

# **Opetustyön vaativuus inklusiivisessa luokassa opettajaopiskelijoiden näkemysten mukaan**

Pro gradu- tutkielma

Päivi Lohi

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2015

## **Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

**Työn nimi:** Opetustyön vaativuus inklusiivisessa luokassa opettajaopiskelijoiden näkemysten mukaan

**Tekijä:** Päivi Lohi

**Koulutusohjelma/oppiaine:** Luokanopettaja / Kasvatustiede

**Työn laji:** Pro gradu –työ X Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

**Sivumäärä:** 78

**Vuosi:** 2015

### **Tiivistelmä:**

Opettajan työnkuva on muuttunut viime aikoina. Yhä useammin opettajalla on luokassaan erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Tämä asettaa erilaisia vaatimuksia ja haasteita opettajan työlle. Tutkimuksessani tarkastelen, mitä erityistä tukea tarvitsevien lasten opetustyö vaatii opettajalta luokanopettajaopiskelijoiden näkemysten mukaan.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka aineiston olen kerännyt eläytymismenetelmällä. Keräämäni aineisto sisältää 29 kehyskertomuksen pohjalta kirjoitettua tarinaa, joita olen analysoinut laadullisen tutkimuksen keinoin.

Tutkimustulokset osoittivat, että erityistä tukea tarvitsevien lasten opetus asettaa opettajan työlle monenlaisia vaatimuksia. Opetustyö luokassa, jossa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia, vaatii opettajalta enemmän tietoja ja taitoja kuin opetustyö luokassa, jossa oppilaiden tuen tarve ei ole niin suuri. Opetuksen suunnittelu, eriyttäminen ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttö korostuvat inklusiivisen luokan opettamisessa. Yhteistyö erityisopettajan ja avustajan kanssa helpottaa opettajan työtä, mutta tuo siihen toisaalta myös lisää haastetta. Opettajan tehtävä on huolehtia, että jokainen lapsi on osa ryhmää eikä joutuisi kiusaamisen kohteeksi. Tämän lisäksi opettajan työhön kuuluvat monet muut lapsen tasapainoisen kasvun tukemiseen liittyvät asiat. Kun luokassa on kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta, opettajan huomio voi kohdistua päivän aikana lähes kokonaan näihin lapsiin. Luokassa on kuitenkin muitakin lapsia, jotka tarvitsevat opettajan huomiota ja aikaa. Opettaja kokee syyllisyyden ja riittämättömyyden tunteita, kun ei pysty huomioimaan tarpeeksi jokaista oppilasta yksilöllisesti. Tämä kuormittaa opettajan työtä, ja välillä työn vaativuus saattaa kasvaa liian suureksi. Opettajan oma jaksaminen mietityttää.

**Avainsanat:** luokanopettaja, luokanopettajaopiskelija, inkluusio, erityinen tuki, eläytymismenetelmä

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi\_x

(vain Lappia koskevat)

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	4
2 ERITYISOPETUKSEN VAIHEITA SUOMESSA .....	7
2.1. Segregaatio .....	7
2.2. Integraatiosta inklusioon .....	8
2.3 Inklusio .....	9
3 ERITYINEN TUKI KOULUSSA .....	11
3.1. Kolmiportainen tuki .....	11
3.2. Tukea tarvitseva oppilas .....	13
3.3 Kaikille avoin koulu .....	14
4 OPETTAJAN MUUTTUVA TYÖ .....	16
4.1. erilaiset oppilaat opettajan työn haasteena .....	16
4.2. koulu inklusion toteuttajana .....	18
4.3 luokanopettajakoulutus kohti inklusiota .....	19
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMA .....	21
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	22
6.1. Laadullinen tutkimus .....	22
6.2. Eläytymismenetelmä .....	23
6.3. Kehyskertomukset .....	24
6.4. Tutkimushenkilöt ja aineiston kerääminen .....	26
6.5. Aineiston analysointi .....	27
6.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	29
7 TULOKSET .....	32
7.1. Opetuksen suunnittelu .....	33
7.2. Eriyttäminen .....	36
7.3. Yhteistyö .....	40
7.4. Monipuoliset opetusmenetelmät .....	44
7.5. Lapsen tasapainoisen kasvun tukeminen .....	50
7.6. Oppilaan yksilöllinen huomioiminen .....	56
7.7 Opettajan oma jaksaminen .....	62
8 POHDINTA .....	66
8.1. Tulosten yhteenveto .....	66
8.2. Tulosten tarkastelua .....	68
8.3 Tutkimuksen arviointia .....	71
Lähteet .....	74

# 1 JOHDANTO

Erityisopetuksen oppilasmäärät ovat olleet Suomessa jatkuvassa kasvussa. Vuoden 2010 tilastojen mukaan peruskoulun oppilaista 8,5 % eli 46 700 oppilasta oli saanut erityisen tuen päätöksen. Heistä lähes puolet saa opetusta kokonaan tai osa-aikaisesti integroituna yleisopetuksen luokkaan. Yhteensä yli 30 % oppilaista opiskelee erityisopetuksen tuella enemmän tai vähemmän aikaa koulupolkunsa aikana. Kasvua voidaan kuvata räjähdysmäiseksi, sillä luvut ovat suurempia edellisiin vuosiin verrattuna, vaikka peruskoululaisten oppilaiden määrä on vähentynyt. (Tilastokeskuksen koulutustilastot 2009, 2010 ja 2011.)

Inklusio ajatuksena on ollut jo pitkään voimassa sekä kansainvälisesti että kansallisesti, mutta pääasiassa vain asiakirjojen tasolla. Suomi on sitoutunut noudattamaan Salamancan julistusta erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä. Tämä julistus vaati kaikille lapsille mahdollisuuden käydä koulua yhteisillä luokilla siten, että koulu mukautuu oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Inklusion lähtökohtana on, että oppilaan ei tarvitse olla sopiva koululle, vaan koulun pitäisi muuttua oppilaan ja hänen ympäristönsä elämään ja todellisuuteen sopivaksi (Väyrynen 2001, 17).

Inklusio on siis sitä, että kaikki oppilaat käyvät koulua yhdessä ilman erityiskouluja tai erityisluokkia. Luokanopettajan työn kannalta tämä tarkoittaa sitä, että nykyään yhä enemmän luokanopettajan oppilaana on erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Tämä on tietysti muuttanut opettajan työnkuvaa. Aiemmin erityistä tukea tarvitsevat lapset siirrettiin omiin luokkiin tai kouluihin, mutta nyt erilaisten tuen tarvitsijat ovat samassa luokassa muiden kanssa. Opettaja tarvitsee monenlaisia tietoja ja taitoja erilaisista oppijoista ja tuen tarpeista, jotta pystyy toteuttamaan työtään.

Lähes jokainen luokanopettajaksi opiskeleva tulee kohtamaan opetustyössään erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opettajan odotetaan tarjoavan oppilaalleen turvallisen oppimisympäristön, ja samalla ottavan ryhmään mukaan haastavasti ja häiritsevästi käyttäytyvän lapsen, joka tarvitsee erityistä tukea. Miten voi taata kaikkien oppilaiden turvallisen ja oppimista edistävän ympäristön? (Elliot, Doxey & Stephenson 2012, 36.) Tulevana luokanopettajana minua kiinnostaa tämä kysymys. Olen miettinyt asiaa paljon, ja halusin ottaa siitä enemmän selvää. Koen asian tärkeäksi, ja jokaisen opettajan työhön kuuluvaksi. Inklusiivinen luokka on kuin palapeli, jossa yhteen liitetyt palat (oppimistavoitteet, opetusmenetelmät ja -tavat, esteettömyys, oppimisympäristö) muodostavat kuvan, johon kaikki oppilaat sopivat vaivattomasti (Elliot ym. 2012, 62).

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä erityistä tukea tarvitsevien lasten opetustyö vaatii opettajalta. Tarkastelun kohteena ovat luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset. Luokanopettajaopiskelijat ovat avainasemassa inklusion toteuttajina tulevaisuudessa. He ovat niitä, jotka tulevat todennäköisesti työskentelemään luokassa, missä on monenlaisia lapsia, erilaisia oppilaita. Siksi halusin ottaa tutkimukseeni heidän näkemyksensä asiasta. Minua kiinnostaa tietää, millaisia näkemyksiä opiskelijoilla on koulupäivästä luokassa, jossa on kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta.

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin eläytymismenetelmän. Sen avulla pyrin saamaan erilaisia näkemyksiä ja näkökulmia, ohjaamatta liian tiukasti aineiston keruuta. Lähtökohdaksi muodostui ajatus, että pohtiessaan yhden päivän tapahtumia ja tilanteita luokassa, jossa on kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta, opiskelijat tulevat kuvanneeksi erilaisia asioita, joita tällaisten lasten opetustyö vaatii opettajalta. Aineisto muodostui 29 kehyskertomukseen perustuvasta tarinasta.

Kiinnostukseni aihetta kohtaan on herännyt opiskelujeni aikana. Harjoitteluissa ja sijaisuuksia tehdessä olen päässyt näkemään monenlaisia oppilaita ja luokkia. Olen kiinnostunut erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksestä ja

mahdollisuuksista oppia. Erityispedagogiikan sivuaineen opiskelu on lisännyt mielenkiintoani heitä kohtaan. Nykyään on arkipäivää, että opettajalla on

luokassaan erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Heidän kautta opettajan työhön tulee lisää haasteita ja vaatimuksia. Inklusion ajatukset kuulostavat hyviltä, mutta olen huomannut, että teoria ja käytäntö ovat vielä hyvin kaukana toisistaan.

Jotta koulu kehittyisi, ja opettajien valmiudet opettaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia luokassaan lisääntyisi, opettajankoulutuksen tulisi myös kehittyä. Koulutus antaa pohjan, jolle opettaja alkaa rakentaa omaa opettajuuttaan. Moni opettaja kokee, että ei omaa tarpeeksi taitoja ja tietoja erityistä tukea tarvitsevan opettamiseen. Inklusiivinen kasvatus tuo haastetta niin opettajille, koululle kuin opettajankoulutukselle. Tutkimalla ja selvittämällä millaisia vaatimukset ovat, niihin pystytään vastaamaan paremmin.

## 2 ERITYISOPETUKSEN VAIHEITA SUOMESSA

### 2.1. Segregaatio

Erityisopetus on osa yhteiskuntaa, aivan erityisesti osa koulutusjärjestelmää, ja sitä tulee tarkastella näiden osana. Kun kansakoulu laajentui vuoden 1921 oppivelvollisuuslain jälkeen, kansakoulun sujuvaa toimintaa häiritsevien oppilaiden asema nousi yhdeksi ratkaisua vaativaksi ongelmaksi. 1950-luvulla perustettiin tarkkailuluokkia. Tarkkailuluokissa lapsi oli tarkkailtavana sopivan erityisopetusmuodon määrittämistä varten. Vaihtoehtoja ei juurikaan ollut apukoulun lisäksi, joten sijoitus jäi yleensä pysyväksi. Oppilaita jätettiin luokalleen ja ehtoja annettiin paljon. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 16–17.)

Aikakauden vallitsevan käsityksen mukaan poikkeaviksi luokiteltujen yksilöiden oikea paikka oli laitoksissa. Erityisopetuksessa tämä näkyi erityiskoulujen ja –luokkien perustamisena (Jahnukainen ym. 2012, 16–17). Varhaisten erityiskoulujen asema oli huono: ne olivat erillisissä tiloissa, jotka eivät kelvanneet muille. Arvostusta näillä kouluilla ei juurikaan ollut.

Kun eri tavoin vammaiset oppilaat oli hyväksytty jonkinlaiseen opetukseen, se oli erillistä, vain heille suunnattua opetusta. Vammaiset segregoitiin, eli erotettiin muista. Kuuroille ja sokeille oli, ja on nykyäänkin, omia kouluja, mutta kehitysvammaiset olivat pitkään ilman opetusta. (Takala 2010, 14–15.)

Yleis- ja erityisopetuksen suhde on vaihdellut eri vuosikymmenillä. Erillisen erityisopetuksen kausi jatkui 1960-luvulle, jolloin alettiin puhua integraatiosta. 1970–

1980- luvuilla tulivat mukaan fyysisesti integroidut ympäristöt. Erityisopetusta alkoi ohjata vähiten rajoittavan ympäristön periaate. Ongelman aiheuttajaksi nähtiin oppilas, jota pyrittiin muuttamaan. 1990- luvulla näkökulma alkoi laajentua ja alkoi tapahtua voimakkaampaa integraation tavoittelua. Alettiin tarkastella myös ympäristön ja vuorovaikutuksen laatua. Päämääränä on yksi kaikille yhteinen koulu, jossa on hyvän yksilöllisen opetuksen edellyttämät resurssit ja palvelut. (Moberg 2001, 44.) Integraatio- käsitettä käytettiin 1990- luvulle saakka, jonka jälkeen alettiin puhua myös inklusiosta.

## 2.2. Integraatiosta inklusioon

Kun puhutaan koulun kehittymisestä, on tärkeää havaita, että erityisen tuen tarve on aina sidoksissa aikaan, jota eletään. Sitä kautta tuen tarve on sidoksissa myös koulujärjestelmän tavoitteisiin. Käsitteet parhaimmasta erityisopetuksesta ovat vaihdelleet. Erityisen tuen tarve ja toteuttaminen ovat myös vaihdelleet eri aikoina sen ajan koulun tavoitteiden ja tehtävien mukaan. (Kivirauma 2001, 23.)

Integraatio tarkoittaa sananmukaisesti kahden erillisen osan yhdistämistä niin, että yhdistämisen jälkeen uusi kokonaisuus on sellainen, jossa alkuperäiset osat eivät enää erotu toisistaan. Kasvatuksen ja koulutuksen yhteydessä puhuttaessa integraatio tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. Erityis- ja yleisopetuksen integraatiota lähimpänä ollaan silloin, kun ajatellaan, että kaikki oppilaan tarvitsemat tukipalvelut on integroitu niin, että ne tarjotaan oppilaalle normaalissa opetusryhmässä. Perimmäisenä tavoitteena on ollut luoda pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. (Moberg & Savolainen 2009, 80–81,84.) Integraatio ei siis merkitse sitä, että oppilaan täytyy



käydä koulua kokoajan samassa luokassa kuin ikätoverinsa. Hän voi opiskella pääosin esimerkiksi pienryhmässä, mutta olla mukana vain tietyillä tunneilla yleisopetuksen ryhmässä.

Integraatio- ja inklusio- käsitteitä käytetään hyvin vaihtelevasti. Usein ihmiset puhuvat niistä synonyymeina, jolloin ajatellaan niiden tarkoittavan samaa asiaa. Käsitteiden käytössä ilmenee jatkuvasti sekavuutta ja epämääräisyyksiä, etenkin kun tehdään kansainvälisiä vertailuja. Mobergin ja Savolaisen (2009, 85) mielestä käsitteiden vaihteleva käyttö on ymmärrettävää, sillä ne ovat käsitteinä koulutuspoliittisia, eikä mikään auktoriteetti ole määritellyt niitä virallisesti ja yksiselitteisesti.

Suurin ero integraatio- ja inklusio- käsitteillä on niiden perimmäisessä merkityksessä. Integraatio tarkoittaa mukaan ottamista, kun taas inklusio tarkoittaa mukaan kuulumista. Integraatiossa puolustetaan niiden ihmisten oikeuksia, jotka on leimattu erilaisiksi kuin muut. Inklusiossa erilaisuus nähdään luonnollisena asiana, joka ei estä yhdessä olemista. (Lakkala 2008a, 24.)

## 2.3 Inklusio

Inklusio käsitteenä on monimutkainen, sillä suomennettuna inklusiivinen kasvatus ei tarkoita mitään. Englannin ja ruotsin kielen ilmaisut inclusive education ja inkluderande utbildning ovat hyvin kuvaavia omilla kielillään, mutta termille ei ole keksitty hyvää suomenkielistä vastinetta. Opetushallitus, erityisopettajien ammattijärjestö ja suomalaiset inklusiotutkijat ovat ottaneet käyttöön termin osallistava kasvatus. Yleiseen käyttöön se ei ole tullut, vaikka havainnollistaakin inklusion keskeistä piirrettä, yhteisöllisyyttä. Suomessa puhutaan inklusiosta, inklusiivisesta kasvatuksesta ja inklusiivisesta koulusta. Paljon käytetään myös

käsitteitä ´yksi koulu kaikille´ ja ´kaikille yhteinen koulu´. (Lakkala 2008a, 41 ; Moberg & Savolainen 2009, 86.)

Ensimmäisen kerran inklusion käsite (inclusive education) tuotiin vaikutusvaltaisella tavalla esille Salamancan kaupungissa Espanjassa vuonna 1994. Unescon julkaisemassa koulutuspoliittisessa ohjelmassa käsitteellä oli keskeinen asema. Inklusiolla tarkoitettiin kaikkien lasten oikeutta koulunkäyntiin tavallisilla luokilla. Käsitteellä julistettiin sitä, ettei erityiskouluja ja erityisluokkia tarvita, vaikka kyseessä olisikin vaikeasti vammaisia lapsia. Koulun tulisi mukautua lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Erityisluokkien ja tavallisten ja erityisoppilaiden kahtiajaon tilalla olisi kaikkien lasten yksilöllinen kohtaaminen. Erityisopettajat toimisivat osallistamisen parissa, yhdessä luokanopettajien kanssa. Koulun pitää muuttua arvomaailmaltaan ja toimintatavoiltaan. Osallistavan ja esteettömän koulun tuntomerkkejä on muun muassa voimakas yhteisöllisyys niin luokissa kuin koko koulun piirissä. (Saloviita 1999, 2006.) Inklusio ei sulje pois erityisopetuksen tuen tarvetta, sillä tukipalvelut tuodaan sinne, missä oppilas opiskelee. Tavoitteena on, että kaikki oppilaat kuuluisivat samaan ryhmään. Jokainen saisi henkilökohtaisten tarpeidensa mukaan tukea ja ohjausta niin, että opiskelu luokassa onnistuu ja ryhmään kuulumisen olisi mahdollista.

Inklusiivisen opetuksen neljä rakennuspalaa ovat monitasoinen opetus (multilevel teaching), oppimisen oikea-aikainen tukeminen (scaffolding), monenlaiset älykkyyden lajit (multiple intelligences) ja erilaiset oppimistyyliä (learning styles). Monitasoinen opetus haastaa ja osallistaa erilaiset oppilaat oppimaan omilla taidoillaan. Scaffolding auttaa opettajaa tukemaan oppilaita työskentelemään omalla lähikehityksen vyöhykkeellään, eli tasolla, johon he pääsevät aluksi vain opettajan avustamana. Monenlaiset älykkyyden lajit laajentavat oppilaiden mahdollisuuksia onnistua. Erilaiset oppimistyyliä vaativat opetukselta erityyppisiä oppimismahdollisuuksia. (Peterson & Hittie 2003, 162–186.)

## 3 ERITYINEN TUKI KOULUSSA

### 3.1. Kolmiportainen tuki

Eri mailla on erilaiset käytännöt määritellä ne oppilaat, jotka ovat oikeutettuja lisäresursseihin. Suomessa oppilaan tunnistaminen erityisoppilaaksi ja siirto erityisopetukseen on tapahtunut kouluviranomaisten toimesta. Tukena käytetään asiantuntijalausuntoja erityisesti psykologeilta ja lääkäreiltä. Siirtomäärät alkoivat kasvaa voimakkaasti sen jälkeen, kun valtionapusäädöksiä vuonna 1998 muutettiin siten, että korotettua valtionapua sai myös erityisoppilaasta, joka jatkoi koulunkäyntiään entisellä luokallaan. Kun siirtojen kasvulle ei näkynyt ylärajaa, rahoitus- ja perusopetuslakeja muutettiin vuosina 2009 ja 2010. Kasvu loppui siihen. (Saloviita 2013, 175–177.)

