erityispedagogiikasta oppiaineena, Oulun yliopisto, Oulun opettajankoulutuslaitos, Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)  
<URL:<http://wwwedu.oulu.fi/okl/arvioi/yhtveto1.htm>>. (Luettu 14.11.2007)
- Naukkarinen A., Ladonlahti T. & Saloviita T., 2007, Artikkelissa: Yhteinen koulu kaikille, Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa),  
<URL:<http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,527,6980,8914>> (Luettu 14.11.2007)
- Opettajatilasto, 2004, Helsinki: Tilastokeskus, Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<URL:[http://www.stat.fi/til/ope/2004/ope\\_2004\\_2006-06-30\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/ope/2004/ope_2004_2006-06-30_tie_001.html)>. (Luettu: 30.10.2007)
- Pohjois-Pohjanmaan Kesäyliopisto, Oulu, Kurssit, Miten opetan erityistä tukea tarvitsevaa lasta tavallisessa luokassa?, Pohjois-pohjanmaan Kesäyliopisto, Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa), <URL: <http://www.pohjois-pohjanmaankesayliopisto.fi/toimipaikat/oulu/>>. (Luettu: 14.11.2007)

**Painamattomat lähteet:**

Remes, R., 2007, Keskustelu syksyllä 2007 järjestettävästä syventävästä opetusharjoittelusta, Kasvatustieteiden tiedekunta, kanslia, Lapin yliopisto (28.8.2007)

Valanne, E. 2007, Keskustelu syksyn 2007 syventävästä opetusharjoittelusta ja tutkimuksen kyselyn toteuttamisesta, Kasvatustieteiden tiedekunta, Harjoittelukoulu, Lapin yliopisto. (29.8.2007)

## LIITTEET

### LIITE 1: Täydennyskoulutusilmoitus

#### Miten opetan erityistä tukea tarvitsevaa lasta tavallisessa luokassa? 5 op

<b>Aika</b>	Alkaen <b>28.9.2007</b> , tarkemmat ajankohdat kunkin jakson kohdalla.
<b>Paikka</b>	Oulu, tarkempi paikka ilmoitetaan kutsukirjeessä
<b>Kohderyhmä</b>	Perusasteen luokanopettajat ja aineenopettajat sekä kouluavustajat. Koulutus on pääsääntöisesti tarkoitettu palvelusuhhteessa olevalle opetustoimen henkilöstölle. Koulutukseen otetaan enintään 24 osallistujaa.
<b>Toteutus</b>	Viisi lähiovetuspäivää, etätyöskentelyä 80 t. Etätyöskentelyn muotoina mm. havainnointitehtävä, kirjaesseitä, valinnaisen opetusmenetelmän kokeilu omassa opetusryhmässä sekä HOJKS:n laadinta ja arviointi. Etätyöskentely tapahtuu osin Optima -verkko-oppimisympäristössä, jonka ohjeistus annetaan ensimmäisellä kokoontumiskerralla.
<b>Tavoitteet</b>	Lisätä opettajan valmiuksia kohdata erityisoppilas oppimistilanteissa yleisopetuksen ryhmässä Vahvistaa yhtenäistä oppimispolkuajattelua Antaa erilaisia opetusmenetelmällisiä toimintamalleja oppimisen helpottamiseksi Lisätä toimivia työkäytänteitä kouluyhteisössä Vahvistaa yhteistoiminnallista oppimista Harjoittaa lakisääteisen yksilöllisen oppimissuunnitelman laatimista yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaalle
<b>Hinta</b>	Opetus on maksutonta. Osallistujat maksavat itse mahdolliset matka-, majoitus- ja ruokailuun liittyvät kulunsa. Koulutus on Opetushallituksen rahoittamaa opetustoimen henkilöstökoulutusta painoalueelta Erityisopetuksen kehittäminen.
<b>Ilmoittautuminen</b>	<b>7.9.2007</b> mennessä Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopistoon, yhteystiedot alla. Ilmoittautuminen on sitova. Viimeisen ilmoittautumispäivän jälkeen tapahtuvasta osallistumisen perumisesta tai koulutuksen keskeyttämisestä peritään 200 €. Mikäli peruunee tilalle saadaan uusi opiskelija ennen opintojen alkamista (28.9.07), peruutusmaksua ei silloin peritä.

## LIITE 2: Kyselylomake

### Kyselylomake

Pro-gradu tutkielmani aiheena on Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet erityistä tukea tarvitsevien lasten opetukseen ja ohjaukseen. Kysely kohdistuu opintojensa loppuvaiheessa oleviin opiskelijoihin.

Kyselyn tavoitteena on tutkia, kuinka paljon Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa saamasi opetus on antanut Sinulle valmiuksia kohdata yleisopetukseen integroituja, erityistä tukea tarvitsevia oppilaita erilaisissa koulumaailman tilanteissa.

