

TAMPEREEN YLIOPISTO

”TYÖTÄHÄN SE VAATII, EI SE ITESTÄÄN TUU...”

Luokanopettajan, erityisopettajan ja rehtorin näkemyksiä
inklusiivisen koulun kehittämisestä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Tampere

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

MAIJU POROLA

Kesä 2009

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Tampere

Maiju Porola: ”Työtähän se vaatii, ei se itestään tuu...” – Luokanopettajan, erityisopettajan ja rehtorin näkemyksiä inklusiivisen koulun kehittämisestä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 136 sivua, 3 liitesivua

Elokuu 2009

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten koulua voidaan kehittää aiempaa inklusiivisemmaksi koulun henkilöstön näkökulmasta. Tutkimuksessa kartoitettiin myös, miten koulun inklusioprosessia tuetaan tällä hetkellä ja minkälaisia tukimuotoja koulun henkilöstö kaipaa inklusiiviselle työlleen. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia tuntemuksia inklusio tutkimusjoukossa herättää sekä minkälaisena he näkevät oman roolinsa ja muiden tekijöiden roolit inklusioprosessissa. Lähtökohtana tutkimukselle oli tuleva lakiuudistus koskien erityisopetuksen strategiaa.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Tutkimukseen osallistui erään eteläpohjalaisen koulun rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja. Koulu oli mukana Opetushallituksen järjestämässä Kelpo-kehittämistoiminnassa, jonka tavoitteena on jalkauttaa erityisopetuksen strategian linjauksia koulujen käytänteisiin ennen lakiuudistusta. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Osallistujia haastateltiin kahteen kertaan, jotta heille pystyttiin kertomaan muiden osallistujien mielipiteitä ja näkemyksiä käsiteltävistä asioista. Aineisto analysoitiin sisältöanalyysinä, teemoittelua ja tyypittelyä käyttäen. Tutkimus toteutettiin keväällä 2009.

Tutkimuksessa selvisi, että inklusiivinen kehittämistyö vaatii työtä, aikaa ja sitoutumista kaikilta inklusiivisen kehittämistyöhön osallistuvilta. Tuloksissa korostui yhteisen näkemyksen tärkeys niin kunnan kuin valtionkin keskuudessa. Yhteisen näkemyksen kautta selkeni eri tekijöiden merkitys inklusiivisessa kehittämistyössä. Jokaisen rooli on tärkeä inklusion toteutuksessa. Kaikkien tekijöiden osallistumista ja sitoutumista kehittämistyöhön tarvitaan, mikäli halutaan saada pysyviä muutoksia aikaiseksi.

Inklusiivinen kehittämistyö tarvitsee toteutuakseen tarvittavia tukitoimia ja resursseja, jotka määräytyvät oppilaiden tarpeiden mukaan. Kehittämistyössä tulee tukea myös koulun henkilöstöä. Tuloksissa korostuivat koulutuksen ja yhteistyön tärkeys. Opettajia tuetaan kollegiaalisen tuen ja vertaistuen avulla ja myös moniammatillisen työryhmän tuki on tärkeää. Opettajat eivät ole yksin vastuusta oppilaistaan ja oppilaidensa opetuksesta vaan vastuu jakautuu moniammatillisen työryhmän jäsenille.

Asiasanat: Inklusio, inklusiivinen koulu, kehittämistoiminta, tukitoimet

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 INKLUUSIO KÄSITTEENÄ.....	8
3 INKLUUSIIVISEN KOULUN PIIRTEITÄ.....	11
3.1 Erilaisuuden arvostaminen.....	13
3.2 Oppimisen arviointi ja laadun takaaminen	15
3.3 Vahva johtajuus.....	18
3.4 Opettajien toimenkuvien ja opettajankoulutuksen muuttuminen.....	19
3.4.1 Luokanopettajan rooli	22
3.4.2 Erityisopettajan rooli	25
3.5 Vuorovaikutus ja yhteistyö.....	26
3.5.1 Opettajien vuorovaikutus ja yhteistyö	27
3.5.2 Oppilaiden välinen yhteistyö ja vuorovaikutus	28
3.5.3 Moniammatillisuus	30
3.6 Oppimisympäristö	32
4 OPISKELUN TUKIPALVELUITA	34
4.1 Nykyinen jaottelu	36
4.1.1 Yleinen tuki	37
4.1.2 Erityinen tuki.....	43
4.2 Tuleva jaottelu.....	51
4.2.1 Yleinen tuki	53
4.2.2 Tehostettu tuki	54
4.2.3 Erityinen tuki.....	57
5 INKLUUSIOPROSESSIN ESTEITÄ.....	59
6 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TUTKIMUS.....	66
6.1 Tutkimustehtävä.....	71
6.2 Tutkimukseen osallistujat.....	72
6.3 Haastattelu	73
6.4 Tutkimusaineiston analysointi.....	75
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	77
7.1 Inklusiokäsitys	77
7.1.1 Miten inklusio näkyy koulussa?.....	79
7.1.2 Inklusion herättämiä tunteita haastateltavissa.....	80
7.1.3 Asenne inklusiota kohtaan	82
7.1.4 Eri tekijöiden roolit inklusiossa.....	84

7.2 Inklusion käytäntö	93
7.2.1 Inklusion esteitä.....	94
7.2.2 Inklusioprosessin edistäjät	97
7.2.3 Toivomukset	104
7.2.4 Haastateltavien ratkaisuja	105
7.2.5 Tukitoimet.....	107
8 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	112
9 POHDINTA	119
10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	122
LÄHTEET	126
LIITTEET	137

1 JOHDANTO

Koulumaailma on muuttunut vuosien saatossa yhteiskunnan muutoksien mukaan ja nämä muutokset ovat heijastuneet opettajan työnkuvaan. Tällä hetkellä koulua muutetaan aikaisempaa inklusiivisempaan suuntaan, minkä tarkoituksena on taata paremmat oppimisen ja osallistumisen mahdollisuudet kaikille oppilaille. Inklusiivista koulua kutsutaan usein myös lähikouluksi, jota voivat käydä kyseisen alueen kaikki oppivelvollisuusikäiset lapset ja nuoret, myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat (Jylhä 2007, 197). Erityistä tukea tarvitsevien opetuksen yleiset tavoitteet ovat samat kuin muussakin opetuksessa: järjestää oppilaiden opetus ikäkauden ja edellytysten mukaisesti niin, että he voivat suorittaa oppivelvollisuutensa parhaalla mahdollisella tavalla ja jatkaa opintojaan toisen asteen koulutuksessa (Perusopetuslaki).

Erityisoppilaiden määrän kasvu on jatkunut tasaisesti yli kymmenen vuoden ajan. Syksyllä 2006 kokoaikaiseen erityisopetukseen oli siirretty 7,7 % peruskoulun oppilaista eli noin 44 700 peruskoululaista ja näistä erityisoppilaista suurin osa, kaksi kolmasosaa, oli poikia. Erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvoi yli neljällä prosentilla edellisvuodesta, vaikka peruskoululaisten kokonaismäärä pieneni hieman. (Opetusministeriö 2007, 38.) Ikosen ja Virtasen (2007a, 51) mukaan syitä erityisoppilaiden lukumäärän kasvuun on etsitty yhteiskunnan muutoksista, perheiden aseman heikentymisestä lasten kasvattajina ja opetustoimen vaikeuksista järjestää oppilaiden opetusta riittävän yksilöllisesti. Erityisopetuspäätösten määrän kasvaessa erityisoppilaiden opetus on järjestetty erityisluokassa ja enenevässä määrin yleisopetuksen ryhmässä, jonne erityisoppilas on kokonaan tai osin integroitu. Erityisluokassa opiskelu on kuitenkin edelleen yleisintä erityisopetuksen siirtopäätöksen saaneelle oppilaalle. (Opetusministeriö 2007, 29, 40.)

Erityisopetuspäätösten määrän kasvu ja integroinnin yleistymisen ovat saaneet minut kiinnostumaan erityispedagogiikan opinnoista koulutukseni aikana. Valmistumisen hämmöttäessä on monesti noussut esiin oma epävarmuus opettajana ja erityisesti opettajana tilanteessa, jossa

minulla on erityistä tukea tarvitseva oppilas opetusryhmässäni. En koe saaneeni valmiuksia kohdata ja opettaa erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta peruskoulutuksessani. Oma mielenkiinto erityispedagogiikkaa kohtaan ja sivuainevalinnat ovat auttaneet minua näkemään ja tiedostamaan opettajankoulutuksen epäkohtia. Sen vuoksi aion tutkimuksessa selvittää, miten koulua kehitetään inklusiivisemmaksi, ja miten opettajaa tuetaan inklusioprosessissa sekä minkälaisia välineitä opettajalle annetaan inklusion edistämiseen.

Pinolan (2008, 40) mielestä tulisi kaikille yhteisen opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen nähdä yhtenä koulun merkittävimmistä painopistealueista niin Suomessa kuin ulkomailakin, sillä erityisopetukseen siirrettyjen määrä lisääntyy koko ajan ja tavallisten koulujen tavallisilla luokilla on entistä enemmän sellaisia oppilaita, jotka tarvitsevat enemmän tukea oppimisessaan. Ikonen ja Virtanen (2007c, 23–24) korostavat myös sitä seikkaa, että kouluissa syrjäytyneiden lasten määrä ei vähene, ja sen vuoksi kouluja on kehitettävä joka kunnassa pitkäaikaiseen suunnitteluun perustuen ja kehittämissuunnitelmia laatien. Koulujen pitää muistaa kehittämissuunnitelmissaan kaikkien oppilaiden erilaisuus lahjakkaista tavallisiin suoriutujiin, alisuoriutujiin ja tukea tarvitseviin. Heidän mielestään on selvää, että lapsiin ja nuoriin sijoittaminen tuo kaiken rahan moninkertaisesti takaisin tulevaisuudessa. Liian raju säästölinja kostautuu myöhemmin, sillä yksikin syrjäytynyt kansalainen maksaa yhteiskunnalle suuria summia. (Mt. 23–24.)