Uudessa laissa koulun neuvotteluprosessi pantiin uusiksi luomalla kolmiportaisen tuen järjestelmä. Jos opettaja haluaa lisäresursseja opetukseensa, hänen kannattaa kulkea tämän mallin mukaisesti. Uusi malli edellyttää, että ennen erityiseen tukeen siirtymistä tulee tehdä siirto tehostettuun tukeen. (Saloviita 2013, 175–177.) Kolmiportaisen malliin siirtymisen tavoitteenasettelu perustuu inklusiivisen opetuksen periaatteeseen. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki käsittää jokaiselle oppilaalle kuuluvan yleisen tuen sekä tehostetun ja erityisen tuen. (Sarlin & Koivula, 2009, 24–28.) Kolmiosaisella tuella pyritään tekemään perusopetuksesta yhä laadukkaampaa ja oppilaslähtoisempää sekä lisäämään eri toimijoiden yhteistyötä oppilaan parhaaksi (Takala 2010, 21).

Yleinen tuki ja pääosin myös tehostettu tuki annetaan yleisopetuksen yhteydessä. Erityinen tuki voidaan antaa yleisopetuksessa, mutta myös erityisluokalla tai –

koulussa. Kun havaitaan, että oppilaalla on pulmia oppimisessa, varhainen puuttuminen on tärkeää. Opettajat käyvät pedagogisia keskusteluja tilanteesta, tarvittaessa käytetään kokeita ja seuloja, joiden avulla mietitään, miten oppimista voidaan auttaa. Opetusta eriytetään ja oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma. Oppilaan hyväksi tehdään enemmän ja eri tavoin kuin aikaisemmin, ja tuki pyritään antamaan kokonaan yleisopetuksessa. Vasta jos kaikista toimista huolimatta riittävän pitkään jatkunut yleinen tuki ei auta, siirrytään tehostetun tuen vaiheeseen. Tällöin tulee tehdä pedagoginen arvio oppilaan tilanteesta ja tarpeista. (Takala 2010, 22.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 64) mainitaan yleisestä tuesta muun muassa siten, että yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä tuen aloittaminen edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä.

Tehostettu tuki sisältää perusopetuksessa jo käytössä olevia opetuksen muotoja kuten opetuksen eriyttämistä, samanaikais- ja tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, oppilashuollon tehostamista sekä opetuksen järjestämistä riittävän pienissä opetusryhmissä. Tarkoitus on ehkäistä oppilaiden ongelmien muuttumista entistä vaikeammin hallittaviksi. (Huhtanen 2011, 110.) Tehostettua tukea suunnitellaan ja seurataan oppimissuunnitelman avulla. Se sisältää tavoitteet lapsen kasvulle ja kehitykselle sekä arvion hänen vahvuuksistaan ja mahdollisista riskitekijöistä. Jos nämäkään tuen muodot eivät riitä, tehdään pedagoginen selvitys siitä, mitä on jo tehty tehostetun tuen vaiheessa ja mitä ehkä vielä täytyy tehdä. Selvitys tehdään moniammatillisena yhteistyönä. Jos tehostettu tuki ei auta, voidaan siirtyä erityiseen tukeen. (Takala 2010, 22–23.)

Eriytynen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta, perustuslain mukaan annettavasta tuesta. Käytettävissä ovat kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot. Eriytynen tuki järjestetään yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Oppilas opiskelee joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Pedagogisten ratkaisujen lisäksi erityistä tukea saavalla oppilaalla on oikeus myös muuhun tukeen, esimerkiksi tulkitsemis- ja avustajapalveluihin ja erityisiin apuvälineisiin. (Opetussuunnitelman perusteet 2014.) Mikäli päädytään

erityiseen tukeen, tulee oppilaan opettajien laatia oppilaalle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Tämä tehdään yhteistyössä vanhempien ja oppilaan kanssa. Erityinen tuki voi sisältää opiskelua erityisluokalla tai -koulussa tai tavallisen opetuksen yhteydessä. Päätös ei kuitenkaan ole pysyvä. Kun oppilas on kuntoutunut, hän voi palata takaisin yleisopetukseen. (Takala 2010, 23.)

### 3.2 Tukea tarvitseva oppilas

Opetukseen vaikuttavat ihmisten tarpeet. Nykyisin oppilaille on hyvin erilaisia ja moninaisia opetuksellisia tarpeita. Tarpeet voivat olla latentteja, vaiettuja ja ilmaistuja. Tarve on keskeinen käsite, kun mietitään oppilaalle tukimuotoja. Latentit tarpeet ovat piilossa. Ne paljastuvat yleensä esimerkiksi tutkimuksissa, eikä niitä tiedosteta olemassa oleviksi ennen sitä. Joskus nämä latentit tarpeet pysyvät piilossa paljastumatta. Vaietet tarpeet ovat asioita, joista ei haluta puhua. Kyse voi olla perheen ongelmista, sosiaalisista suhteista, kiusaamisesta tai heikosta minäkuvasta, jotka vaikuttavat oppilaan käyttäytymiseen. Ilmaistu tarve on esitetty tilanne tai ongelma, johon halutaan ratkaisu. Ilmaistut tarpeet nousevat keskusteluun ja puheeksi. Tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen on pedagogisten tukimuotojen toteuttamista oleellista. Tarpeiden määrittelyn avulla on mahdollista löytää ratkaisu oppimisen ongelmiin. (Huhtanen 2011, 87–89.)

Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten. Erityisen tuen tehtävänä on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. Yleensä erityisen tuen päätös tehdään, jos todetaan, että oppilaan saama

tehostettu tuki ei ole riittänyt. Päätös voidaan tehdä joskus myös ilman pedagogista selvitystä ja oppimisen tehostetun tuen antamista. Syynä voi olla, että psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei vammaan, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten. (Opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Erityistä tukea tarvitsevat yleensä siis lapset, joilla on jokin oppimisvaikeus, käyttäytymisongelma tai vammaisuus. Oppilaalla on yleensä erityisiä vaikeuksia ajattelussa, oppimisessa, keskittymisessä, käyttäytymisen kontrolloinnissa, puhekommunikaatiossa, kuulemisessa, näkemisessä, liikkumisessa tai fyysisen hyvinvoinnin ylläpitämisessä (Moberg & Vehmas 2009, 58).

### 3.3 Kaikille avoin koulu

Inklusiota koulussa on se, että kaikkia oppilaita ja henkilökunnan jäseniä arvostetaan tasaveroisesti. Oppilaiden osallistumista oman lähikoulun kulttuuriin edistetään ja koulun toimintaperiaatteet rakennetaan sellaisiksi, että ne tukevat oppilaiden moninaisuutta. Oppimisen ja osallistumisen esteitä poistetaan kaikilta oppilailta. Oppilaskohtaisista inklusiokokemuksista opitaan ja niitä sovelletaan muiden oppilaiden inklusion edistämiseksi. Oppilaille taataan oikeus käydä lähikoulua ja koulua kehitetään niin, että sen toiminta vastaa oppilaiden ja henkilöstön tarpeita. Erilaisuus ja moninaisuus nähdään rikkautena. (Booth & Ainscow 2002, 14.) Lähikouluperiaate tulee esille yleensä aina kun inklusiosta puhutaan.

Kaikille avoin koulu hyödyttää sekä vammaisia että vammattomia oppilaita. Vammaisten oppilaiden on havaittu oppivan enemmän tavallisella luokalla kuin

erityisluokassa. Heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät ja heillä on enemmän ystäviä. Vammattomat luokkatoverit puolestaan oppivat ymmärtämään ihmisten erilaisuutta ja suhtautumaan siihen hyväksyvästi. Erilaisuuden hyväksyminen lähtee siitä, että erilaiset ihmiset elävät ja oppivat yhdessä. (Saloviita 2008, 12–15.) Myös Virtanen (2009, 236–237) on sitä mieltä, että vain kohtaamalla erilaisuutta opimme suhtautumaan erilaisuuteen luonnollisena asiana. Sama oppimisympäristö, koulu ja samat kaverit kuin vertaisillakin ovat jokaisen oppilaan perusoikeuksia ja edellyttävät oppimista helpottavia järjestelyjä ja tukitoimia kaikissa opetusryhmissä, joissa oppilas saa opetusta.

Koululla on vahva rooli yhteisöllisyyden rakentajana, oppimistulosten edistäjänä ja arvojen kehittäjänä. Koulu ja ympäröivä lähiyhteisö toimivat aktiivisesti yhdessä. Inklusio koulussa edistää laajempaa yhteiskunnallista inklusiota. (Booth & Ainscow 2002, 14.) Kaikkien yhteinen koulu voi olla askeleena kaikille avoimeen yhteiskuntaan, jossa erilaiset ihmiset voivat asua, harrastaa ja käydä työssä ilman erottelua esimerkiksi vamman perusteella.

Osallistuminen koulussa voi toteutua yhteisissä oppimisprosesseissa yhteistyössä muiden kanssa. On tärkeää, että oppilas on aktiivisesti mukana ja voi ilmaista kokemuksiaan. (Booth & Ainscow 2002, 14–15.) Oppilaan mukanaolo oppimisprosesseissa tarkoittaa myös sitä, että häntä arvostetaan omana itsenään ja hyväksytään sellaisena kuin on. Koulun tulisikin panostaa siihen, että jokainen oppilas olisi hyväksytty yhteisön jäsen, ja tietäisi sen. Jokaisella on omat heikkoutensa ja vahvuutensa, eivätkä ne saisi olla esteenä sille, että kuuluisi ryhmään ja yhteisöön, esimerkiksi koulun tai luokan yhteisöön.

Inklusiivisessa opetuksessa perinteisestä ajattelusta, jonka mukaan kaikkien oppilaiden tulisi saavuttaa samat tavoitteet ja suoriutua tehtävistä samalla tavalla, pyritään pääsemään irti (Peterson & Hittie 2003, 162–163). Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden kehitys- ja muut yksilölliset erot (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19).

## 4 OPETTAJAN MUUTTUVA TYÖ

### 4.1 erilaiset oppilaat opettajan työn haasteena

Oppilaat ovat erilaisia. Esikoulussa ja peruskoulussa oppilaiden kirjavuus on suurinta, sillä ne ovat tarkoitettu koko ikäluokalle. Oppilaat eroavat toisistaan muun muassa seuraavien asioiden perusteella: osaamistaso, oppimiskyky, perhetausta, sukupuoli, temperamentti ja kielitaito. Opetus perustuu kuitenkin enimmäkseen koko joukon yhtäläiseen ohjaukseen. (Saloviita 2013, 80.) Opettajan haasteena on sovittaa yhteen oppilaiden tarpeet, vaikka toisessa ääripäässä olisi lahjakas oppilas ja toisessa vaikeasti kehitysvammaisen. Tähän yhteensovittamiseen opettaja tarvitsee paljon tietoa ja taitoa. Jokainen oppilas on erilainen ominaisuuksiltaan, tiedoiltaan, taidoiltaan ja tarpeiltaan. Erilainen oppilas ei ole vain sellainen, jolla on jokin diagnoosi.

Oppimisympäristön kehittäminen luo haasteita opettajille. Inklusiivisessa koulussa on otettava huomioon myös erityistä tukea saavien oppilaiden tarpeet. On pohdittava muun muassa sitä, onko ympäristössä esteitä pyörätuolilla liikkumiselle ja onko ympäristö suunniteltu toiminnalliseksi ja turvalliseksi kaikille oppilaille. Opettajien on ryhdyttävä haittojen poistamiseen mahdollistaakseen oppilaidensa osallistumisen opetukseen. (Ikonen & Virtanen 2007, 241–243.)

Koska samassa luokassa työskentelee aina hyvin eritasoisia oppilaita, opetuksen eriyttäminen on välttämätöntä. On mahdollistettava erilaisia keinoja ja menetelmiä. Opetuksessa tulisi pyrkiä käyttämään mahdollisimman monia eri aistikanavia, jotta asian ymmärtäminen ja mieleen painaminen helpottuisivat. Opettajat tarvitsevat tietoja oppilaan omaksumista tiedoista, taidoista, oppimiskokemuksista ja tavoista,



voidakseen seurata oppimista ja edistymistä. (Ikonen&Virtanen 2007, 243.) Kun opetusta lähdetään eriyttämään henkilökohtaisella tasolla, se vaatii aina lisätyötä: henkilökohtaisen arvioinnin tekeminen ja opetuksen suunnittelu. Lisäksi kirjalliset suunnitelmat ja niitä varten palavereita ja yhteistyötä. Opettajien ilmaisevat tarpeet tahtovat aina ylittää käytettävissä olevat resurssit. Jokaisessa koulussa on vain rajallinen määrä ylimääräisiä resursseja. (Saloviita 2013, 175.) Tämä aiheuttaa opettajille päänvaivaa ja tuo lisää haastetta opetustyöhön.

Kun lapsella on erityisen tuen tarpeita, hän voi saada terapiaa ja muuta apua monenlaisilta ammattiryhmiltä. Moniammatillinen yhteistyö on tärkeää opettajan työssä. Haasteena on kuitenkin ammattilaisten keskinäinen yhteistyö. Olisi tärkeää, että eri ammattilaiset yhdistäisivät tavoitteitaan ja jakaisivat keskinäistä tietoa. Ei niin, että jokainen ammattiryhmä työskentelee vain lapsen kanssa, mutta aikuiset eivät tee keskenään yhteistyötä. (Saloviita 2013, 153.)

ADHD on aivotoiminnan häiriö, joka ilmenee tarkkaavaisuuden, motoriikan ja hahmottamisen häiriöinä, impulsiivisuutena ja oppimishäiriöinä. Ominaista ADHD:ssa on jatkuva liikehtiminen, eli hyperaktiivisuus. (Hämäläinen, Lias, Taarna & Valkama 2008, 468.) Kun koulussa puhutaan ADHD:sta, sillä tarkoitetaan lyhyesti sanottuna tarkkaavaisuuden ja keskittymisen häiriötä, johon liittyy ylivilkkautta.

Kehitysvamma on yksilön kehityksen aikana ilmi tullutta älyllistä jälkeenjääneisyyttä tai puutteellisuutta, jonka vuoksi henkilö ei pysty tulemaan toimeen ympäristössään ilman erityistä apua, hoitoa ja opetusta. Kehitysvamma on synnynnäinen vamma ymmärtämis- ja käsityskyvyn alueella. (Hämäläinen ym. 2008, 475.)

Näkövammaisena pidetään henkilöä, jolla on näkökyvyn heikentymisestä huomattavaa haittaa jokapäiväisissä toiminnoissaan. Näkövammaisena ei pidetä henkilöä, jonka näön heikentymisestä aiheutuneet haitat voidaan korjata silmä- tai piilolaseilla. (Ikonen & Virtanen 2007,388.)

## 4.2 koulu inklusion toteuttajana

Inklusion tulee koskettaa kaikkia ammattiryhmiä, ei vain opettajia ja oppilaiden lähellä työskenteleviä ihmisiä. Inklusio lähtee kaikkien oppilaiden tasavertaisuudesta, ja siksi sen toteuttaminen on koko yhteiskunnan haaste. (Lakkala 2008a, 32.) Opettajat ovat kuitenkin tulevaisuudessa avainasemassa inklusion toteuttajina. Heistä riippuu paljon, toteutuuko inklusio ja inklusiota edistävä kasvatus. Inklusion onnistuminen riippuu opettajan panoksesta ja luottamuksesta sen onnistumiseen (Murto & Lehtinen 1999, 152). Opettajankoulutuksella on näin ollen tärkeä rooli inklusiivisen koulun rakentamisessa. Koulutus antaa pohjan opettajalle tulevaan työhön ja sillä on suuri merkitys kun oma opettajuus rakentuu ja kehittyy.

Opettajien usko ja sitoutuminen inklusioon on tärkeää inklusion onnistumiseksi. Vaikka resurssit olisivat hyvät, ne eivät riitä, jos aikuisilta puuttuu sitoutuminen asiaan. Opettajalta tarvitaan jatkuvaa omien opetus- ja toimintatapojen arvioimista, kehittämistä ja soveltamista, jotta oppilaiden osallistuminen lisääntyy. (Naukkari & Ladonlahti 2001, 113.)

Suurimman osan opettajista on edelleen vaikea hyväksyä erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden sijoittamista yleisiin opetusryhmiin oppilaiden lähikoulussa. Luokanopettajat eivät usko, että nykyinen koulu nykyisessä muodossaan ja käytössä olevilla resursseillaan kykenee huolehtimaan kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta. (Moberg 2001, 86–94.) Resurssit nähdään usein esteenä inklusion toteutumiselle.

Suomalainen koulu ei ole vielä inklusiivinen koulu. Kaikkia oppilaita arvostava, oppilaiden edellytysten mukainen yksilöllinen opetus kaikille yhteisessä koulussa on kuitenkin yleisesti hyväksytty tavoitteeksi. Tuon tavoitteen saavuttamiseksi koulun on nähtävä oppilaiden erilaisuus positiivisena haasteena opetukselle ja kehitettävä

rakenteensa ja toimintansa sen mukaisesti. Opettajien asenteetkaan eivät voi muuttua ilman koulun rakenteissa ja toimintaedellytyksissä tapahtuvia muutoksia. (Moberg 2001, 94.)

#### 4.3 luokanopettajakoulutus kohti inklusiota

Suomalainen koulu ja opettajankoulutus ovat ainakin vielä kaukana inklusiivisen koulun ideasta. Tarve koulun kehittämiseksi tähän suuntaan kuitenkin on. Suomi on sitoutunut moniin kansainvälisiin asiakirjoihin ja opetushallinnon virkamiehet ovat osoittaneet tukevuksensa inklusiivisen koulun pyrkimyksiä. Suomalaisen koulun tavoitteena on mennä kohti inklusiota. Inklusiivinen koulu tarjoaa paljon erilaisia haasteita opettajankoulutukselle. (Naukarinen & Ladonlahti 2001, 121.) Jos suomalaista koulua halutaan vakavasti kehittää inklusiivisen koulun suuntaan, se tarvitsee rakenteellista ja sisällöllistä remonttia. Opettajankoulutuksessa pitää kiinnittää huomiota erityispedagogisten tietojen ja taitojen hankinnan lisäksi myös yhteistyötaitojen kehittämiseen. Kaikkia oppilaita arvostava ja oppilaiden edellytysten mukainen yksilöllinen opetus on arvokas päämäärä, ja sitä kannattaa tavoitella. (Moberg, 2001, 48.)

Opettajankoulutus Suomessa on jakautunut selkeästi opettajankoulutukseen ja erityisopettajankoulutukseen. Tämä on ongelma inklusion kannalta. Opettajat kokevat, että heillä ei ole tarpeeksi valmiuksia ottaa ryhmäänsä erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Opettajankoulutus ei sisällä juurikaan oppimisessaan paljon tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen ja oppimisen ohjaamiseen liittyviä opintoja. Myöskään toimivan heterogeenisen ryhmän rakentamiseen ja ohjaamiseen liittyviä opintoja ei ole paljoakaan. (Naukarinen, Ladonlahti & Saloviita, 2010.)

Viime vuosina näitä osallistavan kasvatuksen opintoja on pyritty sisällyttämään ja lisäämään opettajankoulutukseen. Opettajankoulutukseen ja erityisopettajakoulutukseen tarvitaan lisää sisältöjä, jotka antavat opettajille valmiuksia opettaa erityisoppilaksi luokiteltuja oppilaita yleisopetuksen ryhmissä. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita, 2010.)