Ympyröi Sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto. Voit tarvittaessa jatkaa kysymyslomakkeen kääntöpuolelle

1. Ikä            -20  
    21-24  
    25-30  
    30-

2. Sukupuoli mies  
    nainen

3. Kuinka paljon Sinulla on työkokemusta erityistä tukea tarvitsevista oppilaista ennen opettajankoulutukseen tulemistä?

ei lainkaan  
    0-1 vuotta  
    1-3 vuotta  
    yli 3 vuotta

Millaista työkokemusta? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Oletko saanut aiempaa koulutusta erityistä tukeva tarvitsevien oppilaiden opettamiseen?

En  
 Kyllä

Millaista koulutusta? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Olen suorittanut erityispedagogiikan sivuaineopinnot

En  
 Kyllä  
 Ovat kesken

Ympyröi vaihtoehto (0-4), joka mielestäsi kuvaa parhaiten, kuinka paljon Lapin yliopiston opettajankoulutus on antanut Sinulle valmiuksia toimia kuvatuissa koulumaailman tilanteissa.

- |  |   |
|--|---|
| 6. Oppilaan oppimisvaikeuden tunnistamisessa   | 0 en osaa sanoa<br>1 ei lainkaan<br>2 jonkin verran<br>3 paljon<br>4 hyvin paljon |
| 7. Oppilaan käytöshäiriön tunnistamisessa  | 0 en osaa sanoa<br>1 ei lainkaan<br>2 jonkin verran<br>3 paljon<br>4 hyvin paljon |
| 8. Oppilaan dysfasian tunnistamisessa  | 0 en osaa sanoa<br>1 ei lainkaan<br>2 jonkin verran<br>3 paljon<br>4 hyvin paljon |
| 9. ADHD/Asperger oireyhtymän tunnistamisessa   | 0 en osaa sanoa<br>1 ei lainkaan<br>2 jonkin verran<br>3 paljon<br>4 hyvin paljon |
| 10. Älyllisesti lahjakkaan oppilaan tunnistamisessa                                      | 0 en osaa sanoa<br>1 ei lainkaan<br>2 jonkin verran<br>3 paljon<br>4 hyvin paljon |
| 11. Oppilaan masennuksen tunnistamisessa   | 0 en osaa sanoa<br>1 ei lainkaan<br>2 jonkin verran<br>3 paljon<br>4 hyvin paljon |
| 12. Käyttäytymishäiriöisen oppilaan käytöksen taustalla olevien asioiden tunnistamisessa | 0 en osaa sanoa<br>1 ei lainkaan<br>2 jonkin verran<br>3 paljon<br>4 hyvin paljon |
| 13. Käytöshäiriöisen oppilaan ojentamisessa  | 0 en osaa sanoa<br>1 ei lainkaan<br>2 jonkin verran<br>3 paljon<br>4 hyvin paljon |

14. Kun joudut puhuttelemaan käytöshäiriöistä oppilasta ei-toivotun käyttäytymisen johdosta
- 0 en osaa sanoa  
1 ei lainkaan  
2 jonkin verran  
3 paljon  
4 hyvin paljon
15. Käytöshäiriöisen oppilaan poistamisessa luokasta
- 0 en osaa sanoa  
1 ei lainkaan  
2 jonkin verran  
3 paljon  
4 hyvin paljon
16. Tilanteessa, jossa kohtaat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vanhempia
- 0 en osaa sanoa  
1 ei lainkaan  
2 jonkin verran  
3 paljon  
4 hyvin paljon
17. Tilanteessa, jossa sinun ja työyhteisön oppilasta koskevat näkemykset eroavat
- 0 en osaa sanoa  
1 ei lainkaan  
2 jonkin verran  
3 paljon  
4 hyvin paljon
18. Oppilaan työskentelyn eriyttämisessä, kun hänellä on oppimisvaikeuksia
- 0 en osaa sanoa  
1 ei lainkaan  
2 jonkin verran  
3 paljon  
4 hyvin paljon
19. Lahjakkaan oppilaan työskentelyn eriyttämisessä
- 0 en osaa sanoa  
1 ei lainkaan  
2 jonkin verran  
3 paljon  
4 hyvin paljon
20. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimateriaalin valinnassa
- 0 en osaa sanoa  
1 ei lainkaan  
2 jonkin verran  
3 paljon  
4 hyvin paljon
21. Ei-toivotun käyttäytymisen osoittamisessa ja poistamisessa
- 0 en osaa sanoa  
1 ei lainkaan  
2 jonkin verran  
3 paljon  
4 hyvin paljon



- |   |   |
|---|---|
| 22. Tilanteessa, jossa oppilasta syrjitään            | 0 en osaa sanoa<br>1 ei lainkaan<br>2 jonkin verran<br>3 paljon<br>4 hyvin paljon |
| 23. Maahanmuuttajaoppilaan opettamisessa              | 0 en osaa sanoa<br>1 ei lainkaan<br>2 jonkin verran<br>3 paljon<br>4 hyvin paljon |
| 24. Hoppin tai HOJKS:N laatimisessa                   | 0 en osaa sanoa<br>1 ei lainkaan<br>2 jonkin verran<br>3 paljon<br>4 hyvin paljon |
| 25. Oppilaan ohjaamisessa, kun hänellä on lukivaikeus | 0 en osaa sanoa<br>1 ei lainkaan<br>2 jonkin verran<br>3 paljon<br>4 hyvin paljon |

Vastaa vielä näihin kysymyksiin. Voit tarvittaessa jatkaa kysymyslomakkeen kääntöpuolelle

26. Millaisia aikaisempia kokemuksia sinulla on erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta ennen Lapin yliopiston opettajankoulutukseen tulemistä?