Koulun tehtävänä on tukea jokaisen oppilaan kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Perusopetuslaki). Erilaisuuden johdosta oppiminen on aina ainutlaatuinen, subjektiivinen kokemus. Sitä on vaikea ohjelmoida ja säädellä ulkoisesti, mistä johtuu, että myös opettaminen on vaativaa eikä useinkaan mahdollista ilman oppijan omaa tahtoa. Edellytykset hyvälle oppimiselle ovat olemassa silloin, kun oppiminen koetaan mielekkääksi, oppimista ohjaa sisäinen motivaatio, opitaan olennaisuuksia, oppiminen ohjautuu tavoitteellisesti, oppiminen tarjoaa onnistumisen kokemuksia, oppimiseen kuuluu opitun tiedon soveltamista, oppiminen on aktiivista ja opitaan kokonaisuuksia, joiden osilla on suhteet toisiinsa. (Ikonen 2003c, 25.)

Empiirisen kasvatustieteen piirissä on jo kauan puhuttu siitä, että erityisoppilaat oppivat erityisluokilla jonkin verran vähemmän kuin tavallisilla luokilla. Erityisluokkaopetuksen tehottomuuden koetaan johtuvan vaatimustason putoamisesta ja positiivisten roolimallien puutteesta. (Saloviita 2006, 330.) Inklusiivisen koulun tulee kehittää toimintojaan niin, että kaikki oppilaat osallistuvat yleisen opetussuunnitelman mukaisiin, heille mahdollisiin oppiaineisiin omien edellytystensä mukaisesti (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 85).

Opettajilla on nykyisessä koulujärjestelmässä raskas työ ja suuri vastuu kannettavanaan. Inklusion yleistyessä lakiuudistuksen johdosta opettajien työnkuva tulee muuttumaan, mikä saattaa opettajista tuntua ahdistavalta ja pelottavalta. Sen vuoksi koen tutkimukseni ajankohtaiseksi aiheeksi ja toivon, että niin opettajat kuin koulun opetustoimi hyötyvät tutkimuksestani ja uskaltavat lähteä inklusion viitoittamalle tielle.

2 INKLUUSIO KÄSITTEENÄ

Inkluusio käsitteenä on leijunut koulumaailman yllä jo monta vuotta, mutta edelleen käsitteen määritelmä aiheuttaa hämmennystä ja sekaannusta opettajien keskuudessa. Yksiselitteistä määrittelyä inklusiolle ei ole olemassa vaan se on hyvin monitahoinen käsite. Inklusiota kuvaillaan sanoilla sulautuminen, sisältyminen, mukaan laskeminen ja kuuluminen johonkin. Sitä kuvataan arvoina ja asenteina kuten yhteisöllisyys, tasa-arvo, suvaitsevaisuus, yksilöllisyys, turvallisuus, oikeudenmukaisuus, hyväksytyksi tuleminen, ilo ja yhtenäiset oikeudet. Inklusion taustalla on ajattelu- ja toimintatapa, joka pohjautuu näihin arvoihin sekä näkökulmaan, jonka mukaan vammattomat ja vammaiset oppilaat yhteen tuova koulutus on kasvatuksen kannalta hyödyllistä. (Biklen 2001, 56; Murto 1999a, 6; 1999b, 32; Pietiläinen & Alakoskela 2005c, 35; Pinola 2008, 40; Sanasto 2007, 381; Sinervuo 2005, 12.)

Useimmat suomalaiset alan asiantuntijat kuten Saloviita (2001, 158; 2006, 338), Pinola (2008, 42–43) sekä Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen (2003, 188) esittävät inklusio-käsitteen läpimurron alkaneen 1994 Espanjan Salamancassa Unescon kansainvälisessä kokouksessa. Suomi muiden useimpien Euroopan maiden tavoin allekirjoitti Salamancan julistuksen, jonka tarkoituksena oli taata kaikkien oppilaiden pääsy tavallisiin kouluihin ja toivottaa kaikki tervetulleiksi avoimempaan, parempaan ja inhimillisempään yhteiskuntaan (Naukkarinen, Saloviita & Murto 2001, 199; Pinola 2008, 42–43; Sinervuo 2005, 12). Julistuksen myötä koulujärjestelmää on alettu muuttaa inklusiivisempaan ja ihmisoikeuksia korostavampaan suuntaan, mutta edelleen vanha kaksoisjärjestelmä, joka erottelee yleisopetuksen ja erityisopetuksen, on vallallaan. Inklusion edistyminen onkin osoittautunut hitaaksi prosessiksi kaikkialla maailmassa (Moberg 1998, 147).

Yleensä inklusio sekoitetaan integraatioon, minkä vuoksi inklusiosta puhuttaessa ero integraatioon täytyy aina selvittää. Integraatio-käsitteen mukaan erityistä tukea tarvitseva oppilas siirretään yleisopetukseen erityisopetuksesta, kun taas inklusio lähtee jo siitä ajatuksesta, että kaikki ovat jo samassa koulussa (Murto 1999a, 6; Opetusministeriö 2007, 19). Inklusiossa

oppilaita ei jaeta ”normaaleihin” ja ”poikkeaviin” kuten kaksoisjärjestelmässä, vaan siinä pyritään vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla tarjoamalla erilaisia tukimuotoja (Corbett 2001, 73; Mittler 2000, 11; Naukkarinen 2003, 13, 105). Tavoitteena on, että kaikki oppilaat opiskelisivat ikätason mukaisissa ryhmissä yleisopetuksessa siinä koulussa, jossa he opiskelisivat silloinkin, kun heillä ei olisi kasvatuksellisia erityistarpeita (Mittler 2000, 11; Moberg 1998, 140; Naukkarinen 2003, 40). Inklusioon liittyy paljon muutakin kuin pelkästään erityistä tukea tarvitsevien opetus. Inklusio on koulujärjestelmään sisäänrakennettu arvojärjestelmä, jonka vuoksi kyse on laajemmasta vuorovaikutuksesta niin koulun sisällä kuin ulkopuolellakin (Corbett 2001, 31, 35, 70; Naukkarinen 2003, 40).

Inklusiota kuvaavia arvoja ovat Ainscowin, Boothin ja Dysonin (2006, 23, 147) mukaan tasa-arvo, osallistuminen, yhteisöllisyys, myötätunto, monimuotoisuuden kunnioittaminen, pitkäjänteisyys ja oikeudenmukaisuus. Myös muut tutkijat korostavat oikeudenmukaisuutta. Hautamäen ym. (2003, 185) mukaan inklusion perusteita ovat sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja demokratia. Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1999, 16) korostavat taas tietoista pyrkimystä, suunnittelua ja päätöksentekoa kohti ihmisten tasa-arvoa ja taloudellista, sosiaalista, kulttuurista ja poliittista oikeudenmukaisuutta. Opetusministeriön (2007, 20) mukaan inklusiossa on perimmiltään kysymys koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta.

Inklusiossa ei pelkästään sijoiteta oppilaita yleisopetukseen niin kuin integraatiossa vaan kouluja muokataan ja muutetaan niin, että ne pystyvät ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden ja koko ikäluokan tarpeita (Ihatsu ym. 1999, 14–15; Mittler 2000, 7–8; Väyrynen 2001, 17). Inklusio edellyttää rakenteiden, strategioiden, sisältöjen ja menetelmien muuttamista, jotta voitaisiin taata kaikkien lasten mahdollisuus opiskella tavallisessa koulussa. Erityistä tukea tarvitseville oppijoille on taattava oikeus merkitykselliseen oppimiseen, jolloin olennaista on lasten yksilöllisten ominaisuuksien huomioonottaminen ja niihin sopivan erityisen tuen ja opetuksen järjestäminen koulusta riippumatta. (Ihatsu ym. 1999, 14–15; Opetusministeriö 2007, 19; Väyrynen 2001, 18.)

Inklusion tavoitteita ovat ihmisoikeuksien edistäminen, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Samalla edistetään kaikkien ihmisten myönteisiä asenteita ja sosiaalista kanssakäymistä. Perimmäisenä tavoitteena on kehittää yhteisöjen taitoja ja kykyjä niin, että yhteisöjen jäsenet kasvavat yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. Samalla estetään syrjäytymistä muokkaamalla ympäristöä, käytäntöjä, kulttuuria ja rakenteita. (Ainscow ym. 2006, 2; Holopainen, Ikonen, Miettinen, Ojala ja Virtanen 2002, 235.) Jokaiselle lapselle ja nuorelle, jolla on oppimisvaikeuksia, pitäisi uuden perusopetuslain nojalla olla yhdenvertainen mahdollisuus peruskoulutukseen integroidussa ympäristössä kiinteänä osana yleistä koulutusjärjestelmää (Jylhä 2007, 197). Jokaiselle oppilaalle tulisi taata paras mahdollinen opetus.