Varsinaista inklusiivista opettajankoulutusta ei maassamme ole järjestetty. Opiskelijat voivat nykyään kuitenkin hankkia kaksoiskelpoisuuden, joka tarkoittaa sitä, että opiskelija hankkii sekä luokanopettajan että erityisopettajan pätevyyden. Tutkinonuudistuksen myötä vuodesta 2005 lähtien luokanopettajan opintoihin on ollut mahdollista sisällyttää erityisopettajan opinnot. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita, 2010.)

Opettajaksi opiskelevien on saatava ammatillisen kehittymisensä tueksi autenttisia kokemuksia inklusioon pyrkivistä kouluympäristöistä. Heillä on oltava mahdollisuus nähdä ja kokea lähikoulupedagogiikkaa käytännössä. Opettajankoulutuksen tulisi sisältää yhteistoiminnallisen oppimisen ja opettamisen taitoja. Opettajankoulutuksen on kokoajan tähdättävä tulevaisuuteen. (Lakkala & Lauriala, 2012, 3)

Harjoittelujen merkitys opettajankoulutuksessa on suuri, sillä harjoittelut ovat sellaisia tilanteita, joissa opiskelijat pääsevät kokeilemaan oppimiaan teorioita käytännössä. Usein käytännön tilanteet opettavat eniten ja niistä jää parhaiten asioita mieleen. Lakkalan ja Laurialan (2012,7) mukaan opettajankoulutukseen sisältyviä harjoitteluja pitäisi kehittää. Yhteistoimintataitoja ja -asenteita tulisi kehittää uudenlaisten, monimuotoisten pedagogisten ja osallisuutta tukevien oppimisympäristöjen kautta.

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMA

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää opetustyön vaatimuksia silloin, kun luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Näkökulma on luokanopettajaopiskelijoiden. Olen kiinnostunut siitä, mitä luokanopettajaopiskelijoiden näkemysten mukaan koulupäivän aikana tapahtuu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, ja mitä opetus ja tilanteet vaativat opettajalta. Minua kiinnostaa myös se, millaisia asioita opiskelijat liittävät koulupäivään, kun se on mennyt hyvin tai huonosti, tai ajatukset päivän kulusta ovat ristiriitaisia.

Tutkimuskysymykseni on:

Mitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetustyö näyttää vaativan luokanopettajaopiskelijoiden näkemysten mukaan?

Tarkastelemalla tutkittavien eläytymistarinoita, uskon löytäväni niitä asioita, joita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus vaatii. Erilaisten tilanteiden ja toimintatapojen kautta tutkittavat tulevat kuvanneeksi asioita, jotka tulevat esiin, kun oppilaana on erityistä tukea tarvitseva lapsi.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1. Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Synonyymeina laadulliselle tutkimukselle käytetään käsitteitä pehmeät ja kvalitatiiviset menetelmät. Laadullisen tutkimuksen kehittämiseen on otettu vaikutteita monista eri ajattelusuunnista ja tutkimustraditioista. Laadullisen tutkimuksen tulo suomalaisiin sosiaali- ja kasvatustieteisiin ajoittuu 1970–1980-luvulle. (Eskola & Suoranta 1998, 25–26.)

Tutkimusmenetelmät ja käytännöt muuttuvat aikojen kuluessa, ja siksi eri aikoina laadittujen tekstien tulkitseminen vaatii kontekstin ymmärtämistä (Eskola & Suoranta 1998, 25 ). Laadullisella tutkimuksella ei ole omaa teoriaa, paradigmaa eikä metodologiaa. Sitä on vaikea määritellä selkeästi, mutta yleisesti sillä tarkoitetaan monia erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. (Denzin & Lincoln 2000, 3.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisten ajatuksia, käsityksiä ja tulkintoja erilaisista asioista (Puusa & Juuti 2011, 47–49).

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka ilmenee tekstin muodossa. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole sen määrä vaan laatu. Tutkija pyrkii sijoittamaan tutkimuskohteen yhteiskunnallisiin yhteyksiin ja antamaan siitä yksityiskohtaisen kuvan. Tutkijan asema on keskeinen. Hänellä on toiminnassaan vapautta, joka antaa mahdollisuuden joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. (Eskola & Suoranta 1998, 15–20.)

Aineiston keruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuvat yhteen laadullisessa tutkimuksessa ja antavat sille prosessiluonteen. Keskeistä suurelle osalle laadullista

tutkimusta on osallistuvuus. Osallistuminen ei kuitenkaan ole ehdoton edellytys tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 15–20.) Yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Niitä voidaan käyttää monella tavalla: vaihtoehtoisesti, yhdisteltynä tai rinnan. Käyttötapa riippuu tutkittavasta ongelmasta ja tutkimusresursseista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.)

## 6.2. Eläytymismenetelmä

Hankin tutkimukseni aineiston eläytymismenetelmällä. Aineiston keräämistä suunnitellessani mietin, miten saan opiskelijoiden äänen hyvin esiin. En halunnut tuoda esille käsitettä valmiudet. Halusin, että tutkimusmenetelmä tavoittaa opiskelijat siten, että tarinoista tulee aitoja, opiskelijoiden omia ajatuksia sisältäviä. Lähtökohtana ajattelin, että kuvaillessaan koulupäivän aikana tapahtuneita asioita ja omaa toimintaansa niissä, opiskelija tuo esille valmiuksiaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa toimimiseen.

Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan pienten esseiden ja lyhyehköjen tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Tutkimukseen osallistujille annetaan kehyskertomus, jonka antamien mielikuvien mukaan he kirjoittavat pienen tarinan. (Eskola 2010, 72.) Tarinoissa kirjoittaja kertoo, miten kehyskertomuksen asettamaan tilanteeseen on päädytty, tai miten tilanne jatkuu (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 115). Eläytymismenetelmätarinat eivät ole siis välttämättä kuvauksia todellisista asioista ja tapahtumista, vaan tarinoita siitä, mitä mahdollisesti tapahtuisi ja mitä merkityksiä eri asioilla on.

Eläytymismenetelmän käytössä on keskeistä kehyskertomuksen variointi. Samasta kehyskertomuksesta laaditaan kaksi tai useampia versioita, jotka poikkeavat

toisistaan jonkin keskeisen seikan suhteen. Tällaisia seikkoja on vain yksi, ei enempää. Menetelmän käytössä on oleellista selvittää, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan jotakin elementtiä. Tämä on tutkijan tehtävä. Variointi erottaa menetelmän monesta muusta tiedonhankintamenetelmästä korostaen menetelmän erityistä luonnetta. (Eskola 2010, 73.)

Eläytymismenetelmä toimii suhteellisen helposti laadullista aineistoa tuottavana tiedonhankintamenetelmänä, jolla voi tutkia monenlaisia ongelmia. Aineistoa voi analysoida mitä erilaisimmin tavoin. Vastaajille annetaan mahdollisimman vapaat kädet tuottaa käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä, ilman tutkijan vaikutusta. (Eskola 1997, 30–31.) Eläytymistarinat kuvaavat ihmisten käsityksiä, joiden perusteella he tekevät mittaviakin valintoja elämässään. Juuri sen takia tarinat ovat kiinnostavia. (Käyhkö 2007, 117.)

Eläytymismenetelmän käyttöön liittyy myös ongelmia. Aineistoa on nopea ja helppo kerätä, mutta aineiston analysointi on vaikeaa. Eläytymistarinoiden aitous ja kirjoitustilanteiden keinotekoisuus herättävät kysymyksen siitä, tuottaako menetelmä pelkästään stereotyyppioita. Eskolan (2010, 81) mukaan stereotyyppiat ovat osa jokapäiväistä elämää. Juuri sellaisten käsitysten perusteella ihmiset tekevät erilaisia valintoja elämässään. Elämä on ennen kaikkea valintojen tekemistä, ja näissä valinnoissa erilaiset stereotyyppiset käsitykset ovat vahvasti mukana.

### 6.3 Kehyskertomukset

Kirjoitin kolme erilaista kehyskertomusta. Kehyskertomusten varioinnille ei ole olemassa tiettyä optimimäärää, mutta menetelmä edellyttää vähintään kahden kehyskertomusversion käyttöä (Eskola & Suoranta 1998, 114). Tein kertomuksista



mahdollisimman samanlaisia, muuttaen vain vastaajan kannalta oleellista tekijää: sitä, miten opettajan mielestä päivä oli sujunut ja millä mielellä hän lähti päivän päätyttyä kotiin. Pyrin tekemään mahdollisimman lyhyitä ja selkeitä kertomuksia, joista on karsittu kaikki epäolennainen. Eskola (2010, 77.) kehottaakin tutkijoita käyttämään mahdollisimman lyhyitä kehyskertomuksia. Pitkissä kehyskertomuksissa vastaajien huomio voi kiinnittyä tarinan tarjoamiin vihjeisiin, ja vastaajat voivat kirjoittaa asioita, jotka ovat tutkimuksen kannalta epäolennaisia.

Ennen kuin aloin keräämään aineistoa, testasin kehyskertomusten toimivuutta opiskelijatovereillani. He aloittivat vastaamisen, mutta eivät kirjoittaneet kuin muutaman rivin. Se kertoi minulle jo, onko kehyskertomus ja kirjoitusohje selkeä. Testitilanteen perusteella kehystarinat olivat onnistuneita eikä niitä tarvinnut muuttaa.

Tutkimuksessa käytetyt kehyskertomukset

*Kehyskertomus 1.*

Kuvittele, että olet luokanopettaja. Koulupäivä on päättynyt. Lähdet koulusta huojentuneena ja hyvällä mielellä kotiin. Mielestäsi päivä oli hyvä ja onnistunut kaikin puolin. Luokassa on kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta: näkövammaisen, kehitysvammaisen ja ADHD-diagnoosin saanut lapsi.

Kirjoita kuvaus siitä, mitä heidän kanssaan päivän aikana tapahtui, ja miten sinä toimit opettajana eri tilanteissa.

*Kehyskertomus 2.*

Kuvittele, että olet luokanopettaja. Koulupäivä on päättynyt. Lähdet koulusta murheellisena ja mieli apeana kotiin. Mielestäsi päivä ei mennyt ollenkaan hyvin. Luokassa on kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta: näkövammaisen, kehitysvammaisen ja ADHD- diagnoosin saanut lapsi.

Kirjoita kuvaus siitä, mitä heidän kanssaan päivän aikana tapahtui, ja miten sinä toimit opettajana eri tilanteissa.

### *Kehyskertomus 3.*

Kuvittele, että olet luokanopettaja. Koulupäivä on päättynyt. Lähdet koulusta ristiriitaisin ajatuksin kotiin. Et osaa päättää, menikö päivä kaiken kaikkiaan hyvin vai huonosti. Luokassa on kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta: näkövammaisen, kehitysvammaisen ja ADHD- diagnoosin saanut lapsi.

Kirjoita kuvaus siitä, mitä heidän kanssaan päivän aikana tapahtui, ja miten sinä toimit opettajana eri tilanteissa.

## 6.4 Tutkimushenkilöt ja aineiston kerääminen

Tutkimukseeni osallistujat ovat suurin osa luokanopettajaopiskelijoita. Mukana on myös muutamia kuvataidekasvatuksen opiskelijoita. Moni kuvataidekasvatuksen opiskelijoista tulee työskentelemään opettajana, osa luokanopettajana ja osa kuvataiteen opettajana. Sen takia päätin ottaa heidänkin vastauksensa mukaan tutkimukseeni. Kuvataidekasvatuksen opiskelijoita on vain pieni joukko, ja siksi käytän vastaajista nimitystä opiskelijat tai luokanopettajaopiskelijat. Ensimmäisessä aineistonkeruu vaiheessa tutkimukseeni osallistujat olivat tietyn kurssin opiskelijoita. Opiskelijat olivat opintojen eri vaiheissa, kuitenkin kaikilla ainakin kahden vuoden opinnot takana. Toisessa vaiheessa osallistujat olivat satunnaisesti valittuja opiskelutovereitani 4. ja 5. vuosikurssilta.

Keräsin tutkimusaineiston kahdessa vaiheessa. Joulukuussa 2014 keräsin aineistoa erään kurssin luennoilta. Olin sopinut luennoitsijan kanssa etukäteen järjestelyistä. Luennolla kerroin tutkimuksestani ja pyysin osallistumaan tutkimukseeni. Tämän jälkeen jaoin tutkimusluvut ja kehyskertomukset. Ne opiskelijat, jotka osallistuivat tutkimukseeni, palauttivat tutkimusluvut, ja alkoivat kirjoittaa tarinaa saamansa

kehyskertomuksen avulla. Aikaa vastaamiseen oli 15–20 minuuttia. Osallistujat palauttivat valmiit kirjoitukset minulle nimettömänä.

Halusin saada kuitenkin vielä lisää vastauksia. Joulun jälkeen lähetin sähköpostilla opiskelijatovereilleni pyynnön osallistua tutkimukseeni, eli kirjoittaa kehyskertomuksen pohjalta tarina. Jouduin tyytymään hieman toivettani vähempään määrään, mutta vastauksia tuli kuitenkin mukavasti täydentämään jo aiemmin hankkimaani aineistoa. Tulostin tarinat ennen lukemista, joten en itsekään tiedä kenen sähköpostista mikäkin vastaus oli lähetetty.

Tutkimukseni aineistoksi muodostui yhteensä 29 tarinaa, joista 22 oli käsin kirjoitettua, luennoilta peräisin. Seitsemän vastausta olivat sähköpostiini tulleita, koneella kirjoitettuja tarinoita. Tarinoiden pituus vaihteli puolesta sivusta neljään sivuun. Vastaukset jakautuivat aika tasaisesti kertomusvariaatioiden välillä: 8,10 ja 11.

Eläytymismenetelmäaineiston ei tarvitse olla kovinkaan suuri. Siihen pätee saturaation eli kylläntymisen ajatus: tietyn määrän jälkeen vastausten peruslogiikka alkaa toistaa itseään, eli enempää aineistoa ei ole tarpeen kerätä ainakaan yhdellä versiosolla. Esimerkiksi 15–20 vastausta kehyskertomusversiota kohden on riittävä. (Eskola 2010, 76–77.)

## 6.5. Aineiston analysointi

Tutkimusaineiston analyysissa on aina kysymys prosessista, jossa yritetään saada selvyys aineistosta. Jotta selvyys saadaan, tutkijalta edellytetään yhdistelyä, pelkistämistä ja johtopäätösten tekemistä. Analyysiprosessi on monimutkainen ja vaatii aineiston ja teorian sekä selitysten ja johtopäätösten vuoropuhelua. Analyysin

päämääränä on vastata tutkimuskysymykseen tai –kysymyksiin. (Merriam 2009, 175–176.)

Eläytymismenetelmäaineiston analysoimiseen on olemassa neljä tapaa: aineiston muuttaminen määrälliseen muotoon, tematisointi ja tyypittely sekä diskursiivinen tulkinta (Eskola & Suoranta 2003, 159–164). Tässä tutkimuksessani analysoin aineistoani tematisoimalla sitä.

Aineiston analyysin aluksi luin tarinoita useaan kertaan lävitse ja pyrin tekemään alustavia tulkintoja siitä, millaisia asioita opiskelijat olivat koulupäivään ja opettajan toimintaan liittäneet, kun oppilaana on erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Minun ei tarvinnut kirjoittaa tarinoita puhtaaksi, sillä kaikki vastaukset oli kirjoitettu selkeästi.

Tämän jälkeen etsin tarinoista tekstikohtia, joissa opiskelijat kuvailivat asioita ja tilanteita joista kävi ilmi, mitä opettajalta vaatii erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Luettelin näitä asioita paperille.

Laadullisessa eläytymistarinoiden analyysissä käytetään yleensä teemoittelua ja tyypittelyä. Tarinoista nostetaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Näin on mahdollista vertailla eri teemojen esiintymistä ja ilmenemistä eri kertomusvariaatioissa. Analyysi voidaan myös vielä pitemmälle rakentamalla vastauksista erilaisia tyyppejä. (Eskola & Suoranta 1998, 137–140.) Seuraavaksi järjestelin ja luokittelin näitä tekstikohtia. Ryhmittelin niitä samankaltaisiin ryhmiin. Laadin näiden ryhmien pohjalta seitsemän pääteemaa: opetuksen suunnittelu, eriyttäminen, yhteistyö, monipuoliset opetusmenetelmät, lapsen tasapainoisen kasvun tukeminen, oppilaan yksilöllinen huomioiminen ja opettajan oma jaksaminen. Tulokset- kohdassa pyrin avaamaan esimerkkien avulla, miten kyseiset teemat ilmenivät opiskelijoiden kirjoittamissa tarinoissa.

## 6.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Hyvän tutkimuksen yksi peruslähtökohta on tutkimuksen eettinen kestävyys. Se ulottuu tutkimuksen luotettavuudesta tutkimuksen laatuun asti. Eettisyys on siis osa tutkimusprosessia ja kirjoitetun tekstin laadukkuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 126–127.) Tutkimuksen osallistujien kannalta eettiset periaatteet ovat välttämättömyys. Tutkittaville on taattava tutkittavien suoja: tutkijan on selvitettävä tutkittaville tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit siten, että tutkittava ymmärtää ne. Tutkittavilla tulee olla vapaus osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen. Lisäksi tutkimustietojen tulee olla luottamuksellisia ja nimettömiä. Tutkijan tulee noudattaa näitä periaatteita ja oltava luottamuksen arvoinen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131–132.)

Kerätessäni aineistoa tutkittavilta luennolla kerroin heille tutkimuksestani keskeisiä asioita. Tämän jälkeen heillä oli mahdollisuus päättää haluaako osallistua tutkimukseen vai ei. Osa paikallaolijoista osallistui, mutta oli myös sellaisia, jotka eivät halunneet osallistua. Myös sähköpostissa kerroin ensin tutkimuksestani, jonka jälkeen esitin pyynnön osallistua. Luennolla tutkimusluvut keräsin erikseen vastausten kanssa, jotta ei olisi mahdollista, että tutkimuslupa ja nimetön vastaus yhdistyisivät jotenkin. Sähköpostiin tulleet vastaukset tulostin nimettöminä. Tulostuksen jälkeen tuhosin sähköisen materiaalin. Näin minulla oli vain aineisto, eikä nimiä tai muita tietoja tarinoiden kirjoittajista. Numeroin tarinat, ja niiden perusteella tarinoissa oli vastaajina opiskelija ja sen perässä numero. Tällä tavoin varmistin tutkittavien anonymiteetin säilymisen sekä mahdollisuuden palata tarpeen tullen tiettyyn vastaukseen.

Aineisto on kerätty eläytymismenetelmällä. Sen keräämistilanne on herkkä. Eläytymismenetelmä on eettisten kysymysten kannalta ongelmattomampi kuin moni muu tiedonhankintamenetelmä. Eläytymismenetelmä ei pakota lukijaa vastaamaan asiaa jonain tiettyinä rastina ruudussa, ja vastaaminen muutenkin on vapaaehtoista.

Eläytymismenetelmätarinaa kirjoittavalla on laajempi mahdollisuuksien kirjo käytettävinaan kuin vaikkapa kyselylomakkeeseen vastattaessa. Kaiken kaikkiaan eläytymismenetelmä tarjoaa suhteellisen turvallisen mahdollisuuden tehdä eettisesti korkeatasoista tutkimusta. (Eskola 1997, 14.)

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on myös sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksessa keskeinen työväline. Näin pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja luotettavuuden arviointi pelkistyy kysymykseksi koko tutkimusprosessin luotettavuudesta. (Eskola & Suoranta 2003, 210.) Ennen tutkimuksen tekemistä pohdin omia käsityksiäni ja ennako-oletuksia aiheesta. Pysin tiedostamaan ne. Tämä auttoi minua erottamaan omat mielipiteeni tutkittavien ja aineiston näkemyksistä ja mielipiteistä. Pohdin etukäteen tutkijan asemaa ja vaikutuksia tutkimukseen.

Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2012, 232.) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ilmentää myös tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Aineiston tuottamisen olosuhteet on kuvailtava selkeästi ja totuudenmukaisesti. Pyrin esittelemään ja kertomaan tutkimukseni eri vaiheista selkeästi.

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastauksista muodostuva tutkimusaineisto ei saa joutua muiden kuin tutkijan käsiin. Tutkijoiden pitää sitoutua siihen, ettei aineisto päädy muuhun kuin alkuperäiseen, tutkimukseen osallistuneille etukäteen informoituun tarkoitukseen (Kuula 2006, 127). Olen säilyttänyt tutkimusaineistoa huolellisesti ja katsonut, että se ei päädy kenenkään muun tietoon. Olen sitoutunut käyttämään aineistoa ainoastaan tämän tutkimukseni aineistona ja muutenkin tutkimuksessani pyrkinyt noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Ohjeiden noudattaminen takaa osaltaan tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta sekä lisää sen eettisyyttä. (TENK 2012, 6.)

Kun puhutaan tutkimustulosten siirrettävyydestä ja merkitsevyydestä, tarkastellaan, ovatko tutkimustulokset siirrettävissä sen ulkopuolelle toiseen ympäristöön.

Mietitään myös sitä, ovatko tutkimustulokset merkittäviä kyseisen aihealueen tutkimuskentässä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 133–137.) Tutkimustulosteni siirrettävyys ja merkittävyys ovat perusteltavissa viittaamalla teoriaan ja aiempiin samansuuntaisiin tutkimuksiin. Olen peilannut keräämäni aineistoa aiempiin samansuuntaisten tutkimusten tuottamaan tietoon, joka on ollut apuna analyysivaiheen luokittelussa. Tarkasteltaessa tutkimukseni yhteiskunnallista ja kulttuurista paikkaa, pyrkimykseni on ollut saada tärkeän ammattiryhmän, tulevien luokanopettajien, ääni esille. Tutkimukseni muodostaa tutkimusaiheen, joka puhuttaa yhteiskunnallisesti tällä hetkellä paljon.

Eskola ja Suoranta (1998, 69) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa riittävän aineiston määrä on tutkimuskohtainen. Tutkimuksessani tuli ilmi aineiston kylläntyminen, eli saturaatio. Aineistoa on siis tarpeeksi, sillä uudet tarinat eivät olisi tuottaneet tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Analyysin kattavuuden pyrin varmistamaan siten, että vältin perustamasta tulkintoja satunnaisiin poimintoihin. Tarkastelin aineistoa ensin kokonaisuutena, sitten järjestelin ja teemottelin sitä.

## 7 TULOKSET

Opiskelijoiden käsitysten mukaan opetustyö luokassa, jossa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia, vaatii opettajalta enemmän tietoja ja taitoja kuin opetustyö luokassa, missä oppilaiden tuen tarve ei ole niin suuri. Moni opiskelija kuvasi tarinansa alussa sitä, kuinka erityistä tukea tarvitsevat oppilaat haastavat opetustyötä.

*Ryhmässä on kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta, joiden huomioiminen muiden oppilaiden lisäksi on usein haasteellista. (Opiskelija 12)*

*Koen, että luokan yleisen opettamisen lisäksi kolme erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta haastavat joskus liikaakin. (Opiskelija 23)*

*Perinteinen trio (näkövammaisen, kehitysvammaisen ja ADHD-lapsi) aiheutti harmaita hiuksia ja häirintää. (Opiskelija 22)*

Vastauksissa korostui selkeästi jokaisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla tiettyjä asioita:

Näkövammaisen lapsen kanssa vaatimuksena opiskelijat näkivät erityisesti erilaisten oppimateriaalien ja apuvälineiden hallinnan sekä lapsen oppimisen yleensäkin muun, näkevän luokan kanssa. Näkevänsä ihmisenä opettajan voi olla vaikea asettua oppilaan asemaan.

Kehitysvammaisen lapsen kanssa tilanteet liittyivät erityisesti lapsen sosiaalisiin taitoihin ja suhteisiin sekä ryhmään kuulumiseen. Kehitysvammaisen lapsi oli tarinoissa usein syrjitty ja kiusattu, ja opettajalta vaatii paljon, että saa vahvistettua lapsen sosiaalisia suhteita ja ryhmään kuulumista.



ADHD- lapsen kanssa tilanteet liittyivät keskittymisen vaikeuksiin ja opiskelurauhan antamiseen luokkatovereille. Myös sosiaalisten suhteiden vahvistaminen nähtiin tärkeänä. Usein ADHD- lapsi oli opiskelijoiden tarinoissa se, joka häiritsi ja jopa kiusasi toisia.

## 7.1 Opetuksen suunnittelu

Yksi keskeinen opettajan työväline on opetussuunnitelma. Opettaja käyttää opetussuunnitelmaa suunnitellessaan työskentelyään ja tulevaa lukukautta. Opetussuunnitelma antaa varaa opettajan omille päätöksille ja joustaville työtavoille opettaa oppilaita. Inklusiivisen opetussuunnitelman mallia ei ole olemassa, ja sille on syynsä: opetuksen on oltava joustavaa, mielekästä ja toteutettavissa kontekstissaan (Väyrynen, 2001, 25). Inklusio vaatii opettajalta kykyä joustaa kirjoitetuista opetussuunnitelmista. Opettajan on osattava soveltaa eri tilanteisiin sopivia oppimiskäsityksiä ja muunnettava opetustyyliään tavoitteen mukaan (Lakkala & Lauriala, 2012, 5).

Suunnittelu on tärkeä osa opettajan työtä. Erilaista suunnittelua tapahtuu lukuvuoden aikana monella tasolla. Tässä tutkimuksessa keskityn suunnittelun oppitunnin ja päivän tasolla, sillä tarinat kertoivat vain yhdestä päivästä.

Opiskelijat ovat kuvanneet tarinoissaan suunnittelun tärkeyttä. Suunnittelun merkitys korostui erityisesti silloin, kun opiskelijat pohtivat päivän onnistuneisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

*Päivä meni hyvin, koska suunnitelmat olivat onnistuneita ja niissä oli huomioitu erityistä tukea tarvitsevien lasten osallistuminen. (Opiskelija 10)*

*Olin suunnitellut päivän hyvin, joten uskon sen vaikuttavan onnistuneeseen päivään. (Opiskelija 8)*

*Tämän huonosti menneen koulupäivän aikana huomasin taas kerran sen, miten tärkeitä on suunnitella ja miettiä kaikki etukäteen, kun luokassa on erityistarpeisia oppilaita. Tottakai se on tärkeää muutenkin, mutta näitten kanssa tulee helposti yllätyksiä, jos ei oo etukäteen miettinyt tarpeeksi tarkkaan kaikkea... Harmitti tosi paljon, kun tuntui että aiheutin oppilaalle kurjan päivän vain sen takia, että olin suunnitellut huonosti ja unohtanut asioita. (Opiskelija 13)*

Opettajan työ yleensäkin sisältää paljon suunnittelua, mutta opiskelijoiden mielestä suunnittelun tärkeys korostuu, kun oppilaana on erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Näillä lapsilla voi olla muusta luokasta poikkeavia tarpeita tai rajoituksia, jotka täytyy huomioida joka oppitunnin ja tilanteen suunnittelussa.

*Näkövammaisen lapsi vaatii aina lisäsuunnittelua tehtävänantojen suhteen, sillä esimerkiksi kirjatyöskentely ei onnistu. (Opiskelija 16)*

*Jokaisessa päivässä on miettimistä, miten toteuttaa asiat kaikkien kannalta parhaalla tavalla. (Opiskelija 29)*

*Tuntisuunnitelmat olivat sellaisia, että kaikkien oppilaiden tarpeet ja rajoitukset oli pyritty ottamaan huomioon mahdollisimman hyvin. (Opiskelija 10)*

*Matikan tunnilla käytin toiminnallista tehtävää, johon olin törmännyt netissä. Innoistuin siitä nopeasti ja päätin vain ottaa sen. En edes muistanut ajatella, että Villellä voisi olla vaikeuksia tällaisessa tehtävässä! (Opiskelija 13)*

Yleinen, koko luokan suunnitelma ei välttämättä riitä. Jos lapsella on runsaasti oppimisvaikeuksia, hän voi tarvita yksityiskohtaisemmin ja tarkemmin suunniteltuja opetusmenetelmiä kuin muut (Saloviita, 2008).

Suunnittelun lisäksi opiskelijat liittivät päivän onnistumiseen rutiinit. Opiskelijat pitivät erittäin tärkeänä sitä, että koulupäivän aikana toistuvat tietyt rutiinit ja päivän jäsentämisessä käytetään apuna kuvia. Erityisesti näiden koettiin hyödyttävän erityistä tukea tarvitsevia lapsia, mutta myös samalla koko muuta luokkaa.

*Toistuvat rutiinit ja säännöt auttavat häntä (ADHD-oppilasta) keskittymään.  
(Opiskelija 2)*

*Päivän jäsentäminen kuvilla auttaa oppilasta. (Opiskelija 3)*

*Päivän ohjelmassa olemme edenneet perinteiden mukaisesti, jotta oppilaat, erityisesti erityistä tukea tarvitsevat, pysyvät opetuksessa mukana.  
(Opiskelija 2)*

Strukturoitu opetus on rakenteiltaan selkeäksi suunniteltua opetusta. Sen toimintatavat ovat avuksi monelle erilaiselle oppijalle. Ympäristön visualisointi auttaa oppilasta auditiivisen havaitsemisen vaikeuksista huolimatta keskittymään oppimistehtäviinsä. Myös toimintojen aloittamisen ja ylläpitämisen ongelmiin ympäristön visualisointi tuo helpotusta. (Kerola 2001, 14–16.)

Yhteinen päivän aloitus aamupiirillä tai jollakin muulla tavalla tuli myös esille useissa tarinoissa. Kun oppilaiden kanssa käydään läpi tulevaa päivää, samalla ennakoidaan, mitä tulee tapahtumaan. Oppilas, jolla on vaikeaa sopeutua muutoksiin, ehtii valmistautua tuleviin tapahtumiin, erityisesti jos tiedossa on jotakin tavallista poikkeavaa tai uutta.

*Kävimme päivän aluksi läpi luokalle tutut aamurutiinit ja päivän ohjelman. (Opiskelija 21)*

*Päivä alkoi suhteellisen normaalisti päiväohjelman läpikäymisellä. Kävimme läpi päivän kulun, päivämäärän ja paikallaolijat. Pyrin pitämään kiinni tietyistä rutiineista, jotta oppilaat kokisivat joka päivä jotain tuttua ja turvallista.  
(Opiskelija 14)*

Eriyisluokissa on tavallista, että koulupäivän alussa käytetään hieman aikaa yhdessä olemiseen ennen kuin siirrytään itse koulutyöhön. Aamupiiri on siis erityisluokissa kehitelty tapa aloittaa koulupäivä. Se sopii kuitenkin hyvin myös peruskoulun yleisopetusluokkien työtavaksi. Aamupiirin kaltaisia työtapoja löytyy myös suomalaisista kouluista. (Saloviita 2013, 143.)

## 7.2. Eriyttäminen

Inklusio- ajattelussa pyritään huomioimaan oppilaiden oppimistyylien erilaisuus. Opetuksen tulisi olla monipuolista, monikanavaista ja eriyttävää niin, että jokainen oppilas saisi mahdollisuuden oppia omalla oppimistyyllillään ja kehittää sitä (Lakkala, 2008a, 31).

Opiskelijoiden tarinoissa on kuvailtu paljon tilanteita, joissa opettajalta vaaditaan eriyttämistä. Eriyttäminen koetaan osaksi opettajan työtä. Jokaisella opettajalla eriyttäminen tulee vastaan työssä, sillä lapset ovat kaikki erilaisia. Silloin, kun luokassa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia, opiskelijoiden kuvausten mukaan eriyttäminen nousee esille vielä enemmän, ja sen vaatimus opettajalta on suurempi.

*Matematiikan tunnilla kehitysvammainen lapsi ei sisäistänyt tehtäviä, vaikka yritin auttaa häntä. Olin etukäteen muokannut tehtäviä, jos tulisi vaikeuksia. Annoin hänelle nämä muokatut tehtävät, ja lapsi pääsi tekemään oman tasoisia tehtäviä. (Opiskelija 5)*

*Näkövammaiselle oppilaalle on omat tehtävät... Kehitysvammaiselle oppilaalle on myös omat, eriytetyt tehtävät. (Opiskelija 2)*

*Äidinkielessä uuden kirjaimen opettelussa pyrin ottamaan aina mukaan tuntoaistin, sillä se auttaa monia lapsia, erityisesti näkövammaiselle lapselle se on välttämätön. (Opiskelija 3)*

Opiskelijoiden mielestä eriyttäminen on onnistunut silloin, kun kaikilla on omantasoista tekemistä, jota he jaksavat tehdä ja joka auttaa heitä oppimaan.

*Onnistuin eriyttämään toiminnan siten, että kehitysvammaisella ja ADHD-lapsella ei tullut turhautumista eikä siten vaikeita hetkiä. (Opiskelija 8)*

*Koska oppilas ei osannut tehtäviä, hän turhautui ja alkoi häiritä muita oppilaita. Opettajana en ehtinyt ajoissa apuun. (Opiskelija 20.)*

Eriyttäminen vaatii opettajalta tietoa ja taitoa suunnitella erilaisille oppilaille materiaaleja ja opetusta. Tuntien suunnittelu, materiaalien valmistus ja opettaminen vievät yhä enemmän aikaa. Eriyttäminen lisää opettajan työtä myös siksi, että usein eriyttävä materiaali joudutaan valmistamaan itse. Kaikkien oppilaiden tehtävät tulisi olla oikeantasoisia ja ohjaus oikea-aikaista. (Lakkala, 2008a, 32).

Opiskelijat kuvailivat opetuksen toteuttamista erilaisissa ryhmissä: koko luokan opetustilanteet, erilaiset taso- tai muut ryhmät sekä parityöskentely.

*Olin valmistellut tunnin siten, että jokaisella ryhmällä on oman tasoista tekemistä. Luokassani on lukijoita ääri laidasta toiseen. On oppilaita, joiden lukutaito on äärimmäisen hyvä, on keskitason lukijat ja aloittelevat lukijat, sekä oppilas, jonka lukutaito ei ole lainkaan alulla. Tällä tunnilla jaoin oppilaat tasojen mukaisesti ryhmiin ja päätin itse olla läsnä eniten aloittelevien lukijoiden ryhmässä luokan takaosassa. (Opiskelija 14)*

*Eilen tehtiin paritöitä, tänään oli vuorossa ryhmätyö. Olen joutunut opettajana tietenkin miettimään sopivaa ryhmäjakoja ja toiminta/tehtävämalleja ryhmille. (Opiskelija 30)*

Saloviidan (2013, 115) mukaan eriyttäminen merkitsee myös oppilaiden valinnanvapauden lisäämistä oppisisältöjen, oppimistapojen sekä suoritusten ja niiden arvioinnin suhteen. Tämä tarkoittaa erilaista ryhmitysten käyttöä koko luokan yhteisopetuksesta vaihteleviin ryhmäkoostumuksiin ja yksilölliseen työskentelyyn. Yhteistoiminnallinen ryhmätyö on erinomainen keino eriyttää opetusta. Oppilas, jonka kyvyt ovat kaukana muista jäljessä, voi osallistua ryhmän toimintaan täysipainoisesti, riippuen työnjaosta. (Saloviita 2013, 135.)

Tarinoissa tuli esille, kuinka eriyttämistä voi tapahtua monella tasolla. Sen ei tarvitse olla vain opettajan toimintaa, vaikkakin se vaatii opettajan suunnittelua. Toteutus voi tapahtua vaikkapa oppilaiden kesellä, vertaisoppimisena tai muuten.

*Olin todistamassa useaa tilannetta, joissa ”tavallinen” lapsi opasti näkövammaista oppilasta kädestä pitäen. (Opiskelija 7)*

*Muut ryhmäläiset kannustivat erityisoppilaiden erityistarpeet huomioon ottaen heitä. (Opiskelija 30)*

Parityön avulla erityisoppilaat saavat apua toiselta luokkakaverilta, joka on usein taitavampi. Usein luokkatoveri onkin parempi selittämään asioita kuin opettaja. (Hattie 2009, 187.)

Opiskelijat olivat tietoisia siitä, että eriyttää voi, ja pitääkin sekä alas- että ylöspäin luokan keskitasosta.

*Ongelmia tuli myös siitä, että en ollu tarpeeksi varannu lisätehtävää. Luokan ADHD- diagnosoitu Petteri on aivan älyttömän nopea tekemään tehtävänsä, ja sitten heti kysymässä että ”mitä nyt, mitä sitten kun olen valmis?”. Lisäksi hänen tiedot ja taidot on joissakin aineissa selvästikin keskitasoa paremmat. Oikeastaan joka tunnille pitää erikseen miettiä, mitä Petteri tekee sitten kun on valmis. Koska jos sillä ei oo mitään tekemistä, niin se kyllä keksii jotain. Ja yleensä se on jotain, mikä häiritsee toisten oppimista. (Opiskelija 13)*

*Eihän se voi olla oikein, että tavalliset, tuettomat oppilaat joutuvat kärsimään tunnilla odottaessaan, että päästäisiin jo eteenpäin. (Opiskelija 22)*

Eriyttämällä voidaan hyödyntää oppilaiden erilaista osaamista apuopettajatoimintana. Eriyttämisessä on tärkeää huomioida jokainen lapsi. Tukea tarvitsevat myös lahjakkaat ja nopeasti edistyvät, sillä etevien oppilaiden unohtaminen opetuksessa voi johtaa turhautumiseen ja häiritsevään käyttäytymiseen. (Huhtanen 2011, 113).

Opiskelijat kuvailivat eriyttämisen yhteydessä myös oppimisympäristön muokkaamista. Sen tärkeys korostui erityisesti silloin, kun lapsella on jokin erityinen tarve, mihin fyysisellä oppimisympäristön muokkaamisella pystytään vastaamaan, edes jonkin verran.

*Kehitysvammainen oppilas tarvitsi avustajan apua materiaalien hakemisessa, koska rullatuolilla liikkuminen oli hankalaa luokan kaaoksen vuoksi. (Opiskelija 6)*

*Onneksi luokkatilassani on otettu huomioon erilaiset oppilaat. Näkövammaisen oppilaan tullessa luokkaani valaistusta parannettiin. Lisäksi olen saanut luokkaani erilaisia nurkkauksia, joten erilaisia toimintoja voidaan toteuttaa yhtä aikaa. (Opiskelija 11)*

*Oppilaalla on mahdollisuus mennä luokan perälle rauhalliselle paikalle keskittymään omiin tehtäviinsä, jos näyttää, että hän ei jaksakaan istua hiljaa omalla paikallaan. (Opiskelija 2)*

Ikosen & Virtasen (2007, 244) mielestä suurin syy tarpeeseen muuttaa oppimisympäristöä koulussa on se, että ilman ympäristössä tehtäviä muutoksia monien oppilaiden on vaikea osallistua koulutyöhön tehokkaasti. Muutokset on tehtävä niin, että erilaista tukea ja virikkeitä tarvitseva oppilas voi käyttää kaikkia aistejaan niin, että oppiminen helpottuu ja tehostuu.

Opiskelijoiden tarinoista sai käsityksen, että heillä on monipuolisesti tietoa ja taitoa eriyttämisestä. Joissakin vastauksissa oli kuitenkin mainittu, kuinka tässä asiassa kaivattaisiin apua ja kehittymistä.