---



---



---



---

27. Arvioi omia valmiuksiasi toimia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettajana muutamalla sanalla.

---



---



---



---

### LIITE 3: Ristiintaulukointi kysymykset 3 ja 4

#### kokemus, millainen \* 3. kokemus ennen Crosstabulation

		Count			Total
		3. kokemus ennen			
		ei lainkaan	0-1 vuotta	1-3 vuotta	
kokemus, millainen	ei kokemusta	10	0	0	10
	erityiskoulussa opettajana	0	0	1	1
	kielten lehtorin sijainen	0	0	1	1
	kouluavustaja	0	3	0	3
	koulunkäyntiavustaja	0	2	1	3
	koulunkäyntiavustaja erityiskoulu	0	1	0	1
	koulunkäyntiavustaja, opettajansijainen	0	1	0	1
	leiriohjaaja, avustaja	0	1	0	1
	luokanopettajan sijaisena kaikilla luokka-asteilla	0	0	1	1
	opettajana ja avustajana	0	0	1	1
	opettanut mamu-oppilaita yleisopetuksessa	0	0	1	1
	sijainen emu-luokka, koulunkäyntiavustaja asperger oppilaalle	0	0	1	1
	sijaisena	0	1	0	1
	Total	10	9	7	26

#### 4. aiempi koulutus \* koulutus, millainen Crosstabulation

		Count			Total	
		koulutus, millainen				
		ei koulutusta	erityispedagogiikan opintoja, ei sivuainetta	koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto	sosionomi	
4. aiempi koulutus	en	23	0	0	0	23
	kyllä	0	1	1	1	3
Total		23	1	1	1	26

## LIITE 4: Avoimien kysymysten jakaumat (Kysymys 26)

### 26. aikaisemmat kokemukset

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ainoastaan leirikokemus	1	3,8	3,8	3,8
ei kokemusta	12	46,2	46,2	50,0
henkilökohtainen avustaja	2	7,7	7,7	57,7
integroitu down-oppilas	1	3,8	3,8	61,5
kerhot erityistä tukea tarvitseville lapsille	1	3,8	3,8	65,4
kouluavustaja	1	3,8	3,8	69,2
koulunkäyntiavustaja erityisluokalla	1	3,8	3,8	73,1
koulunkäyntiavustaja erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle	1	3,8	3,8	76,9
koulunkäyntiavustaja pienryhmässä, jossa oppilailla oppimisvaikeuksia	1	3,8	3,8	80,8
mamu-oppilaita opettanut	1	3,8	3,8	84,6
opettanut oppilaita joilla: lukihäiriö, adhd tai vaikeasti vammainen	1	3,8	3,8	88,5
sijaisena ollessa käsitellyt oppilaita joilla oppimisvaikeus	1	3,8	3,8	92,3
sijaisena toimiessa eriyttämisessä	1	3,8	3,8	96,2
töissä erityiskoulussa	1	3,8	3,8	100,0
Total	26	100,0	100,0	

## LIITE 5: Avoimien kysymysten jakaumat (Kysymys 27)

### 27. omat valmiudet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3,8	3,8	3,8
aika epävarma olo	2	7,7	7,7	11,5
ei valmiuksia	1	3,8	3,8	15,4
eivät mielestäni riittävät	1	3,8	3,8	19,2
hakusessa, vaatii kollegoiden tukea	1	3,8	3,8	23,1
harjoitusta tarvitaan	1	3,8	3,8	26,9
heikot	1	3,8	3,8	30,8
heikot valmiudet	1	3,8	3,8	34,6
huonot	1	3,8	3,8	38,5
Hyvät valmiudet	2	7,7	7,7	46,2
jonkin verran	1	3,8	3,8	50,0
jonkinlaiset	1	3,8	3,8	53,8
Kohtalainen	1	3,8	3,8	57,7
kollegoiden apu tarpeen	1	3,8	3,8	61,5
Kyllä se tilanne opettaa	1	3,8	3,8	65,4
melko heikot	1	3,8	3,8	69,2
melko huonot	1	3,8	3,8	73,1
melko hyvät	1	3,8	3,8	76,9
minimaaliset tiedot	1	3,8	3,8	80,8
oppia ikä kaikki	1	3,8	3,8	84,6
selviäisin	1	3,8	3,8	88,5
tekemällä oppii	1	3,8	3,8	92,3
uskoisin pystyväni tunnistamaan	1	3,8	3,8	96,2
valmiuksia on	1	3,8	3,8	100,0
Total	26	100,0	100,0	