Inklusiota onkin kuvailtu filosofiana ja toimintatapana, joka vastustaa syrjintää, sillä tarkoituksena on kaikkien yksilöiden hyvä, oikeudenmukainen, tasa-arvoinen ja ihmisarvoinen kohtelu koulutuksessa sekä kouluorganisaation kehittäminen palvelemaan tämän tavoitteen saavuttamista (Moberg 1998, 143; Opetusministeriö 2007, 20; Väyrynen 2001, 15). Useimmat tutkijat korostavat kuitenkin sitä seikkaa, että inklusio on päättymätön prosessi, joka etenee pienin askelin, vaiheittain, yksi asia kerrallaan. Tutkijat kuvaavat inklusiota usein matkana, jolla ei ole loppupistettä, mutta selkeä päämäärä. (Booth & Ainscow 2005, 14; Mittler 2000, 11–12, 133; Naukkarinen 2003, 14; Pietiläinen & Alakoskela 2005b, 27–28; Yhdessä kasvamaan –projekti 2005, 7.) Inklusio ei ole tila, joka voidaan saavuttaa, vaan se on jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista koulussa ja koko yhteiskunnassa (Moberg 1998, 136; Opetusministeriö 2007, 19–20).

3 INKLUSIIVISEN KOULUN PIIRTEITÄ

Inklusiivinen koulu on yhteinen koulu kaikille, jossa kaikki oppilaat käyvät tavallista koulua tavallisissa luokissa yhdessä ikätovereidensa kanssa. Oppilaat leikkivät, oppivat ja työskentelevät kukin oman kehitystason mukaisesti yhdessä toisten kanssa. Inklusiivisessa koulussa opetus perustuu oppilaskeskeiseen opetukseen, jossa mieluummin järjestetään olosuhteita ja huolehditaan oppilaista sekä opetuksen eriyttämisestä kuin eristettäisiin oppilaita toisistaan. (Murto 1999b, 32; 2001, 46; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99; Tirkkonen & Vierros 2005, 46.)

Inklusio rikastuttaa kaikkia oppilaita, sillä se tarjoaa kaikille mahdollisuuden kasvaa ja sosiaalistua normaalissa kasvuympäristössä. Inklusio mahdollistaa myös hyvän itsetunnon kehittymisen ennen kaikkea erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. (Black-Hawkins, Florian & Rouse 2007, 30; Huttunen & Ikonen 1999, 81.) Lähtökohtana inklusiivisessa koulujärjestelmässä on ymmärrys jokaisen oppilaan yksilöllisyydestä, erilaisuudesta ja ainutlaatuisuudesta. Jokainen oppilas on erilainen ja tätä ominaisuutta arvostetaan. Jokainen oppija huomioidaan kokonaisvaltaisina yksilöinä erilaisine ominaisuuksineen, heikkouksineen ja vahvuuksineen. (Booth & Ainscow 2005, 15; Corbett 2001, 1,22; Mittler 2000, 10.)

Naukkarisen ym. (2001, 199) mukaan inklusio pohjautuu elinikäiseen oppimiseen ja elämänkaariajatteluun, joiden mukaan ihmisen tulisi voida koko elämänsä ajan tuntea olevansa täysivaltainen lähiyhteisön ja yhteiskunnan jäsen. Ikonen ja Ojalan (2002, 17) mielestä tällöin kaikki lapset osallistuvat yhteisiin kasvatus- ja opetusryhmiin varhaiskasvatuksesta alkaen aina ammatillisiin opintoihin asti. Jylhä (2007, 201) painottaa lisäksi taustalla vaikuttavaa sosio-konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppiminen on sosiaalinen ilmiö, jota ei voi pitää irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta tai historiallisesta kehiksestään.

Inklusiivisen koulun keskeinen lähtökohta on yhtäläisten mahdollisuuksien takaaminen erityistä tukea tarvitseville henkilöille kaikilla elämänoilla ja kaikessa koulutuksessa. Tämä edellyttää

joustavia koulutusjärjestelmiä, koulutuksen kehittämistä, oikein kohdennettuja voimavaroja ja inklusioperiaatteisiin ja keinoihin perehtymistä. (Ikonen & Virtanen 2007f, 68.) Tarkoituksena on poistaa oppimisen esteitä ja turvata riittävä tuki jokaiselle oppilaalle, jotta pystyttäisiin saavuttamaan hyviä oppimistuloksia. Jokaista yksilöä tuetaan, opetetaan ja kuntoutetaan kykyjensä ja mahdollisuuksien mukaisesti. Osallisuuden ja yhteisyyden kokeminen ja saavuttaminen korostuu inklusiossa. (Booth & Ainscow 2005, 14; Murto 1999a, 6; 1999b, 31–32; 2001, 44; Opetusministeriö 2007, 20; Väyrynen 2001, 18, 20.)

Huttusen ja Ikonen (1999, 87–88) mielestä koulun tavoitteena on luoda yksilöille hyvän elämän edellytyksiä sekä liittää heidät yhteiskuntaan ja valmentaa heitä peruskoulun jälkeiseen aikaan. Tämän tavoitteen vuoksi koulujen pitäisi olla kuin yhteiskunnan pienoismalleja, mikä ei kuitenkaan nykyisessä kaksoisjärjestelmässä toteudu, koska oppilaat on jaoteltu normaaleihin ja erityislapsiin. Martinmäki ja Klemelä (2004, 238) uskovat, että inklusion myötä ihmisten ymmärrys ja hyväksyntä toisiaan kohtaan lisääntyisi ja samalla se estäisi lapsia kasvamasta erillisissä ympäristöissä.

Booth ja Ainscow (2005, 30) nostavat oppilaat inklusiivisen kehittämistyön keskiöön. Heidän mielestään oppilaiden mielipiteet ja ajatukset tulee ottaa huomioon (Mt. 30). Väyrynen (2001, 25) puolestaan näkee inklusion toteuttamisessa ja sen ylläpitämisessä keskeiseksi työväliseksi opetussuunnitelman. Hän kuitenkin korostaa sitä, että opetussuunnitelmasta ei ole olemassa mallikappaletta, koska kukin koulu ja oppilas ovat erilaisia omassa kontekstissaan (Mt. 25). Booth ja Ainscow (2005, 14) näkevät inklusiivisen koulun piirteisiin myös koulun ja sitä ympäröivän lähiyhteisön, jotka toimivat aktiivisesti yhdessä. Inklusiviisella koululla on vahva rooli yhteisöllisyyden rakentajana, arvojen kehittäjänä ja oppimistulosten edistäjänä. Inklusiivinen koulu edistää laajempaa yhteiskunnallista inklusiota. (Mt. 14.)

3.1 Erilaisuuden arvostaminen

Inklusiivisen koulun yksi keskeisemmistä periaatteista on erilaisuuden arvostaminen. Booth ja Ainscow (2005, 14) kokevat inklusion lähtevän ajatuksesta, jossa kaikkia oppilaita ja henkilökunnan jäseniä arvostetaan tasaveroisesti, oppilaiden erilaisuuteen ja moninaisuuteen suhteudutaan resurssina ja rikkautena, jokaisen oppilaan osallistumista koulun kulttuuriin edistetään sekä koulun toimintaperiaatteet ja käytännöt rakennetaan sellaisiksi, että ne tukevat oppilaiden moninaisuutta. Holopaisen ym. (2002, 235) mukaan kaikki ihmiset ovat erilaisia, kaikki voivat oppia, kaikilla yhteisön jäsenillä on oma tärkeä roolinsa ja erilaisuutta arvostetaan. Nämä ovat inklusion peruseriaatteita (Mt. 235).

Inklusiivinen koulu määrittää oppilaiden erilaisuuden ja erityisyyden tavallisena osana inhimillistä ja arvostettua elämää. Inklusiivisessa koulussa kaikilla kouluyhteisön jäsenillä on oppimisoikeus ja mahdollisuus osallistua yhteisönsä toimintaan ja kehittää sitä. Ketään ei vammansa tai muun ominaisuutensa ja erilaisuutensa vuoksi eroteta muusta ikäluokasta ja yhteisöstä. Osallistuminen tarkoittaa muiden kanssa tehtävää yhteistyötä, hyväksytyksi tulemistä sekä toisten ihmisten että oman itsensä arvostamista ja kunnioittamista. Opetussuunnitelmista tulisi muodostaa johdonmukaisesti etenevä erilaiset yksilöt huomioiva kokonaisuus. (Booth & Ainscow 2005, 12; Corbett 2001, 1; Huttunen & Ikonen 1999, 81; Ihatsu ym. 1999, 14; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343; Rose & Howley 2007, 38; Tirkkonen & Vierros 2005, 46.) Jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus samaan kouluun ja opetussuunnitelmaan kuin hänen ikätovereillakin ja jokaisella on oikeus osallistua tasavertaisena jäsenenä, omana itsenään lähiyhteisöön ja sen toimintaan (Jylhä 1999, 141; Murto 1999a, 6; Pietiläinen & Alakoskela 2005a, 121).

Inklusiivisessa koulukulttuurissa korostuvat turvallisuus, yhteistoiminnallisuus, suvaitsevaisuus, virikkeellisyys, joustavuus ja opetuksen moniarvoisuus. Jokaista oppilasta ja henkilökunnan jäsentä arvostetaan tasaveroisesti ja erilaisuus nähdään tavallisena osana inhimillistä ja arvostettua elämään. Kaikille annetaan mahdollisuus osallistua ja yltää mahdollisimman hyviin suorituksiin. Inklusiivisessa koulussa opetuskäytäntöjä ja toimintaperiaatteita kehitetään vastaamaan

paremmin erilaisten oppilaiden tarpeita ja poistamaan oppimisen ja osallistumisen esteitä kaikilta oppilailta. (Booth & Ainscow 2005, 14, 19; Corbett 2001, 11; Ihatsu ym. 1999, 14; Ikonen & Virtanen 2003, 193; Naukkarinen ym. 2001, 202.)