*Osaisimpa vielä paremmin eriyttää toimintoja niin, että jokainen lapsi pääsisi näyttämään kykynsä. (Opiskelija 24)*

*En oikein keksinyt tarpeeksi toimivia keinoja tietyn kokonaisuuden opettamiseen. (Opiskelija 23)*

### 7.3. Yhteistyö

Opettajan työn sisältö on muuttunut yksintekijästä ihmissuhdeammattiksi. Tämä tarkoittaa, että opettajien on oltava aivan eri tavalla tietoisia siitä, miten heidän tulee tehdä yhteistyötä eri alojen asiantuntijoiden kanssa. (Lakkala, 2008b, 47.) Kuvaillessaan yhden koulupäivän tapahtumia opiskelijat liittivät opettajan yhteistyökumppaneiksi avustajat, erityisopettajan ja vanhemmat.

Erityisopettajalta opiskelijat ajattelivat saavansa tukea omaan työhönsä. Erityisopettajalla on enemmän tietämystä asioista, joita tulee huomioida erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Moni opiskelija koki, että erityisopettajan puoleen voi kääntyä, kun oma tietämys asioista on puutteellinen. Erityisopettaja voi myös opettaa lapsia joissakin oppiaineissa. Tarinoissa ei tullut esille selvästi tilanteita, joissa erityisopettaja ja opettaja työskentelisivät työparina. Ennemmin erillisinä opettajina, mutta toisiaan tukien.

*Erityisopettajalla on paljon laajempi tietämys näistä asioista. (Opiskelija 14)*



*Vastedes voisin miettiä erityisopettajan ja oppilaan kanssa tapoja, joilla oppilas jaksaisi odottaa apua. (Opiskelija 20)*

*Kehitysvammainen ja ADHD-oppilas ovat matematiikan ja äidinkielen tunneilla menneet erityisopettajan luokse, jossa he saavat henkilökohtaista opetusta rauhassa. (Opiskelija 2)*

*Tämän päivän keskustelu erityisopettajan kanssa antoi toivoa: hän lupasi perehtyä asiaan tarkemmin, ja yrittää antaa käytännön neuvoja ja uusia opiskeluvaihtoehtoja ja tehtäviä, jotka sopivat juuri tälle lapselle. (Opiskelija 30)*

Inklusiivisessa oppimisympäristössä luokanopettaja ja erityisopettaja työskentelevät työparina. He suunnittelevat yhdessä, työskentelevät samanaikaisesti ja arvioivat oppilaiden sekä omaa työskentelyään yhdessä. Moni oppilas hyötyy moniammatillisesta osaamisesta. Opettajan tulee hallita neuvottelu- ja kommunikaatiotaitoja, joita moniammatillisuus vaatii. Luokassa työskentelee opettajan ja erityisopettajan lisäksi muitakin aikuisia, kuten avustaja. (Jylhä, 1999, 143–144.) Vaikka koulunkäynninavustajasta on alettu nykyään käyttää nimitystä koulunkäynnin ohjaaja, tässä tutkimuksessa puhun avustajista, sillä tutkittavien tarinoissa käytettiin myös tätä nimitystä.

Opiskelijoiden tarinoiden perusteella eniten yhteistyötä opettaja tekee päivän aikana koulunkäynnin avustajan kanssa. Osa opiskelijoista ajatteli itsestänselvyytenä, että kun luokassa on kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta, siellä on myös avustaja tai avustajia. Joistakin tarinoista tuli ilmi, että opiskelija ajatteli toimivansa luokassa opettajana yksin, ilman avustajaa.

*Luokassamme on avustaja kahdella lapsista; näkövammaisella ja kehitysvammaisella. (Opiskelija 9)*

*Avustajan oleminen siirtymissä mukana auttoi onnistumaan. (Opiskelija 8)*

*On mulla avustaja aika usein käytössä, mutta tuntuu, ettei sekään riitä kaikille.  
(Opiskelija 13)*

*Tarvitsisin luokkaan avustajia, joilla olisi ammattitaitoa kohdata erityistä tukea tarvitsevia paremmin. (Opiskelija 15)*

Avustajan tai avustajien merkitys korostui tarinoissa. Suurimmassa osassa tarinoita oli mainittu jollakin tavalla avustajan rooli. Opiskelijat näkevät, että eniten avustajat työskentelevät lapsen kanssa, jolla on erityisiä tuen tarpeita. Avustaja auttaa lasta pysymään luokan toiminnassa mukana, jos hän ei itse kykene siihen. Avustajan tärkeydestä oli kirjoitettu paljon. Tarinoista välittyi arvostus koulunkäynnin avustajien työtä kohden. Opiskelijoiden mukaan avustajien merkitys on suuri sekä opettajan työn että koko luokan kannalta.

*Näkövammaisella oppilaalla on henkilökohtainen avustaja. Parhaillaan luokassa on myös toinen avustaja, joka avustaa erityisesti kehitysvammaista ja ADHD- oppilasta. (Opiskelija 2)*

*Kehitysvammaisella lapsella on avustaja, joka auttaa häntä selviytymään koulupäivästä. (Opiskelija 11)*

*Avustaja meni auttamaan Niiloa, jolla on vaikea näkövamma. (Opiskelija 24)*

*Avustajat ovat todella tarpeellinen lisä luokkaan, jotta opettajana voin keskittyä opettamiseen, eikä aikaa kulu muilta oppilaita toisten oppilaiden rauhoitteluun. (Opiskelija 2)*

*Olen kiitollinen avustajasta, ilman häntä en pärjäisi luokassani. (Opiskelija 14)*

Yleisesti kouluavustajan työ koostuu kolmesta osasta: fyysinen tuki, kognitiivinen tuki sekä sosiaalisten tarpeiden täyttymisen tuki. Fyysinen tuki liittyy oppilaan liikkumiseen tai henkilökohtaiseen hygieniaan. Kognitiivisella tuella autetaan oppimista, sitä voi olla esimerkiksi oppilaan tarkkaavaisuuden suuntaaminen asiaan.

Sosiaalinen tuki mahdollistaa oppilaan osallistumisen yhteiseen toimintaan. (Takala 2010, 126.)

Avustaja on tarpeellinen apu monelle oppilaalle, mutta myös opettajalle. Opettajan vastuulla on kuitenkin lapsen oppiminen. Avustajan oleminen luokassa vaatii opettajaltakin suunnittelua: kuka tekee mitäkin ja kenen kanssa. Opiskelijat olivat pohtineet asiaa siten, että avustajan työskenteleminen luokassa vaatii opettajalta myös avustajan ohjeistamista. Monessa tarinassa tuli esille ajatus, että opettaja antaa avustajalle tehtäviä, laittaa hänet ikään kuin töihin. Kuitenkin tarinoissa tuli esille myös toinen puoli yhteistyöstä: yhdessä suunnittelu ja tekeminen.

*Luokassani on avustaja, jolle voin antaa tehtäviä. Tänään avustaja toimi lähes koko ajan kehitysvammaisen oppilaan kanssa. (Opiskelija 14)*

*Olin suunnitellut, että koulunkäynninavustaja ohjaa näkövammaista oppilasta, ja muut pystyivät seuraamaan opetustani. .. Ohjeistin avustajaa jatkamaan leikkiä eteenpäin. ( Opiskelija 21)*

*Sovimme luokassa toimivan avustajan kanssa, että minä opetan, ja hän kiertelee auttamassa ja rauhoittelemassa oppilaita tarpeen mukaan. (Opiskelija 23)*

Koulunkäyntiavustajan eli koulunkäynnin ohjaajan työ on monipuolista oppilaiden koulutyön ohjaamista. Koulunkäynninohjaaja voi työskennellä vain yhden oppilaan kanssa, tai usean oppilaan kanssa. Päävastuu opetustyöstä on opettajalla. Toimiva yhteistyö opettajan kanssa on keskeistä koulunkäynninohjaajan ammatissa. Samalla, kun koulunkäynninohjaaja auttaa oppilasta selviytymään koulupäivän askareista, hän auttaa oppilasta myös itsenäistymään. (Merimaa & Virtanen 2013, 38–41.)

Luokassa työskentelyn lisäksi opettaja tekee yhteistyötä monien eri tahojen kanssa. Koulun muu henkilökunta, oppilaiden vanhemmat ja huoltajat, terveydenhoitaja, lääkäri, psykologi, toimintaterapeutti, psykiatri, poliisi, sosiaalityöntekijä ja

puheterapeutit ovat esimerkkejä ammateista, joiden kanssa opettaja tekee yhteistyötä saavuttaakseen lapsen parhaan.

Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää. Opiskelijoiden mielestä opettajan hyvä yhteys oppilaiden vanhempiin helpottaa myös hänen työtään. Toisaalta opettajalla on myös velvollisuus viestittää vanhemmille, jos koulupäivän aikana on tapahtunut jotain poikkeavaa. Varsinkin, kun lapsella on erityisiä tarpeita, yhteistyötä tarvitaan, jotta lapsen parhaaksi pystytään toimimaan.

*Täytyy ihan soittaa Jamin (AHDH- diagnoosi) kotiin ja kysyä, onko heillä mahdollista muistuttaa poikaa ADHD-lääkkeen otosta. (Opiskelija 22)*

*Koko päivä meni huonosti, sillä poika oli todella levoton koko päivän... Myöhemmin kuulin, että hänen lääkitystään oli muutettu, eikä tieto ollut kulkeutunut minulle asti. Lähetin pojan vanhemmille illalla viestin Wilmassa. (Opiskelija 18)*

## 7.4 Monipuoliset opetusmenetelmät

Monipuolisten opetusmenetelmien käyttö on tämän päivän opettajan työssä jokapäiväistä. Siitä hyötyvät kaikki oppilaat, ja se tekee opettajankin työstä vaihtelevampaa. Opetusmenetelmien lisäksi opiskelijoiden tarinoissa tärkeiksi nousivat myös erilaiset materiaalit ja apuvälineet. Kun lapsella on oppimisvaikeuksia, perinteinen opetustapa soveltuu hänelle erityisen huonosti (Saloviita 2008, 132). On tärkeää, että jokaisen oppilaan oppiminen on korkeatasoista. Opetusmenetelmien tulee olla tarkoituksenmukaisia ja perustua tutkimukseen siitä, miten oppilaat oppivat parhaiten. Tarvitaan yhteistoiminnallista oppimista, tietokoneavusteista opettamista, itseohjautuvaa oppimista sekä

vuorovaikutustaitojen ja opiskelutaitojen harjaannuttamista. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 15.)

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen ei tarvitse aina olla se, joka joutuu osallistumaan toimintaan sovelletusti. Opettaja voi suunnitella toimintaa siten, että jokainen oppilas pystyy osallistumaan omalla tasollaan. Joka tilanteessa se ei ole mahdollista, mutta opiskelijat olivat kuvanneet esimerkkejä, joissa koko luokka on mukana sovelletussa toiminnassa. Toimitaan yhdessä ilman, että kenenkään erityinen tarve ei rajoita toimintaa. Tämä vaatii opettajalta suunnittelua, tietoa ja taitoa. Kun opettaja tuntee jokaisen oppilaan, hän voi kokeilla erilaisia toimintatapoja.

*Tänään liikuntatunnilla annoin oppilaille jalkapallon sijasta rantapallon. Kun futista pelataan isommalla ja hitaammin liikkuvalla pallolla, on näkövammaisen lapsen helpompi havaita se. Myös kehitysvammainen oppilas pärjäsi tunnilla hieman paremmin, kun hänellä oli enemmän aikaa reagoida hitaammin liikkuvan rantapallon kanssa. (Opiskelija 4)*

*Pelasimme maalipalloa, joka on erityisesti näkövammaisille kehitetty peli, mutta jonka koulusovellus motivoi myös erittäin hyvin muitakin oppilaita. Tunnilla näkövammainen ei joutunut osallistumaan sovelletusti, eikä hänen vammansa vaikuttanut toimintaan. Myös muut erityistä tukea tarvitsevat lapset jaksoivat keskittyä mainiosti. Ehkä syynä oli se, että ärsykkeiden määrä on niin rajoitettu. (Opiskelija 10)*

*Erilaisin tukitoimin opiskelu sujuu mainiosti. Olen itse opetellut tukiviittomat, joita käytämme jo sujuvasti koko luokka. Ne ovat kaikkien oppimisen ja kommunikaation tuki. (Opiskelija 11)*

*Teimme koko ryhmän kanssa yhteistä, suurikokoista teosta. Olin miettinyt työn tekemistä erityistä tukea tarvitsevien lasten kannalta niin, että he pystyivät olemaan mukana omine tarpeineen ja rajoituksineen. Koko muu luokka teki tällä kertaa työtä heidän ehdoillaan. (Opiskelija 25)*

Hyvän opetuksen lähtökohta on siinä, että opettaja tuntee oppilaansa. Opetuksessa käytettyjen menetelmien tulisi aina tukea lapsen kuulumista tavalliseen luokkaan. Jos niiden käyttö leimaa lapsen kielteisesti tai vaatii hänen siirtämistään pois muiden joukosta, on parempi vaihtaa menetelmää kuin oppimisympäristöä. Haasteena onkin saada tehokkaat opetusmenetelmät soveltamiskelpoisiksi, kun ympäristönä on tavallinen koululuokka, ja oppilaina erityistä tukea tarvitsevia lapsia. (Saloviita 2008, 158.)

Opettaja käyttää päivittäin monia erilaisia opetusmenetelmiä ja materiaaleja. Erilaisten materiaalien lisäksi opiskelijat kokivat apuvälineiden olevan tärkeitä niiden lasten kanssa, joilla on erityisiä tarpeita. Erityisesti näkövammaisen lapsen kanssa työskennellessä opiskelijoiden mukaan apuvälineillä on suuri merkitys. Ne ovat korvaamattomia, jotta oppilaalla on mahdollisuus vammastaan huolimatta oppia samoja asioita kuin muilla.

*Näkövammaisen lapsen kanssa opettelemme pistekirjotusta syvemmin.  
(Opiskelija 29)*

*Onneksi on olemassa paljon erilaisia materiaaleja näkövammaisille.  
(Opiskelija 14)*

*Onneksi ollaan kuitenkin saatu hänelle avuksi iPad käyttöön niin, että hän pystyy katsomaan videotkin siitä lähempää. (Opiskelija 13)*

*Täytyy muistaa, että linan(näkövammaisen) lukutelevisio täytyy vaihtaa, kun nykyisessä on jokin vika! Myös Pyrylle (kehitysvammaisen) pitäisi saada hankittua jotakin apulaitteistoa... (Opiskelija 28)*

*Matematiikassa käytämme apuna palikoita, etenkin näkövammaisen ja kehitysvammaisen kanssa. (Opiskelija 3)*

Opetuksen ja oppimateriaalien tulee perustua oppijan kykyihin ja tarpeisiin. Näkövammaisille lapsille opetus sisältää paljon tuntoaistin käyttöä muun muassa

lukemisessa ja kirjoittamisessa. Käytännön harjoitukset ovat tärkeitä. Apuvälineet auttavat itseoppimisessa ja itsenäisten taitojen opettelemisessa. Näkövammaiselle lapselle tulee antaa vähän visuaalista materiaalia ja valaistukseen kiinnittää huomiota. Näkövammaisille lapsille käytössä on heille tarkoitettut materiaalit ja teknologia. (Farrell 2008, 321–324.)

Lukutelevisio on yksi tapa suurentaa tekstiä. Lukutelevisiossa on kamera ja näyttö. Suurennettu teksti tai kuva näkyy koneen näytöllä. Lukutelevisioon voi liittää myös taulukameran, joka näyttää taululla olevat asiat näytöllä. (Hämäläinen, Kotiranta, Paloneva & Valkama 2010, 123.)

ADHD- lapsen kanssa apuvälineet liittyivät lähinnä keskittymisen tukemiseen ja avuksi. Apuvälineitä suurempi merkitys opiskelijoiden käsitysten mukaan on erilaisella toiminnalla ja menetelmillä.

*Yritin tarjota oppilaalle stressipalloa ja laitoin hänen tuolinsa päälle pehmopiikkityynyn. (Opiskelija 17)*

*Opettajana annoin hänelle istuinalustaksi keinuvan tyynyn, jotta se rauhoittaisi. (Opiskelija 15)*

Pienet välipalatehtävät, joissa on käsille töitä, voivat kanavoida levottomuutta ja suunnata tarkkaavaisuutta oppimisen suuntaan. Lapselle tulisi sallia jokin hiljainen toiminta, jolla hän voi itse kanavoida levottomuuttaan seuratessaan opetusta. (Jokinen & Ahtikari 2004, 35.)

Tilanteissa, joissa opettaja toimi ADHD- lapsen kanssa, opiskelijat pitivät tärkeänä, että opetus sisältää toimintaa. Lapset ovat erilaisia oppijoita, ja niinpä oppimistyylytkin vaihtelevat. Opiskelijoiden mielestä toiminnallisuus hyödyttää koko luokan oppilaita, mutta erityisesti niitä, joilla on ylivilkkautta.

*AHDH- diagnoosin saanut lapsi oli tänäänkin vilkas, mutta pääsi purkamaan vilkkauttaan toiminnallisten tehtävien avulla. Eli ADHD:n vilkkaus saatiin suunnattua oppimiseen. (Opiskelija 7)*

*ADHD- oppilas piti tehtävästä, koska siinä oli toiminnallisuutta. ( Opiskelija 6)*

*Yleensä tilanteen saa rauhoittumaan toiminnallisemmalla tekemisellä. (Opiskelija 16)*

Levoton, ylivilkas lapsi saattaa olla parhaimmillaan päivinä, joina hän saa oppia toiminnan kautta. Lapsen energisyyttä kannattaa käyttää hyväksi ja kanavoida sitä rakentavaan toimintaan. (Jokinen & Ahtikari 2004, 33–34.)

Sen lisäksi, että opetustapahtuma on toiminnallinen, opiskelijat kuvasivat erilaisia tapoja, joilla ylivilkkaan lapsen saa keskittymään paremmin tehtäviinsä. Tällaisia olivat esimerkiksi pienet tehtävät opetuksen ohessa, kuten kynän teroittaminen tai taulusienen kastelu.

Yleisopetuksen ryhmässä ylivilkasta oppilasta pidetään yleensä hankalana. Kaikilla lapsilla, kuten ylivilkkaalla lapsella, on myös kykyjä ja taipumuksia, jotka antavat hyvän pohjan oppimiselle ja kehittymiselle. Näitä kykyjä kannattaa hyödyntää. Jatkuvasti puhuva ja kyselevä lapsi voi olla sanavalmis. Nopea sanallinen ja toiminnallinen reagointi koetaan usein myönteiseksi. Kaiken aikaa touhuava lapsi voi olla myös utelias tutkija ja toimintaan innostuva aloitteentekijä. Silloin hän on päämäärään pyrkiessään sitkeä ja väsymätön. (Ikonen & Virtanen 2007, 245.)

Opiskelijoiden käsitysten mukaan toiminnallisuus auttaa koko luokan oppilaita oppimaan, mutta monissa tarinoissa oli mainittu esimerkkejä, joissa se auttaa juuri erityistä tukea tarvitsevaa lasta.

*Matikan tunnilla käytin toiminnallista tehtävää, johon olin törmännyt netissä. Erityisesti ADHD- lapsi ja näkövammaisen lapsi hyötyivät tästä selvästi. (Opiskelija 13)*



Oppilas ei välttämättä tiedä, miten toisia voi lähestyä, jos hänellä ei ole vuorovaikutustaitoja. Siksi nykyään on alettu korostaa osallistumisen ja vuorovaikutuksen laatua sellaisia oppilaita kohtaan, joilla on puutteita aistitoiminnoissaan. (Ikonen & Virtanen 2007, 245.)

Oppimisympäristön vaihtelulla voi olla positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että vaihtelu motivoi oppilaita.