Holopainen (2003, 41) näkee, että koulun tärkein tehtävä on auttaa jokaista lasta ja nuorta luomaan elämälleen henkilökohtaisia merkityksiä ja erityisesti rakentamaan käsitystä itsestään oppijana. Koulun tulee tukea oppilaiden luottamusta omaan oppimiskykyynsä ja kykyynsä selviytyä erilaisista haasteista, myös tiedon emotionaalisesta ja kognitiivisesta kohtaamisesta (Mt. 41). Naukkarinen (2003, 66) puolestaan nostaa esiin sen, että inklusiivisessa koulussa kaikkien ihmisten tulisi olla tasa-arvoisia, arvostettuja ja osallistuvia jäseniä. Koulun ilmapiirin tulisi olla sellainen, missä arvostetaan ainutlaatuisuutta ja erilaisuutta, toivotetaan kaikki tervetulleiksi ja erilaisuus koetaan ihan tavallisena asiana (Mt. 66). Huttusen ja Ikonen (1999, 87–88) mukaan koulun tulisi tukea monipuolisesti jokaisen oppilaan ainutkertaista persoonallisuuden kasvua ja kehittymistä, minkä vuoksi on tärkeää ja perusteltua rakentaa opetussuunnitelmia siten, että ne antavat jokaiselle mahdollisuuden optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen omista yksilöllisistä edellytyksistään lähtien.

Ikonen ja Virtanen (2007c, 17) uskovat inklusiivisen koulun kehittämisen lähtevän erilaisuuden arvostamisesta ja luontevista jokapäiväisistä ihmissuhteista. Rose ja Howley (2007, 4) korostavat jokaisen oppilaan omia oppimistyytlejä ja käyttäytymisiä, jotka erottavat heidät muista oppilaista ja tuovat heidät esiin yksilöinä. Jylhän (2007, 214) ja Väyrysen (2001, 23) mukaan oppimisen ja opettamisen lähtökohtana tulisi painottaa juuri oppilaiden erilaisuutta, joka tulisi nähdä voimavarana ja rikkautena (Jylhä 2007, 214; Väyrynen 2001, 23). Klaavun (1999, 92) mielestä olisi tärkeää myös oppia kohtaamaan valistuneesti oppilaiden erilaisista kyvyistä aiheutuvia ristiriitoja ja yrittää ratkaista niitä rakentavasti. Naukkarinen (2003, 68) näkee, että inklusiivisessa koulussa oppilaat oppisivat ymmärtämään toisia, erilaisia oppilaita sekä suvaitsemaan erilaisia ihmisiä. Booth ja Ainscow (2005, 14–15) puolestaan uskovat, että mikäli opetuksessa ja oppimisessa hyödynnetään oppilaiden erilaisuutta, täytyy muuttaa opetuksen sisältöjä, opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja. Tällöin täytyy muuttaa toimintaa myös luokissa, opettajanhuoneissa, koulujen pihalla ja uudistaa suhteita vanhempiin tai huoltajiin (Mt. 14–15).

Oma arvolähtökohta ohjaa käyttäytymistämme ja suhtautumistamme muihin ihmisiin (Booth & Ainscow 2005, 17) ja sen vuoksi koulun täytyisi omilla arvoillaan näyttää mallia oppilailleen. Erilaisuus on kuitenkin aina suhteellisesti ja sosiaalisesti muodostettu (Väyrynen 2001, 24). Koulujen käytännöt eivät juuri voi vaikuttaa oppilaiden vammoihin, mutta ne voivat huomattavasti vähentää syrjivistä asenteista tai toimista ja institutionaalisista esteistä syntyviä oppimisrajoitteita (Booth & Ainscow 2005, 17). Naukkarisen (2003, 67–68) inklusiokokeilut ovat osoittaneet, että inklusion myötä erilaisuuden sietäminen ja suvaitsevaisuus on lisääntynyt koulussa. Joidenkin mielestä oppilaat leimaantuivat vähemmän ollessaan inklusiivisessa koulussa kuin erillisessä erityiskoulussa (Mt. 67–68).

Erilaisuus luonnollisena ilmiönä tulee kouluissa tunnustaa ja oppilaille tulee suoda mahdollisuus edetä opinnoissaan omien kykyjensä mukaisesti juuri siten kuin perusopetuslaki ja opetussuunnitelman perusteet määräävät. Tämä tarkoittaa opiskelua ikäkauden ja edellytysten mukaisesti sekä mahdollisuutta saada ryhmäopetuksen lisäksi myös yksilöllistä opetusta ja ohjausta. (Ikonen & Virtanen 2007c, 20–21.) Ikonen ja Virtasen (2007f, 67) sekä Pinolan (2008, 45) mukaan opetuksen tulisi lähteä lapsen tarpeista ja tukea oppilaan ainutkertaisen persoonallisen kasvua ja kehittymistä. Ikonen ja Virtanen (2007c, 22) korostavat lisäksi inhimillisen kohtelun tärkeyttä.

3.2 Oppimisen arviointi ja laadun takaaminen

Inklusiivisen koulun yleistymisen Suomessa takaa laadullinen opetus ja oppimisen arviointi. Maamme ja kuntamme päättäjät arvostavat korkeatasoista ja laadullista peruskoulutusta, minkä näen osasyynä inklusion hitaaseen rantautumiseen Suomessa. Päättäjät saattavat kokea inklusion laskevan Suomen korkeatasoista opetusta. Tämän vuoksi tutkimukset korkeatasoisesta ja laadullisesta opetuksesta inklusiivisessa koulussa ovat paikallaan.

Huttunen ja Ikonen (1999, 65) sekä Naukkarinen (2003, 61) näkevät, että inklusio merkitsee itsestään jo opiskelun ja laadun kehittämistä, sillä inklusiiossa luodaan sellaisia opetusjärjestelyjä, jotka tukevat oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehitystä – oppiaineisten jäsentämistä laajoiksi kokonaisuuksiksi, konstruktivistista tiedonkäsitystä ja yhteistoiminnallisuuden toteutumista. Corbettin (2001, 13) ja Ikonen ja Virtasen (2007f, 70) mielestä tuloksellinen ja laadukas opetus taataan silloin, kun inklusiivisessa koulussa opetus perustuu kaikkien oppilaiden toiminnan arviointiin, oppimisodotuksiin ja suoraan ohjaukseen ja palautteeseen, koulutyön järjestelmälliseen seuraamiseen, arviointiin ja suunnitteluun sekä yksilöllisten suunnitelmien käyttöön. Huttunen ja Ikonen (1999, 75) muistuttavat kuitenkin, että inklusiivinen koulu tarvitsee lisäresursseja opetuksen laadun turvaamiseksi. Ilman lisäresursseja lahjakkaat oppilaat saattavat kärsiä ja hakeutua kouluihin, jotka ovat profiloituneet lahjakkaiden ja hyväosaisten kouluiksi (Mt. 75).

Corbett (2001, 110–111) on listannut tekijöitä, jotka tukevat inklusiivisen koulun laatua: järjestelmällinen suunnittelu, yhteistoiminnallisuus, oman työn reflektointi ja avoimuus uusille ideoille, yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen sekä rajojen ylittäminen. Hän korostaa toimivaa kouluyhteisöä, missä tavoitteet ovat selviä, tieto kulkee jokaiselle henkilöstön jäsenelle, yhteistyö sujuu koulun henkilöstön, oppilaiden ja erityisesti vanhempien kanssa, henkilöstö on avoin uudelle tiedolle, henkilöstö on joustava ja kunnioittaa toisia sekä hyödyntää koulun seinien ulkopuolellakin olevia mahdollisuuksia (Mt. 110–111). Inklusiivisessa koulussa pyritään takaamaan kaikkien oppilaiden laadukas opetus käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä ja vaihtelemalla niitä (Black-Hawkins ym. 2007, 1; Corbett 2001, 13, 31; Huttunen & Ikonen 1999, 67).

Jylhä (1999, 142) näkee, että inklusiivisen koulun tärkein laadullisen opetuksen arviointiväline on oppilaiden oppimisen arviointi. Oppimisen arviointi on kiinteästi yhteydessä asetettuihin tavoitteisiin. Oppilaille tulisi painottaa tätä asiaa, sillä oppilas kilpailee itsensä kanssa eikä muiden oppilaiden. Tällöin paineet yhtäläisestä oppimisesta eivät nujerra oppilaiden itsetuntoa. (Mt. 142.) Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimistavoitteet voivat poiketa tovereiden vastaavista tavoitteista hyvinkin paljon, jonka vuoksi arviointi tulisi suhteuttaa aina tavoitteisiin (Jylhä 2007,

204). Saloviita (1999, 56–57) puolestaan näkee, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimistuloksia tulisi arvioida samoilla tavoilla kuin muidenkin oppilaiden oppimista.

Naukkarisen (2003, 49) mielestä arvioinnin avulla opettaja pystyy tarkoituksenmukaisemmin suuntaamaan tukea niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. Ikonen ja Virtanen (2007a, 56) näkevät, että koulutuksen ja tietotaidon lisääntymisen vuoksi opettajat arvioivat nykyään yhä tarkemmin oppilaan kykyä suorittaa perusopetuksen yleinen oppimäärä ja kykenevät paremmin ohjaamaan oppilaat yleisen ja erityisen tuen piiriin. Arvioinnin tehtävänä on parantaa ja tukea kaikkien oppilaiden saavutuksia sekä kartoittaa oppilaan tilannetta ja mahdollisten tukimuotojen määrittelyä (Booth & Ainscow 2005, 52; Opetusministeriö 2007, 14). Ikonen (2003c, 31) puolestaan korostaa palautteen antamista, sillä se on oppimisen kannalta tärkeää. Palaute tulee kuitenkin antaa mahdollisimman pian tehtävän suorittamisen jälkeen. Opettaja aliarvioi oppijaa, ellei palautetta anneta huolella ja riittävällä tarkkuudella. (Mt. 31.) Naukkarinen (2003, 48) painottaa kuitenkin, että arviointi edellyttää hyvää oppilaantuntemusta, jonka saavuttaminen vaatii aikaa.

Oppilaiden arvioinnin lisäksi opettajalta vaaditaan jatkuvaa omien opetus- ja toimintatapojen arvioimista, soveltamista ja kehittämistä oppilaiden osallistumisen lisäämiseksi (Naukkarinen 2003, 61; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113). Lisäksi inklusiivista koulua ja kehittämistyötä tulee arvioida. Sen tarkoituksena on kerätä tietoa itse kehittämisprosessista, sen toimivuudesta, kehittämistavoitteiden saavuttamisesta, kehittämistoimintaa estävistä ja edistävistä asioista ja henkilöiden osallistumista prosessiin (Booth & Ainscow 2005, 15, 34; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102). Naukkarisen (2003, 35) mukaan inklusion arviointi tapahtuu keskustelemalla opettajien ja avustajien kanssa inklusion toteutumisesta. Arvioinnissa ei tulisi unohtaa oppilaita, vaan heidänkin mielipiteensä tulisi saada kuuluville. Oppilailta voidaan kysyä suullisesti tai ainekirjoituksen ja kyselyn avulla heidän mielipidettään inklusion toteutumisesta (Mt. 35).

Turja (2007, 168) korostaa oppilaiden kuulemista ja osallisuuden vahvistamista arjen pedagogisessa toiminnassa, koska sitä voidaan pitää yhtenä keskeisenä laadukkaan kasvatus- ja

opetustyön tekijänä. Corbettin (2001, 21) mukaan laatua voidaan mitata selvittämällä oppilaiden kokemuksia koulusta, selvittämällä oppimisesteiden määrää ja laajuutta sekä tukemalla inklusiivisia arvoja opetussuunnitelmassa, käyttäytymisessä ja vuorovaikutuksessa. Ikonen ja Virtanen (2007f, 70) kuitenkin muistuttavat, että inklusiivisen opetuksen laadun arviointia ja seuranta tulee edelleen kehittää, jotta inklusiivinen koulu ja kehittämistyö pysyisivät yhteiskunnan muutosten mukana.

3.3 Vahva johtajuus

Inklusiivisen koulun kehittämisessä ja tukemisessa rehtorin rooli nähdään tärkeäksi inklusiivisen koulun piirteeksi. Rehtorihan viime kädessä määrittelee ja päättää koulun kehityssuunnan. Päätöksien tekemisen lisäksi rehtorin tehtäväksi nähdään määrittellä inklusiivisen koulun tehtävät ja arvot sekä tiedottamisen. Rehtorin tulisi seisoa aatteen takana ja saada muut opettajat, koulun henkilöstö, vanhemmat ja muut yhteistyötahot innostumaan inklusiivisesta kehittämistyöstä ja sitoutumaan siihen. Inklusiivisen kehittämistyön takeeksi ei kuitenkaan riitä pelkästään rehtorin innostus ja positiivinen asenne, vaan myös muun henkilöstön tulee kokea inklusiivinen kehittämistyö koulun ja oppilaiden eduksi. (Ainscow ym. 2006, 23, 101, 103, 157, 161–162.)

Pinolan (2008, 46) mukaan opettajat kokevat rehtorin tuen omalle inklusiiviselle työlleen tärkeäksi. Naukkarisen (2003, 90) tutkimuksessa ilmeni, että koulun henkilöstön mielestä rehtori on ratkaiseva tekijä yhteistoiminnallisuuden edistämässä ja sen myötä inklusion kehittämisessä. Hyvän rehtorin ominaisuuksiksi korostuivat tavoitteisiin sitoutuneisuus, avoimuus, oikeudenmukaisuus, kannustavuus ja osallistuminen. Koulun henkilöstö korosti myös, että rehtorin tulisi olla luonteenpiirteiltään ja toiminnaltaan esimerkillinen sekä vastuunsa kantava. (Mt. 90.)

Inklusiivisen koulun kehittämisessä koulun henkilöstön yhteistoiminnallisuutta ja yhteistyötä on korostettu. Rehtori nähdään tärkeäksi osaksi yhteistoiminnallisuutta ja koulun henkilöstön

toivomuksena onkin, että rehtori pystyisi mahdollisimman usein osallistumaan yhteisiin tapahtumiin. Rehtoreiden ja muiden kokoneiden työntekijöiden näkemyksiä arvostetaan yhteistoiminnallisuuden, moniammatillisuuden ja kollegiaalisuuden, työyhteisön solidaarisuuden, kehittämisessä. (Ainscow ym. 2006, 104, 183.)

Inklusiivisen koulun kehittämisessä myös rehtorit kaipaavat tukea itselleen. Rehtorit tarvitsevat siinä missä muutkin opettajat täydennyskoulutusta oppilaiden erityisten tarpeiden kohtaamiseen (Opetusministeriö 2007, 16). Ainscowin ym. (2006, 138) mukaan useimmat rehtorit arvostavat verkoston toimintaa, jossa he pystyvät keskustelemaan samankaltaisessa tilanteessa olevien, vertaisryhmien, kanssa haasteistaan ja ongelmistaan. Rehtorit arvostavat myös kehittämistyön kontrollointia päättäjien taholta (Mt. 138.) Martinmäki ja Klemelä (2004, 233) näkevät rehtoreiden huolenaiheena inklusiivisessa kehittämistyössä opettajien jaksamisen ja resurssien riittävyyden.

3.4 Opettajien toimenkuvien ja opettajankoulutuksen muuttuminen

Opettajuutta on vaikea määritellä, koska se riippuu niin paljon tekijästään. Opettajan ammattia kuvailtaessa korostetaan aina sitä, että opettajat tekevät työtään omalla persoonallaan. Opettajan ammattikuva on myös muuttunut vuosien varrella ja luulen, että se tulee muuttumaan vielä tulevina vuosina. Fadjukoffin (2003, 167–168) mielestä nykyisen konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan opetuksessa tulee pyrkiä siihen, että oppija itse on aktiivinen tiedon käsittelijä, joka valikoi ja tulkitsee informaatiota aikaisemmin oppimansa ja odotustensa pohjalta. Inklusio-aate ei yritäkään poistaa nykyisiä tiedonkäsityksiä vaan tarkoituksena on muokata oppimisympäristöjä tasa-arvoisemmaksi ja suvaitsevaisemmaksi. Inklusiivisten koulujen kehittämissuunnitelmissa onkin painotettu tavoitteita, jotka kehittävät opetusta ja oppimisympäristöjä siten, että ne luovat yksilölle vankan perustan elinikäiselle oppimiselle ja persoonallisuuden kasvulle. Huomio tulee kiinnittää ennen kaikkea riittävän osaamisen ja oppimisvalmiuksien kehittymiseen, mutta myös opiskelulle myönteisen elämäntattomuksen ja motivaation kehittymiseen. (Booth & Ainscow 2005, 12.)

Opetushallituksen (2004, 6) mukaan opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa, auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja valmiuksiaan sekä ennaltaehkäisemään opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Holopainen (2003, 41) mielestä opettajien tulisi ymmärtää ja hallita oppimisprosessiin liittyvät yksilöllistämisen keinot ja menetelmät, tunnistaa itsensä yhteisönä siihen liittyvine ongelmien ratkaisumahdollisuuksineen ja ymmärtää minkälaisen toimintakulttuurin perusteella koulu tekee lapsista ja nuorista oppilaita. Pirilä-Tarkiainen (2003, 121) mielestä opettajalta tämä edellyttää kokonaisnäkemystä oppilaasta, yksilöllisyyden huomioimista sekä oppilaan ohjaamista itseohjautuvuuteen ja oman toimintansa reflektointiin. Turja (2007, 191) puolestaan painottaa sitä, että opettajien tulisi olla valmiita kohtaamaan kognitiivisia konflikteja ja heidän tulisi uskaltaa tehdä asioita uudella tavalla.

Inklusiivisessa koulussa opettajan rooli on merkittävä. Opettaja on vastuussa kaikkien oppilaiden opetuksesta. Mittler (2000, 11) ja Murto (1999b, 32) korostavat kuitenkin, että opetusvastuu ei ole yksin opettajan, vaan opettajat tarvitsevat ja heidän tulisi saada tukea rehtoriltaan, kunnan päättäjiltä, erityisopettajilta ja moniammatillisen työryhmän jäseniltä. Lisäksi opettajia tulisi kouluttaa työn ohella koko ajan. (Mittler 2000, 11; Murto 1999b, 32.) Rose ja Howley (2007, 37) näkevät, että inklusiivisessa koulussa korostuu joustavuus ja erilaiset opetusmenetelmät, sillä oppilaat oppivat omalla tyylillään. Sen vuoksi opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä tulee muokata yksilöllisesti ja oppilaan tarpeiden vaatimalla tavalla oppilaan omassa ympäristössä (Ainscow ym. 2006, 147; Mittler 2000, 11; Murto 1999b, 32; Väyrynen 2001, 18, 21). Mittler (2000, 102) painottaa opetuksessa erilaisuuden arvostamista ja yhteistoiminnallisuutta. Rose ja Howley (2008, 13) puolestaan näkevät, että opettaminen alkaa positiivisesta ilmapiiristä ja halusta saavuttaa paras mahdollinen lopputulos jokaisen oppilaan kohdalla.