*Matka lähimetsään kävellen meni kivasti, lapset nauttivat aina ulkojutuista ja se rauhoittaa heitä kaikkia. Oppimisympäristön vaihtaminen motivoi kaikkia...  
Olisipa aikaa olla enemmän ulkona tekemässä juttuja. (Opiskelija 24)*

Oppimisympäristön vaihtamista vastaan myös tuli tarinoissa ilmi mielipiteitä. Niitä perusteltiin muun muassa siten, että on helpompaa, kun pysyttelee tutussa ja turvallisessa ympäristössä. Oppilaalla, jolla on erityisiä tarpeita, voi olla vaikea sopeutua uuteen ympäristöön ja tilanteeseen. Opiskelijoiden käsityksen mukaan riippuu opettajan oppilaantuntemuksesta ja luokan oppilaista, millainen toimintatapa heille sopii.

Opiskelijoiden tarinoissa tuli esille myös epävarmuus ja opettajan työn haasteet erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Tiedossa on, että on olemassa erilaisia menetelmiä ja keinoja, mutta aina opettaja ei osaa valita oikeaa toimintatapaa tiettyyn tilanteeseen.

*Opettajana eniten haastetta onkin juuri siinä, mitä keinoja käyttää, jotta hän jaksaisi keskittyä omaan tekemiseensä, eikä häiritsisi muita. (Opiskelija 2)*

## 7.5. Lapsen tasapainoisen kasvun tukeminen

Opettajan pitää tuntea oma persoonansa, jotta voi huomata oppilaan tuen tarpeen ja tukea häntä. Lisäksi opettaja tarvitsee erityiskasvatuksen valmiuksia, uusinta erityispedagogista ja oppilashuollollista tietoa. ( Murto, P & Lehtinen, J.M, 1999, 153.)

Opiskelijat kuvailivat tarinoissaan varsinaista opetustyötä, ja sen lisäksi siihen kuuluvaa kasvatustyötä. Esille nousi paljon erilaisia tilanteita, joissa tarvitaan sosiaalisia taitoja ja toisia oppilaita.

Opiskelijoiden tarinoissa toistui ryhmään kuulumisen merkitys ja se, että jokainen lapsi saa olla omana itsenään osa ryhmää. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla voi olla opiskelijoiden käsitysten mukaan vaikeuksia päästä mukaan ryhmään. Opettajan rooli on tässäkin suuri.

*Opettajana ajattelen, että tärkeintä on, että kaikki oppilaani kokevat olevansa osa luokkaa erityisesti sosiaalisesti. ...Luulen, ettei riitojakaan syntynyt sen vuoksi, koska tunneilla oppilaat kokivat olevansa osa ryhmää ja saivat tehdä mielekästä tekemistä. (Opiskelija 7)*

*Suurimman haasteen aiheutti muiden lasten suhtautuminen kehitysvammaiseen, mutta keskustelulla ja eri leikkien avulla hänet on otettu osaksi ryhmää. (Opiskelija 11)*

*Näkövammaisen oppilas pääsi siis luokan vapaamuotoisissa tilanteissa ja välitunneilla aktiivisesti mukaan muiden lasten touhuihin. Kehitysvammaisen lapsi, jota muu luokka saattaa välillä syrjiä, pääsi myös touhuihin mukaan. Ryhmäläiset ottivat hänet mukaan, eikä hän erottunut joukosta. (Opiskelija 7)*

*Päivän päätteeksi ajattelin rauhoittaa koko luokan, ja otin viimeisenä tuokiona luokan ryhmähenkeä kohottavan leikin. (Opiskelija 21)*

Oppilaan hyvinvointiin tai pahoinvointiin liittyvä kokemuksellinen tila, jossa ollaan joko ryhmän tasa-arvoinen tai syrjäytynyt jäsen. Yksilöllisessä kehityksessä ja kasvussa oppilastovereilta saatu myönteinen palaute näyttelee tärkeää osaa. Erilaisuus ryhmässä pitääkin oppia hyväksymään osana elämän rikkautta. (Ikonen & Virtanen 2007, 242.)

Myös Kuorelahti, Lappalainen & Viitala (2012, 277) nostavat ryhmään kuulumisen tärkeänä asiana esille. Heidän mielestään yksi keskeinen kriteeri inklusiivisen koulun ja kasvatustarjonnin onnistumiselle on lasten kokemus kuulumisesta tasavertaisina jäseninä yhteisöön. Vammaiset ja tuen tarpeessa olevat lapset ja nuoret ovat usein sosiaalisesti heikommassa asemassa kuin muut.

Tärkeänä asiana opiskelijat toivat esille erilaisuuden hyväksymisen. Opiskelijoiden käsitysten mukaan opettaja joutuu yleensä tekemään paljon työtä sen eteen, että jokainen oppilas hyväksytään sellaisena kuin on. Vaikka kaikki oppilaat ovat erilaisia, nousee erityistä tukea tarvitsevien erilaisuus muista oppilaista esille kouluissa tänäkin päivänä paljon.

*Toiset eivät halua olla kehitysvammaisen Tommin kanssa tunneilla, jos tehdään vaikka pari- tai ryhmätehtäviä. Oon ottanu siihen aika tiukan linjan, että määrään ne parit tai ryhmät sitten. Muuten se jäis aina yksin. Yllättävän vaikeaa on saada toisia hyväksymään, että Tommi tarvitsee helpotusta joissakin jutuissa. (Opiskelija 13)*

*Kommunikointi muiden lasten kanssa on vajavaista, jolloin monet eivät halua häntä ryhmitöissä ryhmiinsä. (Opiskelija 29)*

*Mietin, miten saisin tämän lapsen kaverisuhteita tuettua... (Opiskelija 3)*

Tarinoiden perusteella opiskelijoilla on käsitys, että pitkäjänteisellä työllä opettaja voi saada ryhmän toimimaan ryhmänä ja oppilaat suvaitsevaisiksi. Jokainen oppilas saa kuulua ryhmään, mutta ilman taitojen harjoittelua se tuskin onnistuu.

*Olen huomannut, että suvaitsevaisuus ja toisten huomioon ottaminen on lisääntynyt luokassamme. Yhteistyö erilaisten oppilaiden kanssa sujuu yhä tottuneemmin. Ryhmätöiden tekeminen sujuu hyvin. Pohjana tälle onkin koko syksyn ajan käsitellyt asiat suvaitsevaisuudesta sekä jokaisen ihmisen kunnioittamisesta ja huomioimisesta. (Opiskelija 30)*

Opettajan tehtävänä on valita sellaiset pedagogiset lähestymistavat, joilla tuetaan sosiaalista vuorovaikutusta. Esimerkiksi yhteistoiminnallisen menetelmän käyttö on erityisen suositeltavaa silloin, kun yleisopetuksen ryhmässä on myös erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Ikonen & Virtanen 2007, 242.) Yhteistoiminnallisen oppimisen hyötyjä on muun muassa paremmat oppimistulokset sekä paremmat suhteet oppilaitten välillä.

Ryhmätyöt ovat usein vaikeita sen takia, että oppilaat eivät osaa työskennellä yhdessä. Sen takia oppilaiden sosiaalisia taitoja pitää myös kehittää. Jos opettaja haluaa saada ryhmätyöt onnistumaan, on välttämätöntä opetella jatkuvasti henkilökohtaisia sosiaalisia taitoja ja ryhmätyötaitoja. (Saloviita 2013, 132.)

Koulukiusaaminen on suuri ongelma. Sitä tapahtuu kaikenlaisissa ryhmissä ja luokissa. Opiskelijoiden tarinoissa kuvattiin tilanteita, joissa tapahtui kiusaamista. Opiskelijat näkivät usein tilanteen niin, että kiusattuna on erityistä tukea tarvitseva lapsi. Moni opiskelija pohti sitä, miten saisi kiusaamisen loppumaan, ja oppilaat ymmärtämään, että ketään ei voi kiusata jonkin ominaisuuden takia.

*Kehitysvammaisen Tommin kanssa suurimmat ongelmat on liittynyt kiusaamiseen. Tommi hermostuu tosi helposti jos joku ärsyttää ja provosoi, ja siitähän ne kiusaajat sitten innostuu entisestään. Tää kiusaaminen on ollut*

*ihan jatkuvaa, enkä tiedä, miten sen saisi loppumaan. Tuntuu, että kaikkea on jo kokeiltu. (Opiskelija 13)*

*Erityistä tukea saavia lapsia oli taas kerran haukuttu toisen luokan oppilaiden keskuudessa. Yritin saada nimittelijät ymmärtämään tekonsa ja pyytämään anteeksi. Katsoin parhaaksi soittaa oppilaiden vanhemmille, sillä kiusaamista oli tapahtunut ennenkin. (Opiskelija 17)*

Erilaisuuden kohtaaminen on arkipäivää inklusiivisessa koulussa. Kaikilla oppilailla ei kuitenkaan ole siihen valmiuksia, ja ristiriitoja voi syntyä. Erityisoppilas voi joutua kiusaamisen tai syrjinnän kohteeksi. Opettajan tulisi auttaa oppilaita erilaisuuden kohtaamisessa niin, että jokainen oppija olisi hyväksytty yhteisön jäsen. Suvaitsevaisuus- ja arvokasvatus liittyvät läheisesti opettajan työhön. (Jylhä, 1999, 145–146.) Yhteistoiminnallinen ryhmätyö rakentaa kiusaamista ehkäisevää, positiivista oppimisympäristöä (Saloviita 2013, 134).

Erilaisten ristiriita- ja kiusaamistilanteiden selvittely on usein osa opettajan työpäivää ja kasvatustehtävää. Tarinoissaan opiskelijat pohtivat sitä, kuinka tällaisten tilanteiden selvittely vie liikaa aikaa muulta opetustyöltä. He kokivat, että on tärkeää selvittää ristiriidat ja kiusaamistilanteet, mutta niiden takia jää paljon muita asioita käsittelemättä ja opettamatta. Opettajan rooli on merkittävä, ja vaikka osallisina olisikin vain muutama oppilas, voi koko luokan työskentely pysähtyä. Lisäksi opiskelijoiden mielestä yksikin riita voi vaikuttaa negatiivisesti luokan ilmapiiriin koko päiväksi.

*Eräs oppilas, jolla on ADHD, oli turhautuneena alkanut pelleillä ja saanut aikaan riitatilanteen. Koko luokan työskentely oli käytännössä seisahtunut, ja luokassa oli täysi tilanne päällä. Koin, että tilanne täytyy ratkaista ennen tunnin jatkamista. Ratkaistuamme sen, tunti olikin jo lopussa ja oppilaat lähtivät välitunnille. (Opiskelija 14)*

*Laitoin muut oppilaat tekemään tehtäviä kirjasta sillä aikaa, kun selvittelin oppilaan kanssa äskettäin sattunutta tilannetta. Kun olin saanut selvitettyä tapauksen, oli jo seuraava ongelma edessä. Siinäpä se tunti menikin. Ruokailussa jouduin oman syömiseni sijasta keskittymään ruokailurauhan ylläpitämiseen. (Opiskelija 21)*

*Aamu alkoi asioiden selvittelyllä ja oppilaiden rauhoittamisella. Oikeastaan koulupäivä päättyi samalla lailla. (Opiskelija 27)*

*Riita vaikutti luokan ilmapiiriin koko loppupäivän. (Opiskelija 26)*

Onnistumisen kokemukset oppilaan tasapainoisen kasvun tukijana ovat tärkeitä. Jokainen lapsi, niin kuin myös aikuinen, tarvitsee niitä. Opiskelijoiden tarinoissa onnistumisen kokemusten merkitys korostui erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Kun oppimisessa on paljon haasteita, pienikin onnistuminen auttaa oppilaan itsetunnon kehittämisessä.

*Hänen kasvoiltaan paistoi aito ilo, kun hän sai ryhmän jäsenenä onnistumisen kokemuksia. ( Opiskelija 7)*

*Uskon, että erityistä tukea tarvitsevat lapset saivat onnistumisen tuntemuksia oppimisessa, joten se auttaa heidän itsetuntoaan ja vaikuttaa heidän elämäänsä myöhemminkin. (Opiskelija 8)*

*Yksi päivän pieniä suuria iloja oli, kun kehitysvamman diagnoosin saanut oppilas oppi sitomaan kengännauhansa. Taitoa on harjoiteltu paljon, ja tänä päivänä se onnistui lähes yksinään. Oppilaan ilo oli niin suurta, että se sai varmasti ympärillä olevat ihmisetkin hymyilemään loppupäiväksi. (Opiskelija 30)*

Kovalla ja sinnikkäällä yrittämisellä lapsi menestyy jossakin vaiheessa. Onnistumiset vahvistavat itseluottamusta ja kannustavat uusiin yrityksiin. Lapselle on tärkeää, että pienetkin onnistumiset tulevat huomatuksi. Kun aikuinen antaa rohkaisevan

kiitoksen pienestäkin onnistumisesta, lapsi haluaa yrittää uudelleen. (Viljamaa 2008, 27–29.)

Opettajan onnistumisen kokemukset päivästä voivat liittyä esimerkiksi siihen, kun erityistä tukea tarvitseva lapsi onnistuu jossakin asiassa, joka yleensä tuottaa haastetta päivisin. Kun jonkin asian eteen on tehnyt töitä, ja se tuottaa tulosta, opettaja kokee myös onnistumisia. Tämä vaikuttaa hänen työhönsä positiivisesti. Opettaja jaksaa tukea lapsen kehitystä ja kasvua, kun näkee välillä, että työ tuottaa tulosta.

*Päivästäni teki myös hyvän se, ettei ADHD- lapsi saanut yhtään raivokohtausta tunnilla eikä joutunut välitunnilla kahnauksiin kenenkään kanssa. (Opiskelija 9)*

Joidenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten vahva oma tahto nähtiin opiskelijoiden tarinoissa haasteena opettajalle. Kun yksi oppilas haastaa tilanteissa, opettajan aika ja huomio menee hänen kanssaan neuvotteluun. Opettajalta vaaditaan tilanteissa sinnikästä ja pitkäjänteistä toimintaa, sekä keskustelutaitoa. Oppilaantuntemus on ensiarvoisen tärkeää.

*Erityisesti siirtymätilanteissa hänen kanssaan oli neuvoteltava tiukastikin, mennäänkö sillä tavalla kuin opettaja sanoo vai saako mennä oman tahtonsa mukaan. Esimerkiksi ruokailuun mennessä hän olisi halunnut olla jonon ensimmäinen, vaikka tiesi oman paikkansa sinä päivänä ruokailujonossa. Vaadin häntä ottamaan oman paikkansa, josta seurasi mykkäkoulua. Tilanteet veivät äärettömän paljon hermoja ja aikaa muilta oppilailta (Opiskelija 15)*

*Tyttö löi liinat kiinni luokan ovella ja alkoi kiljumaan, että ”Tahtoo Marken, tahtoo Marken”. Ruokatunnista meni eka vartti siihen, että sain neuvoteltua hänet alakerran ruokalaan. (Opiskelija 22)*

Opettajan tulisi aina pyrkiä siihen, että lasta koskevat samat säännöt kuin muitakin lapsia. Vaikka lapsella olisi vaikeus ymmärtää sääntöjä ja rajoituksia, se ei tarkoita, että hänellä voisi olla eri säännöt kuin muilla. Samojen sääntöjen noudattaminen tekee erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta myös luokkatovereiden silmissä tasa-arvoisen. On kuitenkin inhimillistä ja tarkoituksenmukaistakin joskus katsoa epätoivottavaa käyttäytymistä läpi sormien. (Jokinen & Ahtikari 2004, 45.)

Kasvattaminen vaatii opettajalta paljon tietoa ja taitoa. Koulupäivän aikana kasvattaminen näkyy opiskelijoiden mukaan muun muassa kasvatustilanteissa. Tällaiset kasvatustilanteet kulkevat opettajan mukana joka päivä erilaisissa tilanteissa.

*Ruokailussa oli monia tilanteita, jotka vaativat kasvatuksellisia keskusteluja.  
(Opiskelija 21)*

## 7.6. Oppilaan yksilöllinen huomioiminen

Tarinoissa opiskelijat kuvailivat jokaisen oppilaan yksilöllisen huomioimisen tärkeyttä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten koettiin vaativan paljon yksilöllistä ohjausta ja opettajan huomiota ja aikaa. Opiskelijoiden käsitysten mukaan erityistä tukea tarvitseva lapsi saattaa viedä opettajan huomion pääasiassa koko koulupäivän, eikä opettaja voi olla huomioimatta häntä.

*Tänään mulla meni tosi paljon huomiota siihen, kun yritin pitää Petterin kiireisenä. Jäi harmittamaan, miten vähän ehdin auttamaan muita, kun käsiteltävänä kuitenkin oli aika haastava asia. Itse asiassa huomasi osan oppilaista turhautuvan tosi paljon kun joutui odottelemaan. ... Tää on itse asiassa mulla yleensäkin ongelma, etten ehdi tarpeeksi auttaa muita*



*oppilaita, kun menee niin paljon huomiota näitten erityistarpeitten huomioimiseen. (Opiskelija 13)*

*ADHD- lapsi vei kaiken huomioni vilkkaalla käytöksellään. (Opiskelija 16)*

*Odotimme kaikki pihalla hetken Pekkaa(kehitysvammainen), mutta annoin hänen rauhoittua ja muut saivat mennä sisään aikaisemmin. Sain houkutelua Pekan joulukalenterin avaamiseen. (Opiskelija 18)*

Opiskelijoiden tarinoiden mukaan erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsisi usein avustajan tai opettajan jatkuvaa apua, ja sitä, että joku on kokoajan vieressä auttamassa. Tämä haastaa opettajaa paljon, kun luokassa on muutkin oppilaat.

*Jos esim. Tommin jättää omilleen, tuntuu, ettei se opi eikä juuri tee mitään. (Opiskelija 13)*

*Molemmat avustajat olivat tänään paikalla, joten pystyin auttamaan ADHD-lasta ja istumaan tunneilla paljon hänen vieressään, mikä selvästi vaikutti positiivisesti lapsen oppimiseen ja koko päivään. (Opiskelija 9)*

*En opettajana ehtinyt aivan heti auttamaan häntä, joten tilanne riistäytyi käsistä. Päivän lopussa harmittelin, että kiireestä johtuen en ehtinyt auttamaan lasta tehtävissä, joten tilanne tapahtui. (Opiskelija 20)*

Opiskelijat painottivat sitä, että luokassa yhtä tärkeässä osassa on myös muut oppilaat kuin erityistä tukea tarvitsevat. Joinakin päivinä opettajan huomio voi kuitenkin suurimmaksi osaksi olla tukea tarvitsevissa lapsissa, ja muut menevät ”siinä sivussa”. Tämän opiskelijat kokivat ongelmana, sillä jokainen lapsi tarvitsee sitä, että opettaja huomioi juuri hänet yksilönä. Jos jollakin lapsella on ongelmia, opettajan on vaikea huomata niitä, jos ei voi keskittyä häneen yksilöllisesti koulupäivän aikana.

*Olisin halunnut keskittyä myös 20 muuhun oppilaaseen ja antaa aikaani koulupäivänä myös heille. Se jäi kuitenkin hyvin vajavaiseksi. (Opiskelija 15)*

*Ruokailun jälkeiset tunnit menivät suhteellisen hyvin, vaikka opettajan ja avustajan resurssit menivät täysin erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Mitenköhän muut ymmärsivät opetuksen? Olikohan heillä jotain mielen päällä? Olisikohan joku tarvinnut ohjausta, mutta ei uskaltanut sanoa? ... Mielen päällä on päivän jälkeen monia kysymyksiä. Ennen kaikkea mietityttää muut luokan oppilaat. (Opiskelija 21)*

Vaikuttaisi osin siltä, että oppilaat jäävät yksilöinä opettajalta huomaamatta. Ylisuurten ryhmien ja vaativien opetussuunnitelmien puristuksissa opettajalla ei ole tarpeeksi aikaa huomioida yksittäisiä oppilaita, heidän erityisyytään ja ainutkertaisuuttaan. Olisi tärkeää, että lapsi saisi kotoa ja koulusta sellaisia kokemuksia, joiden pohjalta hänen on mahdollista luoda myönteinen käsitys itsestä ja muista. (Uusitalo 2008, 118.)