Suomessa on sitouduttu edistämään inklusiota kansainvälisillä sopimuksilla (ks. esim. Pinola 2008, 42–43; Saloviita 2006, 338). Pinolan (2008, 39) mukaan inklusion toteuttamiseksi opettajien asenteita täytyisi muuttaa myönteisemmiksi. Opettajien asenteilla on ratkaiseva vaikutus siihen, miten erilaisuus yhteisössä mielletään ja mitä sille tehdään. Samalla vaikutetaan opetukseen ja oppilaiden kehittymiseen. Mikäli erilaisuus nähdään voimavarana eikä ongelmana, viestitään koko yhteisölle muutoksen mahdollisuutta. Tällöin erilaisuus voi olla oppimisen ja

opettamisen lähtökohta. (Moberg 1998, 155; Pekkala 2006, 325.) Mobergin (2001, 94) mukaan opettajat korostavat enemmän yksilöllistä ja oppilaiden edellytysten mukaista opetusta kuin mekaanista oppilaiden yhdessä opettamista. Saloviita (1999, 157) puolestaan muistuttaa hyvän opetuksen lähtökohdasta, jossa opettaja tuntee oppilaansa.

Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 355) näkevät opettajankoulutuksen yhtenä merkittävänä tekijänä inklusiivisen koulun kehittämistyössä, sillä opettajankoulutuksen pitäisi kouluttaa opettajia tulevaisuuden kouluihin ja jopa ennakoida koulun kehityksen suuntia. Useat tutkijat kokevat, että opettajankoulutus kaipaisi uudistuksia ja kehitystä inklusiivisempaan suuntaan lisäämällä erityispedagogiikan tietotaitoa ja kehittämällä luokan- ja erityisopettajien yhteistyötaitoja jo koulutuksen aikana (Hautamäki ym. 2003, 194; Huttunen & Ikonen 1999, 84; Ihatsu ym. 1999, 21; Ikonen & Virtanen 2007c, 19; Jung 2007; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 351; Martinmäki & Klemelä 2004, 236; Moberg 1998, 157; Murto & Lehtinen 1999, 152; Naukkarinen 2003, 119; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102; Pinola 2008, 42).

Opettajankoulutuksessa opettajia tulisi kouluttaa ja valmistella inklusiiviseen kouluun sekä opettajien ammattitaidon kehittyminen työuran aikana tulisi mahdollistaa täydennyskoulutuksen avulla. Inklusio edellyttää suunnittelua, yhteistyötä, opettajan roolin monipuolistumista, opettajankoulutuksen kehittämistä, erityispedagogisen tietotaidon lisäämistä ja kasvatuksellisen kuntoutuksen orientaatiota. Opettajien tulisi saada koulutusta erilaisuuden kohtaamiseen, oppilaan tuen tarpeen havaitsemiseen ja tukemiseen, opetuksen yksilöllistämiseen ja eriyttämiseen sekä oppilashuollollisten valmiuksien ja yhteistyötaitojen kehittämiseen. Opettajat tarvitsevat lisäkoulutuksen lisäksi tukea ja myönteistä suhtautumista rehtorilta, opetustoimen päättäjiltä ja erityisopettajilta. Asianosaisten myönteinen asenne ja asiaan uskomisen on välttämätön inklusion kehittämisen edellytys. Lisäksi opettajille tulisi tarjota pääsyä työnohjaukseen. (Mittler 2000, 11; Moberg 2001, 93; Murto 1999a, 6; Murto & Lehtinen 1999, 152; Naukkarinen 2003, 104; Opetusministeriö 2007, 54–55.)

Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 350) korostavat koulutusta, koska se on opettajaksi kasvamisen yksi keskeinen elementti, sillä se tuottaa muodollisen työelämäkelpoisuuden lisäksi välineitä työelämän haasteiden ja sisältöjen hahmottamiseen ja jäsentämiseen. Opintonsa valmiiksi saaneen opettajan tulisi kuitenkin muistaa täydennyskoulutuksen tärkeys. Huttusen ja Ikonen (1999, 84) mielestä koulutuksen tulisi olla jatkuvaa, elinikäisen oppimisen mukaista. Inklusiivisen koulun kannalta opettajien lisäkouluttautuminen on tärkeä osa kehittämistyötä. Useimmat opettajat myös toivovat lisäresursseja täydennyskoulutukseen kunnalta. (Huttunen & Ikonen 1999, 84; Naukkarinen 2003, 118; Rose & Howley 2007, 114–115; Pinola 2008, 47.)

Pedagogiikan ja didaktiikan kehittäminen on keskeinen opettajankoulutuksen haaste (Jylhä 2007, 214). Ikonen ja Virtanen (2007c, 21) kaipaavat opettajien koulutukseen erityispedagogiikan opintojen lisäksi enemmän inklusioididaktiikan, monikulttuurisuuden sekä alkuopetuksen että kasvatuspsykologian opintoja. Murto ja Lehtinen (1999, 155) taas kaipaavat opettajankoulutukseen teoriaan sidottua käytännönläheisyyttä, opintokäyntejä, harjoittelua ja refleksiivistä pienryhmätyöskentelyä niin, että opinnot suuntautuisivat välineeksi opettajien työhön, jotta opettajat pystyisivät vastaamaan oppilaidensa tuen tarpeisiin. Jung (2007) näkee, että tällä tavalla saataisiin myös kohotettua opettajien itseluottamusta osoittaen jo koulutusvaiheessa, että he kykenevät opettamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, mikä on tärkeä asia inklusiivisessa koulussa.

3.4.1 Luokanopettajan rooli

Inklusiivisen koulun kehittämistyöhön liittyy monia tekijöitä. Yksi merkittävin tekijä on luokanopettaja. Luokanopettajan valmius ja tahto toteuttaa inklusiota on koko inklusioprosessin avain. Mobergin (1998, 155) mukaan kukaan ei voi odottaa hyviä oppimistuloksia, jos luokanopettaja on pakotettu ottamaan vasten tahtoaan luokkaansa erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Inklusion onnistumisen turvaamiseksi täytyykin ensin selvittää opettajien asenteet inklusiota kohtaan. Rose ja Howley (2007, 22) painottavat sitä, että inklusiivisen koulun opettajan

tulee uskoa siihen, että jokaisella on oikeus oppia yhdessä ikäistensä kanssa, ja että jokainen oppilas pystyy oppimaan.

Inklusiivisen koulun kehittäminen voi alkaa vasta sitten, kun opettajat olevan valmiita kohtaamaan erilaisuutta ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (Corbett 2001, 14; Murto 1999b, 41; Rose & Howley 2007, 22). Yleisesti ottaen opettajien erilaisuuden arvostaminen ja valmius kohdata erilaisuutta nähdään auttavan kaikkien oppilaiden oppimista (Corbett 2001, 14; Murto 1999b, 33). Ikonen (2003c, 25) muistuttaa, että opettaja voi virittää oppilaassa kiinnostusta opittavaa asiaan, kun hän asettaa tavoitteet yksilöllisesti, käyttää oppilaalle sopivia opetusmenetelmiä ja opiskeluun sopivaa oppimateriaalia sekä järjestää aikaa ja hyvän oppimisympäristön. Turja (2007, 167) puolestaan korostaa lasten omien näkökulmien tavoittamista ja niiden mukaanottoa osaksi opetustyötä, vaikka se onkin haasteellisesta, silti se on erittäin tärkeää.

Rose ja Howley (2007, 66) esittävät, että ensimmäiseksi opettajan tulee muodostaa oppilaidensa kanssa toimiva vuorovaikutussuhde. Vasta sen saavutettuaan opettaja voi alkaa miettiä opetustyötään sekä muita menetelmiä, jotka tukevat oppilaan oppimista. Huttusen ja Ikonen (1999, 71) mukaan luokanopettajalla, jolla on luokassaan erityistä tukea tarvitseva oppilas, tulisi olla käytössään erilaisia arviointi- ja menetelmätapoja. Opettajan vastuulla on valita ne työtavat, jotka tukevat ja ohjaavat oppilaan oppimista. Työtapojen valinnan perusteita tulisi olla, että ne virittäisivät oppilaassa halun oppia, aktivoisivat työskentelemään tavoitteellisesti ja edistäisivät jäsenyteen tietorakenteen muodostumista. (Virtanen & Miettinen 2007, 88.) Opettajien olisi hyvä tuntea käyttämänsä opetusmenetelmät, mutta samalla opettajien tulee olla avoimia uusille ideoille ja opetusmenetelmille (Ikonen 2003a, 141; Rose & Howley 2007, 4). Rose ja Howley (2007, 12) painottavat, että opetusmenetelmät, jotka soveltuvat erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle, auttavat myös muita luokan oppilaita oppimaan.

On tärkeää, että jokainen opettaja oppii kokemuksistaan opettaessaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Siinä opitaan soveltamaan opetusmenetelmiään kaikille oppilaille sopiviksi ja etsimään uusia ratkaisumahdollisuuksia oppilaiden kokemusten kautta. (Mt. 13.) Oppilaiden yksilöllinen

huomioiminen ryhmätilanteissa vaatii opettajalta hyvää oppilaan tuntemusta ja aluksi paljon aikaa, opettelua sekä kenties huomattaviakin muutoksia aikaisempiin työskentelytapoihin ja -menetelmiin (Ikonen 2003b, 99; Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 144). Opettaja vastaa jokaisen oppilaan opetuksesta ja opettajan tulee huolehtia siitä, että jokainen oppilas tuntee kuuluvansa luokkaan (Burke & Sutherland 2004; Rose & Howley 2007, 13; Saloviita 1999, 52).

Inklusiossa on tärkeää tukea oppilaan heikkoa itsetuntoa kannustamalla ja ottamalla huomioon lapsen vahvat ja heikot alueet, kyvyt sekä luonteen. Oppilaita tulisi ohjata kannustamaan ja tukemaan toisiaan sekä pyrkimään yhdessä oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. (Mittler 2000, 101; Murto 1999b, 42; Naukkarinen 2003, 31; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 108.) Voidakseen huomioida oppilaan tuen tarpeen ja pystyäkseen tukemaan häntä opettaja tarvitsee oman persoonansa tuntemista sekä erityiskasvatuksen tietoa ja taitoa (Burke & Sutherland 2004; Murto 1999b, 41; Murto & Lehtinen 1999, 153). Yleensä jo se auttaa erilaisen oppilaan kohtaamisessa, että määrittelemme hänet erityistä tukea tarvitseväksi. Tärkeää on myös ammatillisuus, pedagoginen ote, tasavertainen kohtaaminen ja yksilöllisyyden arvostaminen. Opettajan luonnollisia apukeinoja kohtaamiseen ovat aitous, empaattisuus, hyväntahtoisuus, huumori ja kypsä aikuisuus. (Ikonen & Virtanen 2007c, 16.)

Useimmalla opettajalla on jo tiedot ja taidot kohdata erilaisuutta ja opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Mittler (2000, 130) kokee, että yleensä opettajilta puuttuu itseluottamusta tarttua tähän haasteeseen. Turja (2007, 192) näkee, että sen vuoksi opettajat tarvitsevat rohkaisevia kokemuksia sekä kannustusta, että he oppivat luottamaan itseensä ja lapsiin. Pekkalan (2006, 324) näkemyksen mukaan pätevät, motivoituneet ja hyvin koulutetut opettajat tekevät monessa koulussa hyvää inklusiivista työtä, pitämättä siitä sen suurempaa meteliä. Opettajan henkilökohtaiseen kasvuun kuuluu opettajana toimimiseen liittyvien tunteiden ja tarpeiden tiedostaminen, kasvamisen tarpeiden tunnistamista ja eri vuorovaikutustilanteiden tiedostamista. Näiden jäsentäminen saa opettajan paikantamaan itsensä ympäristöönsä, opetustilanteeseen, opetusryhmään, oppilaisiin ja verkostoihin. (Murto 1999b, 39.)

3.4.2 Erityisopettajan rooli

Inklusiivisen koulun kehittämisen johdosta erityisopettajan rooli on muuttunut laajemmaksi. Erityisopettajan roolin kuvailuun sopii edellä mainitut luokanopettajan tehtävät edelleenkin. Näiden lisäksi muuttuneessa toimenkuvassa painotetaan luokanopettajan konsultointia. Huttusen ja Ikosen (1999, 83) mukaan luokanopettajat ovat kokeneet olevansa täysin yksin, tietämättömiä ja avuttomia, kun luokassa on erityistä tukea tarvitseva oppilas. Tällaisen tilanteen ja tunteen estämiseksi ja ratkaisemiseksi nähdään erityisopettajien osaamisen hyödyntäminen.

Erityisopettajan työtehtäviin kuuluu inklusiivisessa koulussa yksilö-, pienryhmä- ja samanaikaisopetusta, HOJKS:ien laadintaa ja seurantaa, erityisopetuksen koordinointi- ja suunnittelutehtäviä sekä konsultaatiota. Erityisesti korostetaan luokan- tai aineenopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä ja opettajan tukemista opetustyössään. (Ihatsu & Ruoho 2001, 109; Ihatsu ym. 1999, 18; Murto 1999b, 34; Murto & Lehtinen 1999, 152; Opetusministeriö 2007, 29; Ström 2001, 132.) Opetusministeriö (2007, 29) listaa erityisopettajan työnkuvaan kuuluvaksi opetustyön ja konsultointitehtävien lisäksi erityisopetuksen alueellisen palvelujärjestelmän kehittämisen ja suunnittelun, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamisen tarkoituksenmukaisen tuen piiriin sekä erityisopetuksen palveluista tiedottamisen.

Jylhä (2007, 203) painottaa erityisopettajan tukea auttamalla luokanopettajaa oppimateriaalin suunnittelussa ja valmiin materiaalin soveltamisessa oppilaille. Naukkarisen (2003, 61, 85) mukaan inklusiivisen koulun kokeiluissa osa luokanopettajista kertoi erityisopettajien tuoneen variaatiota opettajakuntaan ja tiettyä pehmeyttä opetukseen ja kasvatukseen, jossa oppituntia ja oppimistilanteita ei hoidettu tavanomaisesti puurtaen ja aina samalla tavalla tehden. Erityisopettajat taas itse huomasivat, että he nostivat odotuksia itseään ja oppilaitaan kohtaan nähdessään yleisopetuksen tason (Mt. 61, 85).

3.5 Vuorovaikutus ja yhteistyö

Vuorovaikutus ja yhteistyö ovat tärkeitä komponentteja aina, kun ollaan tekemisissä toisten ihmisten kanssa. Hyvät vuorovaikutussuhteet ja toimiva yhteistyö takaavat toimivan oppimisympäristön. Naukkarinen (2003, 68) korostaa, että yhdessä onnistutaan paljon todennäköisemmin kuin yksin eikä inklusio voi yleistyä kuin yhdessä olemalla ja tekemällä. Corbett (2001, 83) painottaakin, että oppimiseen liittyvät ongelmat tulisi nähdä koko koulun ongelmana eikä yksilön ongelmana.

Inklusiossa jokaisella yhteisön jäsenellä on merkityksensä ja opetuksen kehittämisessä tulisi kiinnittää erityistä huomiota yhteisöllisyyden vahvistamiseen. Inklusioprosessin eteenpäin vieminen tulisi tapahtua eri tahojen yhteistyönä. Työhön tarvitaan mukaan kuntalaisia ja eri hallintokuntia, paikallisia järjestöjä, yksityisiä palvelujentuottajia ja päätöksentekijöitä edustavat virkamiehet ja luottamushenkilöt. Näiden kaikkien osapuolten sitoutumista prosessin tavoitteisiin tarvitaan. (Booth & Ainscow 2005, 12, 28; Pietiläinen & Alakoskela 2005b, 26.)

Booth ja Ainscow (2005, 51–52) näkevät, että inklusiiviseen koulukulttuuriin liittyy läheisesti yhteisöllisyyden rakentaminen, yhteistoiminnallisuus, kollegiaalisuus ja moniammatillisuus. Sen vuoksi koulu yhteisön olisi hyvä luoda jo ennen inklusioprosessin alkua riittävän kiinteät yhteistyösuhteet kunnan opetusviranomaisiin ja muihin asiaa edistäviin kunnan viranomaisiin sekä kunnan opetustoimen luottamushenkilöihin, muun muassa varhaiskasvatuksesta, perusopetuksesta ja oppilashuollosta päättäviin lautakuntiin. Opetusvirkamiehet ovat ensiarvoisen tärkeitä inklusiivisen koulun toteuttamisessa. (Naukkarinen 2003, 44.) Ikonen ja Virtanen (2007c, 17) näkevät, että ratkaisut erilaisuuden kohtaamiseen löytyvät opettajien, huoltajien ja muiden asiantuntijoiden yhteistyöstä, ja ne syntyvät keskustellen, arvioiden ja myönteisesti suhtautuen.

3.5.1 Opettajien vuorovaikutus ja yhteistyö

Opettajien välinen yhteistyö on yksi tärkeimmistä tukimuodoista opettajille ja oppilaiden kehitykselle. Inklusion onnistumiseksi opettajien tulisi ymmärtää, etteivät he tee tätä työtä yksistään, vaan heillä on koko työyhteisö tukena ja muut tarvittavat tukitoimet. Opettajien yhteistyön avulla pystytään vastaamaan paremmin oppilaiden tarpeisiin. Opettajilla tulee kuitenkin olla halua ja kykyä yhteisölliseen toimintaan ja myönteinen asenne inklusiota kohtaan. (Huttunen & Ikonen 1999, 71; Naukkarinen 2003, 120; Pinola 2008, 47.) Jylhän (2007, 198) ja Naukkarisen (2003, 36, 83) tutkimuksissa useimmat opettajat näkevät inklusion ensin suurena lisätyönä, mutta kokeilujen myötä he ovat huomanneet aikuisten lukumäärän kasvaneen ja nähneet opettajien välisen yhteistyön, innovatiivisuuden ja joustavuuden työjärjestyksissä auttavan heitä työssään.

Koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus tukee inklusiota, ja siksi on tärkeää nähdä vaivaa tehokkaan ja toimivan vuorovaikutuksen ja yhteistyön kehittämiseksi opettajien ja koko koulun henkilöstön välille (Martinmäki & Klemelä 2004, 217; Naukkarinen 2003, 59; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 110–111; Rose & Howley 2007, 72, 80). Inklusiivisen kasvatuksen tuomiin pedagogisiin haasteisiin pystytään vastamaan kehittämällä yhdessä toimivia ja johdonmukaisia käytänteitä sekä keräämällä toimivia kokemuksia (Corbett 2001, 4, 68, 83; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 351). Mittlerin (2000, 122) mielestä opettajien välistä yhteistyötä tulisi tukea myös koulun puolelta järjestelemällä lukujärjestyksiä niin, että opettajilla olisi enemmän yhteistä aikaa.