Kun opettaja opettaa heterogeenistä oppilasryhmää, hänen on tarkkailtava myös oppilaiden itsesäätelykykyä, jotta hän voisi sen mukaan arvioida ohjauksen tarvetta. Oppilaat, jotka osaavat säädellä omaa käyttäytymistään, tarvitsevat vähemmän apua kuin sellaiset, joilla itsesäätely on puutteellista. (Lakkala 2008b, 50.)

Muiden oppilaiden liian vähäinen huomio aiheuttaa opiskelijoiden mukaan opettajalle riittämättömyyden ja syyllisyyden tunteita. Lisäksi riittämättömyyttä ja syyllisyyttä opettajat kokevat siitä, että eivät kuitenkaan ehdi tarpeeksi paljon keskittyä erityistä tukea tarvitsevan lapsen opetukseen. Opiskelijoiden näkemysten mukaan luokassa, jossa on kolme erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta, opettajalla on lähes kokoajan olo, että ei ehdi tarpeeksi huomioimaan kaikkia oppilaita ja heidän opettamistaan ja oppimistaan.

*Pelottaa, miten niitten muitten oppiminen kärsii siitä. Erityistarpeisten oppilaiden huomioimiseen menee niin paljon mun aikaa, että tunnen välillä tosi huonoa omaa tuntoa siitä, miten vähän ehdin auttaa toisia. Jos luokassa olisi vaan yksi erityistarpeinen, se ois ehkä helpompaa. (Opiskelija 13)*

*On olemassa erilaisia materiaaleja näkövammaisille, mutta tunnen syyllisyyttä siitä, etten ehdi aina tarpeeksi hyvin etsiä ja paneutua hänen opetusmateriaaleihin. Tunnen syyllisyyttä siitä, etten pystynyt kehittämään erityistä tukea tarvitseville lapsille heille parasta mahdollista opetusta läheskään aina. (Opiskelija 14)*

*Opettajana koen usein riittämättömyyttä siitä, ettei aika riitä siihen, että huomioisin parhaalla mahdollisella tavalla luokassani olevia oppilaita. Riittämättömyyden tunne koskee erityisen tuen statuksella opiskelevia, mutta myös kaikkia muita oppilaita. Haluaisin antaa ADHD-oppilaalle mahdollisuuden toiminnalliseen oppimiseen. Tämä edellyttää kuitenkin aina opettajan läsnäoloa ja ohjaamista. Kuitenkin minua tarvitsevat kaikki muutkin oppilaat. (Opiskelija 8)*

Opettajien ja oppilaiden kävellessä toistensa persoonien ohi on uhkana, että opetus- ja kasvatustehtävä muodostuu stressin uuvuttamalle opettajalle vain tuskastuttavaksi työmaaksi, jossa välttämättömät tehtävät hoidetaan, ilman henkilökohtaista sitoutumista oppilaan hyvinvointiin. Oppilaan akateemiset tavoitteet voivat toteutua vain, jos huolehditaan oppilaan hyvinvoinnin edellytyksistä. (Uusitalo 2008, 118)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa tarinoissa tuli esille erilaisia haasteita. Haasteita aiheuttivat erilaiset tarpeet ja ominaisuudet. Opiskelijoiden tarinoissa tuli ilmi, että opettajalla ei ole tarpeeksi valmiuksia jokaisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen opettamiseen. Valmiuksia voi ollakin, mutta resurssit eivät riitä. Lisäksi opettajien on vaikea eläytyä oppilaan asemaan, mikä vaikeuttaa opetustyötä. Opettaja joutuu opettelemaan itsekin uusia taitoja, jotta pystyy tarjoamaan opetusta näkövammaiselle, kehitysvammaiselle ja ADHD-lapselle. Opettajan on mietittävä, miten kohdata lapsi. Erityisesti näkövammaisen kohdalla tarinoissa tuli esille haasteita.

*Näkövammaisen oppilaani on melko haasteellinen minulle, koska en oikein tiedä, miten toimia ja huomioida oppilas joka tilanteessa. Minulla ei ole q kauheasti tietämystä tai koulutusta. Olen miettinyt, olisiko lapsella parempi olla erityisryhmässä tai näkövammaisten koulussa. Saisiko hän laadukkaampaa opetusta siellä? (Opiskelija 17)*

*Näkövammaisen lapsen kanssa opettelemme pistekirjoitusta syvemmin. Haastavaa, sillä minullekin uusi taito. (Opiskelija 29)*

*Oppilaan kokemukset jäivät itselleni kuitenkin epäselviksi. Yritin selvittää keskustelemalla hänen kanssaan, miten hän lopulta asian koki, mutta näkevänä ihmisenä minun oli vaikea eläytyä näkövammaisen asemaan. (Opiskelija 25)*

*Yritin saada kehitysvammaisen lapsen hieman epäselvästä puheesta selvää, mikä hänellä oli vielä hätänä. Lopulta selvisi, että hän oli aamulla kiukutellut äidille, ja se oli jäänyt painamaan mieltä koko päiväksi. (Opiskelija 21)*

*Päivä on ollut raskas, sillä en halua korostaa näiden kolmen lapsen erilaisuutta, mutta haluaisin antaa meille parhaan mahdollisen opetuksen omalla tasollaan. (Opiskelija 29)*

Tehokas harjoittelu, ohjaus ja yhteistyö erityisopettajan kanssa kehittävät opettajan taitoja työskennellä näkövammaisen lapsen kanssa. Samalla ne edistävät myös lapsen oppimista. (Farrell 2008, 93). Sama pätee myös muidenkin lasten kohdalla, joilla on erityisiä tarpeita.

Oppilaantuntemus on opettajalle tärkeää. Jotta opettaja pystyy opettamaan lasta parhaalla mahdollisella tavalla, hänen tulisi pystyä luomaan oppilaaseen hyvä ja luottamuksellinen suhde. Se helpottaa opettajan työtä, mutta on myös lapsen parasta ajatellen tärkeää.

*Harmittaa, etten oo saanut luotua siihen niin luottamuksellista suhdetta, että se uskaltaisi oikeasti sanoa, kun tarvii apua. (Opiskelija 13)*

Opettajaa koskevissa tutkimustuloksissa on noussut tärkeäksi opettajan hyvä suhde oppilaisiin. Hyvä opettaja on kiinnostunut kaikista oppilaistaan ja rakentaa heihin myönteistä, luottamuksellista suhdetta. (Saloviita 2013, 43.)

Kun opiskelijat kertoivat oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta, nousi tarinoissa esille myös kritiikkiä inklusiota kohtaan. Ymmärrystä inklusioon löytyi, ja pääosin se nähtiin positiivisena asiana, mutta moni opiskelija pohti, voiko se käytännössä toteutua ilman merkittäviä muutoksia resursseissa. Opiskelijoiden mielestä inklusiosta koulussa puhuttaessa tulisi enemmän puhua koko luokan oppilaista, ei vain tukea tarvitsevista.

*Niin hyvä ja ideallinen asia kuin tämä inklusio onkin, niin heikoimpien oppilaiden puolesta kuuluttaessa on hyvä muistaa myös ei-heikot ja lahjakkaat oppilaat. Millä oikeudella opettajan ja koulun resursseista suurin osa kulutetaan muutaman haastavamman oppilaan opettamiseen? (Opiskelija 22)*

Opiskelijat olivat pohtineet myös keinoja ja asioita, joilla oppilaan yksilöllistä kohtaamista voitaisiin parantaa. Samalla he toivat esille ajatuksiaan siitä, että tällaisenaan resurssit eivät riitä siihen, että opettaja pystyy huomioimaan jokaista oppilasta riittävästi yksilönä.

*Olen kyllä sitä mieltä, että inklusio on hyvä asia, mutta sen kaveriksi vain tarvitaan entistä enemmän resursseja luokanopettajille arjen työhön. (Opiskelija 22)*

*Kenties lisäjakotunneilla tai tukiopetuksella voisin saada jonkinlaisen kokonaiskuvan kaikkien oppilaiden oppimisesta ja mahdollisista tuen tarpeista. ( Opiskelija 21)*

## 7.7 Opettajan oma jaksaminen

Kuvaillessaan päivän tapahtumia luokassa, jossa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia, opiskelijat toivat esille käsityksensä siitä, että päivä on täynnä erilaisia tilanteita ja tapahtumaketjuja. Usein erityistä tukea tarvitseva lapsi nähtiin osana tilanteita. Opettajalta vaaditaan hyvää tilannevalmiutta ja joustavuutta toimia yllättävissä tilanteissa.

*Olin kirjoittanut työskentelyohjeet liian pienellä fontilla, ja ennen kuin huomasin virheen, oli jo eräs tapahtumaketju saanut alkunsa. liron(näkövammaisen) ei eturivin paikasta huolimatta saanut selvää ohjeista, vaan yritti hakea näkemiselleen parempaa asentoa. Valitettavasti samaan aikaan Emma käveli vesimuki kädessään liron pulpetin vierestä, jolloin liron vahingossa tönäisi Emmen kättä. Vesimuki heilahti ja osa siitä kaatui Onnin pulpetille juuri aloitetun talvimaiseman ylle. Onni ei häiriöstä pitänyt, vaan oli saman tien karjumassa. Tämän tilanteen rauhoitettua yritin vielä saada tilannetta säikähtänyttä Lumia (kehitysvammaisen) rauhoittumaan. Hän ei kestä tällaisia tilanteita, ja jouduin lähtemään hänen kanssaan käytävälle avustajan jäädessä luokkaan muiden kanssa. (Opiskelija 22)*

*Kun olin saanut selvitettyä tapauksen, oli jo seuraava ongelma edessä. (Opiskelija 21)*

Tarinoissa opettaja pohti omia valmiuksiaan, tietoja ja taitoja kohdata erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Moni koki niin, että ammattitaito ei riitä varsinkaan kun luokassa on kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Opiskelijoiden käsitykset opettajan varmuudesta työhönsä olivat vaihtelevia, mutta opettajan jaksamisen kannalta huolestuttavia tarinoita löytyi paljon.

*Koulupäivän jälkeen ajattelin, että minusta ei ole tähän työhön. Tarvitsisin ammattitaitoa kohdata erityistä tukea tarvitsevia paremmin. Oma aikani meni*

*tänään siihen, että yritin kohdata ammattitaitoisesti, mutta tilanteiden sujuminen osoitti minulle, ettei tilanteissa ammattitaitoni ollut riittävää. (Opiskelija 15)*

*Mielen päällä on monia kysymyksiä. Näitä kysymyksiä miettiessä minusta tuntuu, että juuri valmistuneena opettajana olen joko väärällä alalla, tai sitten tarvitsen lisäresursseja luokkaan. (Opiskelija 21)*

*Olen tuntenut itseni riittämättömäksi ja taitamattomaksi, kun ideat matematiikan oppimiseen ja opettamiseen ovat hänen kohdalla loppu. (Opiskelija 30)*

Vuosikymmeniä jatkunut oppilaiden lajittelu on johtanut siihen, että opettajilta puuttuu tietoa ja kokemusta, jota tarvitaan oppilaiden erilaisuuden kohtaamisessa. (Saloviita 2008, 239.)

Opiskelijoiden käsitysten mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen osallisuus jää vajavaiseksi monilla tunneilla. Kuorelahti ym. (2012, 291) ovat sitä mieltä, että opettajan merkitys jokaisen lapsen tai nuoren sosiaalisen osallisuuden takaajana on kiistämätön. Jos siinä ei onnistuta, kyse ei ole välttämättä välinpitämättömyydestä, vaan siitä, että opettajalla ei ole tarpeeksi taitoa ja valmiuksia, sekä hän on neuvoton. Opettaja voi tiedostaa ongelmat, mutta eivät hallitse keinoja niiden ratkaisemiseksi.

Opettajan oma kiinnostus ja viitseliäisyys hakea tietoa erityistä tukea tarvitseviin lapsiin liittyen on opiskelijoiden käsitysten mukaan tärkeää. Ilman lisäkoulutusta ja koulun muun henkilökunnan tukea opettajan on vaikea selviytyä yksin tällaisessa luokassa.

*Olen joutunut opettajana tutustumaan ja hakemaan lisätietoa erityisoppilaisiin liittyen. Koulutuksen antama valmius oli lähestulkoon mitätön. (Opiskelija 2)*

*On onni, että koulun kautta olen päässyt kehittämään itseäni koulutusten avulla. Ilman moniammatillisen tiimin tukea en olisi selvinnyt. On hyvä tietää, että saa tukea. (Opiskelija 11)*

Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita (2010) ovat tutkineet suomalaista opettajankoulutusta ja sen kulkua kohti inklusiota. Heidän mielestään ongelmana on se, että opettajankoulutus ei sisällä juurikaan oppimisessaan paljon tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen liittyviä taitoja. Opettajat kokevat, että heillä ei ole tarpeeksi valmiuksia ottaa ryhmäänsä erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta.

Opettaja jättää helposti vammaisen lapsen kouluavustajan tai erityisopettajan huomaan jos hän ajattelee, että tekemistä on muutenkin liikaa. On helppo vedota siihen, ettei ole saanut koulutusta esimerkiksi vammaisen lapsen opettamiseen. Opettajan vetäytyessä vastuusta oppilaan oppiminen kärsii. Jos vammaisen oppilaan opetuksesta huolehtiminen jää kouluavustajan vastuulle, se siirtyy henkilölle, jolla ei ole opettajankoulutusta. (Saloviita 2008, 51–52.)

Moni opiskelija pohti opettajan työn vaativuutta. Hyvien kokemusten lisäksi nousi esille opettajan ajatuksia siitä, onko hän oikealla alalla tai jaksako tehdä tätä työtä. Moni opettaja koki olevansa liian yksin ja liian vaikeassa tilanteessa. Tarinoissa opiskelijan käsitykset opettajan jaksamisesta ovat huolestuttavia.

*Matkalla kotiin mietin omaa jaksamista työssäni. Miljoona asiaa pyörii mielessä joka hetki, kokoajan täytyy ottaa huomioon erilaisia asioita ja tarpeita, ja pyrittävä keksimään niihin jokin ratkaisu, joka ei olisi kenenkään oppimista haittaavaa. ( Opiskelija 14)*

*Taas on takana yksi päivä, jolloin miettii, onko sitä todella unelma-ammattissa vai vapaaehtoinen masokisti. Perinteinen trio aiheutti häirintää ja harmaita hiuksia. (Opiskelija 22)*

*Tänään olisi pitänyt olla kolme opettajaa yhden sijasta. (Opiskelija 16)*



*Tuntui, että minä en kerta kaikkiaan riitä, enkä jaksa. (Opiskelija 19)*

Opettajan jaksamisen kannalta tärkeää olisi muistaa, että opettajan ei tarvitse selviytyä yksin, ja apua on saatavilla. Mitä vaikeavammaisempi lapsi on, sitä enemmän opettaja tarvitsee muiden asiantuntijoiden apua opetuksen toteuttamisessa (Saloviita 2008, 56).

Vaikka opiskelijat pohtivat opettajan jaksamista, heidän tarinoissaan tuli vahvasti esille yksi ajatus: teen parhaani opettajana ja sen täytyy riittää. Opiskelijat olivat realistisesti kuvanneet sitä, että opettaja voi kehittää itseään ja hankkia lisää tietoja ja taitoja sekä tehdä moniammatillista yhteistyötä, mutta niiden lisäksi täytyy riittää, että tekee parhaansa. Riittämättömyyden tunne on varmasti tuttua jokaiselle opettajalle, olipa luokassa sitten erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai ei.

*Päädyn jälleen kerran siihen, että sen täytyy riittää, että teen työni parhaan mukaan. Enempään en pysty, sillä mekin olemme opettajina vain ihmisiä. Ihmisiä, jotka erehtyvät ja tekevät inhimillisiä virheitä. (Opiskelija 14)*

*Onneksi sain kuitenkin monia tarpeellisia asioita opetettua, ja matikassakin pääsimme mukavasti etenemään. Toivottavasti huomenna olisi rauhallisempi päivä. (Opiskelija 27)*

*Ehkä huomenna on parempi päivä. (Opiskelija 19)*

## 8 POHDINTA

### 8.1. Tulosten yhteenveto

Tarkastelin tutkimuksessani opettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, mitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetustyö vaatii. Lisäksi tarkastelin sitä, mitä opetustyö vaatii inklusiivisessa luokassa kaikki oppilaat huomioiden.

Tutkimustulosten perusteella, opiskelijoiden näkemysten mukaan opetustyö inklusiivisessa luokassa vaatii opettajalta opetuksen suunnittelua, eriyttämistä, yhteistyötä, monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä, lapsen tasapainoisen kasvun tukemista ja oppilaan yksilöllistä huomioimista. Lisäksi tutkimustuloksissa tuli ilmi opettajan omaan jaksamiseen liittyviä näkemyksiä.

Opiskelijoiden mukaan opetustyö luokassa, jossa on kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta, on vaativaa verrattuna opetustyöhön luokassa, jossa ei ole erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Haastetta aiheuttavat muun muassa erityistä tukea tarvitsevien lasten erilaiset henkilökohtaiset tarpeet, joista opettajalla ei ole tarpeeksi tietoa.

Jokaisen opettajan työhön kuuluu suunnitella opetustaan. Suunnittelun merkitys korostuu silloin, kun luokassa on erilaisia oppijoita. Usein hyvin mennyt päivä kertoo suunnittelun onnistuneisuudesta ja riittävydestä, ja huonosti mennyt päivä taas siitä, että suunnittelu on jäänyt liian vähälle tai ollut muuten puutteellista.

Kun luokassa on erilaisia oppijoita, on tärkeää huomioida jokaisen oppilaan yksilöllinen oppiminen. Opetusta tulisi eriyttää niin, että kaikilla on oman tasoista tekemistä. Tämä tuottaa lisää haastetta opettajan työlle. Eriyttäminen vie paljon

aikaa ja vaatii opettajalta muun muassa eri materiaalien hankkimista ja valmistamista. Välillä opettajan voi olla myös vaikea löytää jokaiselle sopivan tasoista ja mielekästä tekemistä. Tuloksissa tuli esille eriyttämisen vaatimuksen lisäksi monipuolisten opetusmenetelmien käyttö. Opettaja käyttää monenlaisia opetusmenetelmiä ja – materiaaleja. Inklusiivisessa luokassa materiaalit voivat olla hyvinkin vaihtelevia oppilaiden kesken. Erityistä tukea tarvitsevien lasten apuvälineet ja materiaalit voivat olla sellaisia, mitkä vaativat opettajalta tutustumista ja opetteluja, jotta voi auttaa lasta oppimaan niiden avulla. Tulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen ei tarvitse olla aina se, joka osallistuu sovelletusti. Toimintoja voi soveltaa myös niin, että kaikki voivat osallistua, vaikka omaisikin jotain erityisiä ominaisuuksia tai tarpeita.

Yhteistyö erityisopettajan ja avustajan kanssa helpottaa opettajan työtä muun muassa eriyttämisessä. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että vaikka yhteistyö tuo paljon apua ja helpotusta opettajan työhön, samalla se tuo lisää vaatimuksia sille. Opettaja on kuitenkin se, jolla on vastuu lapsen oppimisesta. Opettaja suunnittelee sen, mikä on avustajan rooli eri tilanteissa.

Opettamisen lisäksi opetustyön vaatimukseksi tuloksissa nousi kasvatustyö. Lapsen tasapainoisen kasvun tukemiseen liittyvät tehtävät ovat vaativia. Opettaja joutuu tekemään paljon työtä sen eteen, että jokainen lapsi hyväksyttäisiin omana itsenään ryhmän jäseneksi eikä kukaan joutuisi kiusatuksi. Erilaisten ristiriita- ja kiusaamistilanteiden selvittely vie paljon aikaa muulta opetustyöltä. Opettajan täytyy miettiä välillä, mikä on tärkeintä: opetettava asia vai lasten tasapainoisen kasvun tukeminen.

Tutkimustulosten perusteella opettaja tuntee usein itsensä riittämättömäksi inklusiivisessa luokassa. Oppilaan yksilöllinen huomioiminen voi olla vaikeaa. Erityistä tukea tarvitsevat lapset vaativat opettajalta paljon aikaa ja huomiota. Luokassa on kuitenkin monia muita oppilaita, jotka tarvitsevat myös opettajan huomiota ja aikaa. Opettajan on vaikea tehdä työtään niin, että pystyy huomioimaan

jokaisen lapsen yksilönä luokassa. Tämä on ongelma inklusiivisessa luokassa, ja vaikeuttaa opettajan työtä. Opettajan aika ja huomio voivat mennä koulupäivän aikana lähes pelkästään erityistä tukea tarvitseville lapsille, ja tällöin muut lapset kärsivät siitä. Tilanne voi olla sellainenkin, että opettajalla ei ole mahdollisuutta ja aikaa tarpeeksi erityistä tukea tarvitseville, jolloin heidän oppimisensa kärsii. Erityisopettajalta saa apua erilaisissa tilanteissa, mutta hän ei ole kuitenkaan aina paikalla luokassa.

Tulosten perusteella opiskelijat ovat huolissaan opettajan työn vaativuudesta inklusiivisessa luokassa. Opettajan työ on haastavaa, ja opettaja miettii omaa jaksamistaan työssään ja sitä, onko oikealla alalla. Koulupäivä sisältää paljon erilaisia tilanteita ja asioita, joissa opettajalta vaaditaan monenlaista tietämystä, taitoa ja tilannevalmiutta. Opettajan taidot ja tiedot ovat usein riittämättömät, eikä resursseja opetustyöhön ole tarpeeksi.

## 8.2. Tulosten tarkastelua

Tutkimustuloksissa tuli esille asioita, jotka ajattelen kuuluvan jokaisen opettajan työhön riippumatta siitä, millainen luokka on opetettavana. Yleisiä ajatuksia opetustyön vaativuudesta siis. Eläytymismenetelmä kuitenkin mahdollisti sen, että opiskelijoiden näkemykset siitä, mitä opetustyö vaatii kun luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, tulivat ilmi. Tutkimuksen tuloksiksi syntyi monipuolisia kuvauksia opetustyön vaativuudesta inklusiivisessa luokassa.

Kehyskertomuksessa pyydettiin opiskelijoita kertomaan vain yhden koulupäivän tapahtumista. Pohdin tämän vaikutusta tuloksiin. Tuloksissa olisi voinut tulla laajemmin esille asioita opetustyön vaativuudesta, jos opiskelijoita olisi pyydetty kertomaan opetustyöstä inklusiivisessa luokassa pidemmällä aikavälillä. Toisaalta

se olisi voinut taas vaikeuttaa tarinoiden kirjoittamista. Esimerkiksi yhteistyötahoja opiskelijat mainitsivat pääasiassa vain avustajan ja erityisopettajan. Nämä ovat niitä, joiden kanssa opettaja on lähes päivittäin tekemisissä. Lisäksi on olemassa paljon muiden ammattiryhmien edustajia, joiden kanssa opettaja tekee työtä. Naukkarinen & Ladonlahti (2001, 111) tuovat esille opettajan yhteistyökumppaneina kaikki koulutyöhön liittyvät ammattilaiset kuten terveydenhoitajan, koulukuraattorin, psykologin, puheterapeutin, fysioterapeutin ja oppilaan huoltajat. He korostavat myös opettajien välisen yhteistyön merkitystä. Edellä mainittujen kanssa opettaja tekee tiivistä yhteistyötä, mutta ei päivittäin, eikä välttämättä viikoittainkaan. Tämä voi olla syy siihen, että muut ammatit jäivät tuloksista pois.

Tutkimustuloksissa tuli ilmi asioita, jotka liittyivät opetustyöhön. Tulokset kertoivat kuitenkin yllättävän paljon opettajan kasvatusvastuusta. Opettajan työ on aina osittain kasvattamista, mutta inklusiivisessa luokassa sen merkitys korostuu. Sosiaaliset taidot ovat monella lapsella puutteelliset, ja opettaja joutuu usein tekemään paljon työtä niiden kanssa. Koulussa tulisi olla turvallista niin, että kaikki saisivat olla täysivaltaisia ryhmän jäseniä omana itsenään. Tämä aiheuttaa haastetta opettajan työlle. Opetus- ja kasvatustyön tasapainotteleminen on haastavaa, ja opettajat joutuvat pohtimaan eri tilanteissa kumpi on tärkeämpää, ja toimimaan sen mukaan. Mielestäni yksi syy, miksi sosiaalisten suhteiden merkitys korostui niin paljon tässä tutkimuksessa, on se, että usein erityistä tukea tarvitseva lapsi on se, joka jää ryhmän ulkopuolelle. Viljamaan (2008, 97–98) mukaan erilainen lapsi joutuu helposti kiusatuksi. Kiusaamisen voi laukaista esimerkiksi aistivamma, kuten likinäköisyys. Kasvattajan täytyy keskustella rehellisesti lapsen erityisyydestä toisten lasten, mutta myös erilaisen lapsen itsensä kanssa.

Saloviita (2013,114) on pohtinut, miten opettaja voi tukea oppilaan hyväksymistä luokassa. Tällaisia keinoja ovat muun muassa ystävyysuhteiden tukeminen ryhmä- tai paritöiden avulla. Hän tuo esiin myös ystäväpiirimallin, joka on tuottanut aitoja ystävyysuhteita. (Saloviita 1999, 196.) Tuloksissa tuli vahvasti esille yhteistoiminnallinen työtapa sosiaalisten vuorovaikutustaitojen vahvistajana. Koulun

rakenteissa jo voi olla tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen ryhmään kuulumiseen. Nykyinen perusopetuksen yleinen tapa järjestää oppilaan tuki voi johtaa koulunkäynnin pirstaleisuuteen ja siihen, että lapselle ei muodostu omaa ryhmää, mihin kuulua (Mikola 2012, 21). Inklusiivinen kasvatus rakentaa luokkayhteisöä ryhmäksi, vaikka siinä käytetäänkin ryhmän sisällä erilaisia ryhmittelyjä.

Koulupäivä sisältää monenlaisia tilanteita ja tapahtumaketjuja. Opettajalle voi tulla tunne, että pitäisi olla monessa paikassa yhtä aikaa ja tehdä montaa asiaa samalla. Kun oppilaana on lapsia, jotka tarvitsevat paljon henkilökohtaista ohjausta, avustaja on korvaamaton. Joka koululla avustajia ei kuitenkaan ole riittävästi opettajan apuna luokassa. Osa opiskelijoista tiedosti tämän, mutta osa oletti, että jokaisella erityistä tukea tarvitsevalla lapsella on oma avustaja. Näkökulmat opetustyöhön olivat vaihtelevia, vaikkakin tulokset työn vaativuudesta yhteneviä.

Opiskelijoiden näkemysten mukaan inklusio on hyvä ajatus, mutta sitä ei pystytä toteuttamaan tällä hetkellä käytössä olevilla resursseilla. Opettajien tieto ja taito eivät riitä vielä kaikkien erityistä tukea tarvitsevien lasten opettamiseen. Lakkalan (2009, 212) mukaan inklusiivinen koulu edellyttääkin paljon enemmän resursseja kuin perinteinen koulu. Opetustilojen täytyy olla muunneltavissa, oppilasryhmien tulee olla sopivan kokoisia oppilaiden tarpeita ajatellen, ja opettajien työaika tulee määritellä eri tavalla. Opettajalle on jäätävä aikaa yhteistyölle ja suunnittelulle eri tahojen kanssa.

Tulevina opettajina opiskelijat olivat huolissaan omasta jaksamisestaan työssä, jos tämän hetkisiä resursseja ei lisätä, tai kehitellä jotakin uutta, mikä auttaa opettajaa selviytymään. Myös oppilaat kärsivät, kun opettajalla ei ole tarpeeksi aikaa kohdata jokaista yksilöllisesti. Koulu on hitaasti muuttuva instituutio. Menee usein pitkään, ennen kuin ajatuksen tasolla olevat kehityksen askeleet ovat koulun arjessa näkyvissä. Tutkimukseni vahvisti ajatustani siitä, että olemme matkalla kohti inklusiota, mutta se matka on vasta alkamassa. Inklusio täydellisenä tuskin tulee

koskaan toteutumaankaan, sillä pitää muistaa ajatella jokaisen lapsen parasta. Kaikille ei ole välttämättä paras vaihtoehto opiskella inklusiivisessa luokassa.

### 8.3 Tutkimuksen arviointia

Olen pyrkinyt tutkimusprosessissani tarkkuuteen ja huolellisuuteen. Tulokset olen pyrkinyt raportoimaan selkeästi ja avoimesti. Tulosten yhteydessä käytin sitaatteja tuomaan esimerkkejä aineistosta esille. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti olen kunnioittanut muiden tutkijoiden tekemää työtä, ja merkannut käyttämäni lähteet asianmukaisesti ja tarkasti. (TENK 2012, 6). Olen myös pyrkinyt käyttämään alkuperäisiä lähteitä aiheestani. Lähteeni ovat eri vuosilta, sillä halusin saada laajan kuvan aiheesta eri vuosien teoksista. Käyttämäni kirjallisuus vastaa mielestäni tutkimukseni tavoitetta. Ennen tutkimuksen aloittamista perehdyin lisää erityisopetuksen historiaan ja sen kehittymiseen sekä matkasta kohti inklusiivista kasvatusta. Muutos tähän päivään on ollut valtava, ja sen aikana on ehtinyt tapahtua monenlaisia asioita. Koin tärkeäksi perehtyä aiheeseen lisää, ja se auttoi minua tutkimukseni varrella.

Tutkimuksen tekeminen on aina valintojen tekemistä. Joku toinen tutkija olisi saattanut tehdä erilaisia valintoja ja saada erilaisia tuloksia. Tulokset ja havainnot ovat aina tulkintaa. Tutkijana tein niitä omasta kontekstistani käsin, mutta pyrin siihen, että omat käsitykseni ja ajatukseni eivät vaikuta tutkimuksen tuloksiin. Koen, että niin ei tapahtunut, vaan opiskelijoiden näkemykset tulevat aidosti esille.

Olen tyytyväinen siihen, että valitsin eläytymismenetelmän tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi. Mielestäni eläytymistarinoiden kautta opiskelijat pystyvät eläytymään koulupäivään ja eri tilanteisiin luokassa. Siksi tarinoissa tulevat tilanteet ja asiat ovat kaikki sellaisia, joita koulussa tapahtuu. Näiden tarinoiden

kautta opiskelijat kuvasivat vaatimuksia, joita erityistä tukea tarvitsevat lapset tuovat opetustyöhön luokassa. Olisin voinut valita myös toisin. Uskon, että vaikka olisin valinnut jonkin muun menetelmän, tutkimuksen tulokset olisivat samankaltaisia.

Tutkimustulokset ovat merkittäviä opettajaksi opiskelevien, opettajien sekä opettajankoulutuksen kannalta. Suomessa on tavoitteena mennä kohti inklusiivista koulua. Erityiskoulujen- ja luokkien väheneminen sekä muutokset erityiskasvatuksessa tuovat niin sanottuihin tavallisiin luokkiin yhä enemmän erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Opettaja kohtaa työssään enemmän ja enemmän erilaisia oppilaita. Erilaiset ominaisuudet ja tarpeet asettavat opettajan työlle vaatimuksia, jopa erilaisia vaatimuksia kuin opettajalle, jonka luokassa ei ole erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Opettajankoulutuksesta on paljon kiinni se, millaisia taitoja ja tietoja opettajaopiskelija saa tulevaan työhönsä. Opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota yhä enemmän asioihin, joita tutkimuksessani on tullut esille opettajan työn vaativuudesta. Opettajaksi opiskeleva voi myös itse kehittää itseään jo ennen työelämäänsä siirtymistä, hankkia valmiuksia inklusiivisessa luokassa toimimiseen.

Tutkimukseni valaisee inklusion sitä puolta, mikä jää toisinaan hyvien puolien varjoon: vaatimukset opettajalle, koululle ja yhteiskunnalle. Vaikka inklusio on useimpien mielestä hyvä asia, se ei voi toteutua sellaisenaan vielä Suomessa. Haasteita ja vaatimuksia on liikaa.

Mielestäni oli perusteltua valita tähän tutkimukseen opettajaopiskelijoiden näkökulma, sillä he ovat tulevaisuudessa niitä, jotka tekevät työtä kouluissa. Opettajat ovat tulevaisuudessa avainasemassa inklusion toteuttajina. Heistä riippuu paljon, toteutuuko inklusio ja inklusiota edistävä kasvatustapa. (Murto & Lehtinen, 1999, 152).

Tutkielma antaa aihetta mielestäni tutkia enemmän sitä, millaisia valmiuksia luokanopettaja tarvitsee työssään, joka on muuttunut viime vuosien aikana paljon, ja



tulee muuttumaan jatkossakin. Miten erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä luokassa vaikuttaa opettajan työhyvinvointiin ja jaksamiseen? Opetustyön vaatimuksien tunnistaminen auttaa sekä opettajaa että oppilaita. Olisi mielenkiintoista tutkia myös, millaisia ratkaisuja opettajilla olisi inklusion vaatimusten täyttämiseen.

Tutkimuksen tekeminen avasi minulle uusia ovia sekä aiheeseeni että tutkimuksen tekemiseen. Vaikka tutkimuksen aikana tuli mutkia matkaan ja tuntui, että työ ei etene, tiesin kuitenkin kokoajan, että olen tärkeän aiheen äärellä.

## Lähteet

Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Kokko, L. & Pietiläinen E.(toim.) Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Yliopistopaino.

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. 2000. Handbook of qualitative research. Sage: Thousand Oaks.

Elliot, N., Doxey, E. & Stephenson V. 2012. Inklusio. Vinkkejä, välineitä ja käytännön neuvoja inklusiivisen ja kaikkia arvostavan kouluympäristön luomiseen. Suom. Anna-Kaisa Virtanen. Kouvola: Solver palvelut oy.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Taju

Eskola, J. 2010. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa: Aaltola, J. & Raine, V. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Ps-kustannus 72–81

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä : Vastapaino

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Farrell, M. 2008. Educating special children. An introduction to provision for pupils with disabilities and disorders. Oxon : Routledge

Hattie, J. 2009. Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge

Hirsjärvi, S., Remes, P.& Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa: Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hämäläinen, R., Kotiranta, P-L., Paloneva, M-S., Valkama, A. (toim.) 2010. Apuvälineitä erilaisen oppijan arkeen. Äänikirjasta älykynään, läppäristä lankakerään, nauhurista navigaattoriin. Porvoo: WS Bookwell Oy

Hämäläinen, R., Lias, S., Taarna, V., Valkama, A. (toim.) 2008. Erilaisen oppijan käsikirja.- Luvuista lakeihin, kuntoutuksista keinoihin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Ikonen, O. & Virtainen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtainen, P. (toim.) Erilainen oppija- yhteiseen kouluun. Juva: Ps-kustannus 241-256

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012 Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino 15–50

Jokinen, K. & Ahtikari, K. 2004. AD/HD- opas koulunkäyntiavustajille. Juva: PS-kustannus

Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa: Murto, P (toim.) Yhteinen koulu kaikille- Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 140–147

Kerola, K. (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Porvoo :PS-kustannus.

Kivirauma, J. 2001. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Helsinki: PS- kustannus, 23–33

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa: Jahnukainen, M.(toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino 277–297

Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa: Halla-maa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 124–140.

Käyhkö, R. 2007. ”Positiivinen suhtautuminen edesauttaa kehittymistä” Ammattikorkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto

Lakkala, S. 2008a. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin Yliopisto

Lakkala, S. 2008b. Inklusioon pyrkivä opetus – samanlaisuuden vai erilaisuuden pedagogiikkaa? Teoksessa: Määttä, K. & Uusitalo, T. (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Tampere: Juvenes Print, 46 – 56.

Lakkala, S. 2009 Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A.(toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Juva: PS- kustannus, 210 –217

Lakkala, S. & Lauriala, A. 2012. Kohti inklusiivista koulua – muuttuuko opettajuus? Kielikukko, FinRA ry:n jäsenlehti 31.vuosikerta ; 3, 2–7

Mikola, M. 2012. Inklusioreitit ja yhdessä oppiminen. Kielikukko, FinRA ry:n jäsenlehti 31. vuosikerta: 1, 19-21

Merimaa, E & Virtanen, P. 2013. Koulunkäynnin ohjaajan toimenkuva ja tehtävät. Teoksessa: Merimaa, E & Virtanen, P. (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Juva: PS-kustannus 37–52

Merriam, S. B. 2009. Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation. San Fransisco: Jossey-Bass.

Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48

Moberg, S. & Savolainen H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa: Sakari Moberg, Jarkko Hautamäki, Joel Kivirauma, Ulla Lahtinen, Hannu Savolainen, Simo Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: Wsoypro Oy, (75–99)

Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa: Sakari Moberg, Jarkko Hautamäki, Joel Kivirauma, Ulla Lahtinen, Hannu Savolainen, Simo Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: Wsoypro Oy, (47–73)

Murto, P. & Lehtinen, J-M. 1999 Kohti inklusiivista opettajankoulutusta. Teoksessa: Murto, P (toim.) Yhteinen koulu kaikille- Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 152–165

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: Pentti Murto, Aimo Naukkarinen, Timo Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy, 96–124

Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010. Opettajankoulutuksen kehittäminen. Opetushallituksen verkkopalvelu. Saatavissa: [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille/miten\\_edistaa\\_inklusiota/valtakunnallisesti](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/miten_edistaa_inklusiota/valtakunnallisesti) [Luettu 26.2.2015].

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Luettu 26.2.2015

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Peterson, J.M & Hittie, M.M. 2003. Inclusive Teaching. Creating Effective Schools for All learners. Boston, MA: Pearson Education Inc.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint.

Rimpiläinen, P. & Bruun, J.. Värikkäät oppilaamme- Inkluisio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inkluisio. Kasvatus 37 (4), 326–342

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

Saloviita, T. 2013. Luokka Haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS- kustannus.

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija- erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: Ps- kustannus 24–40

TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla www-muodossa: [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 20.4.2015)

Takala, M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino

Tilastokeskuksen koulutustilastot 2009. Saatavana www-muodossa: [http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop\\_2009\\_2010-06-11\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tie_001_fi.html) ( Luettu 14.4.2015)

Tilastokeskuksen koulutustilastot 2010. Saatavana www-muodossa: [http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop\\_2010\\_2011-06-09\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html) (Luettu 14.4.2015)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusitalo, T. 2008. Opettaja oppilaan voimaannuttajana ihanneopettajan myyttiä uhmaten. Teoksessa: Määttä, K. & Uusitalo, T. (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Tampere: Juvenes print. 115–130

Viljamaa, J. 2008. Anna lapsen onnistua. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino

Virtanen, P. 2009. Oppilaistaan huolehtiva koulu. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) 2009. Ainutkertainen oppija: Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus 236–241

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa: Pentti Murto, Aimo Naukkarinen, Timo Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy, 12 –29