Opettajat kokevat aiemmissa tutkimuksissa yhteisöllisyyden hyväksi asiaksi ja sen, että yhteistoiminnan kautta saa myös palautetta omasta työstään. Keskustelut kollegan kanssa, kannustus, vertauspalaute, toisten opettajien työn tukeminen, mahdollisuus seurata kollegan työtä ja toisen työstä oppiminen kehittävät opettajien omaa työtään ja luovat samalla kouluun avoimemman ilmapiirin. (Ainscow ym. 2006, 174; Naukkarinen 2003, 86; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.) Opettajien välisen yhteistyön lisäksi korostetaan opettajien ja koulun muun

henkilökunnan välistä yhteistoimintaa, sillä opettaja tarvitsee jossain vaiheessa itse tukea koulun erityisopettajalta tai muulta asiantuntijalta koulun sisältä tai koulun ulkopuolisilta tukipalveluilta, jotka pystyvät auttamaan opettajaa neuvoillaan (Ainscow ym. 2006, 184; Ikonen 1999, 45; Rose & Howley 2007, 12). Opettajat näyttävät yhteistoiminnallaan myös mallia koulun oppilaille. Hyvä yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus koulun henkilöstön sisällä vaikuttavat oppilaisiin, koulun ilmapiiriin ja turvallisuuden tunteeseen. Turvallisessa oppimisympäristössä, missä vallitsee myös hyvä ja avoin ilmapiiri, jokaisen oppilaan on helppo osallistua koulun toimintoihin.

Tietystikään ei voida unohtaa yhtä tärkeää vuorovaikutussuhdetta, johon oppiminen yleensä perustuukin. Rose ja Howley (2007, 60, 87) korostavat opettajien ja oppilaiden välistä hyvää ja toimivaa vuorovaikutussuhdetta, mikäli halutaan edistää inklusiota ja kaikkien oppilaiden oppimista. Opettaja vahvistaa tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren oppimista ja osallistumista luomalla hyvän vuorovaikutussuhteen oppilaan kanssa (Murto 2001, 45). Opettajien ja oppilaiden hyvää vuorovaikutussuhdetta kuvaavat avoimuus, luottamus ja toisen kunnioitus. Luonnollisten tukitoimien huomioiminen vahvistaa oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutussuhdetta (Ikonen 1999, 45). Vuorovaikutustaidot ovat tärkeä osa jokaista tilannetta. Opettajien täytyisikin välillä pysähtyä arvioimaan omia vuorovaikutustaitojaan ja -tapojaan sekä kehittämään kykyään vastata yksilöllisiin tarpeisiin. Tällöin voidaan vaikuttaa koko luokan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön ja parantaa opetuksen ja oppimisen laatua. (Rose & Howley 2007, 60.)

3.5.2 Oppilaiden välinen yhteistyö ja vuorovaikutus

Inklusion onnistuminen ja sen hyödyt perustuvat oppilaiden väliseen yhteistyöhön. Sen vuoksi oppilaiden välistä yhteistyötä tulee tukea ja mahdollistaa. Inklusiivisissa koulussa tuetaan luonnollisten tukiverkoston muodostamista. Tärkeinä nähdään oppilaiden toisilleen antama ohjaus, kaveri- ja ystäväpiirit, yhteistoiminnallinen oppiminen ja muut tavat, jotka luovat oppilaiden välille luonnollista, jatkuvaa ja tukevaa yhteistyötä. (Ikonen 1999, 45.) Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 349) korostavat vertaisoppimisen merkitystä, sillä koulu on paikka, missä lapset voivat oppia tulemaan toimeen ja kohtaamaan erilaisia ihmisiä. Kyse on vuorovaikutuksesta,

todellisesta yhdessä tekemisestä, kokemisesta ja asioiden jakamisesta, jota pitää tukea pedagogisesti siten, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja heidän luokkatovereidensa välille muodostuisi sellaista sosiaalista vuorovaikutusta, mikä liittäisi jokaisen jäsenen luokan sosiaaliseen verkostoon (Jylhä 1999, 141; Murto 1999a, 6; Pietiläinen & Alakoskela 2005a, 121).

Saloviita (1999, 194) näkee, että kaikille lapsille ja erityisesti niille, jotka tarvitsevat erityistä tukea, ystävät toimivat kognitiivisten, sosiaalisten ja kielellisten taitojen välittäjinä. Kaikki ihmiset tarvitsevat ystäviä. Sen vuoksi oppilaiden välistä yhteistyötä täytyy tukea antamalla sellaisia tehtäviä ja mahdollisuuksia, joissa oppilaat toimivat yhdessä (Rose & Howley 2007, 11). Saloviitan (1999, 140, 144–145) mukaan yksi tällainen menetelmä on yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa korostuu pienryhmätyöskentely. Naukkarinen (2003, 66) puolestaan näkee, että kilpailut, kuten yleisurheilukilpailut ja hiihtokilpailut sekä erilaiset retket ovat tapahtumia, joissa oppilaat tekevät asioita yhdessä. Rose ja Howley (2007, 11–12) puolestaan painottavat erilaisia strategioita ja menetelmiä, joilla pystytään rohkaisemaan positiivista vuorovaikutusta ja edistämään jokaisen oppilaan oppimista. Black-Hawkins ym. (2007, 48) sekä Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 109) näkevät, että inklusiivisissa luokissa oppilaiden rooli oppimistilanteissa on perinteistä opetusta monimuotoisempi ja täten he myös aktiivisesti osallistuvat opetukseen.

Jylhän (2007, 201) mukaan mallioppiminen on monelle erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle yksi keskeinen oppimismuoto. Ikonen ja Virtanen (2003, 181) sekä Naukkarinen (2003, 31) näkevät, että oppilaiden yhteistyön johdosta oppilaat voivat hyödyntää muiden ikäistensä tarjoamia malleja, jotka opettavat heille käyttäytymistä eri tilanteissa ja tarjoavat yhteisiä kokemuksia todellisesta elämästä samanikäisten kavereiden kanssa. Booth ja Ainscow (2005, 16), sekä Huttunen ja Ikonen (1999, 81) korostavat vertaistukea, jota oppilaat toisilleen antavat, sillä se on menetelmänä tehokas ja kaikkia osapuolia hyödyttävä. Oppilaiden välistä sosiaalista kanssakäymistä ja myönteisiä vuorovaikutussuhteita muiden oppilaiden kanssa tulisi pyrkiä kehittämään kaikessa koulutyössä ja koko kouluyhteisössä (Jylhä 2007; 200; Naukkarinen 2003, 46; Rose & Howley 2007, 64). Naukkarisen (2003, 67) mukaan näitä pystytään edistämään poistamalla oppilaiden tiedon puutetta ja siten vähentämään siitä johtuvia ennakkoluuloja, pelkoja, kiusaamista ja syrjintää.

3.5.3 Moniammatillisuus

Inklusio on koko kunnan yhteinen asia. Siksi sen eteenpäin viemiseksi tarvitaan entistä tiiviimpää yhteistyötä eri sektoreiden ja toimijoiden kesken. Yhteistyön tarkoituksena on yhdistää voimavaroja ja käytäntöjä, jotta voitaisiin parantaa oppilaiden liittymistä yhteiskuntaan. (Booth & Ainscow 2005, 15; Pietiläinen & Alakoskela 2005a, 118.) Siksi on tärkeää edistää toimialojen välistä yhteistyötä, jossa kansalliset ja paikalliset opetus-, terveys- ja sosiaalitoimen päättäjät laativat yhdessä poliittisia linjauksia ja suunnitelmia sekä edistävät moniammatillisuutta inklusiivisissa kouluissa (Ikonen & Virtanen 2007f, 69; Rose & Howley 2007, 30).

Ahvenainen ym. (2002, 83) näkevät, että yhteistyön myötä vastuu koko luokan opetuksen suunnittelusta, seurannasta ja arvioinnissa ei ole pelkästään opettajalla vaan vastuu on moniammatillisen työryhmän jäsenillä. Moniammatillisuuden avulla opettajat pystyvät muokkaamaan ja uudistamaan opetusmenetelmiään, kuntouttamaan oppilasta tai ainakin tukea oppilasta kuntoutuksessa, estämään mahdollisia oppimisvaikeuksia sekä tarjoamaan oppilailleen parhaan mahdollisen tuen (Jylhä 1999, 144; Murto 1999b, 34; Rose & Howley 2007, 113). Pietiäinen ja Alakoskela (2005b, 28) sekä Rose ja Howley (2007, 16) näkevät tärkeäksi kuitenkin sen, että pystytään takaamaan tiedon saanti lapsen kanssa toimivien henkilöiden välillä.

Murto (1999b, 39) sekä Pietiäinen ja Alakoskela (2005b, 27) vaativat poikkihallinnollista ja moniammatillista yhteistyötä, jotta palvelut, tukitoimet ja mahdollisuudet eheytyvät nykyisessä pirstaleisessa sektorijärjestelmässä. Holopaisen ym. (2002, 228) mukaan tavoitteena olisi saada aikaan pysyvää alueellista yhteistyötä koulutuksen järjestäjien, koulujen ja oppilaitosten välillä opetuksen kehittämiseksi. Moniammatillisen työryhmän kokoonpano vaihtelee oppilaan tarpeiden mukaan. Moniammatilliseen työryhmään voi kuulua opettajan lisäksi avustaja, opetus-, sosiaali- ja terveystoimen ammattilaisia, oppilaan vanhemmat ja mahdolliset muita oppilaan tilanteen tuntevia asiantuntijoita (Corbett 2001, 69–70; Ikonen 1999, 45; Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 281; Jylhä 1999, 144; Murto 1999b, 34; Rose & Howley 2007, 67–68). Opettajan rooli moniammatillisessa työryhmässä vaihtelee. Opettaja voi vetää ja ohjata työryhmää, toimia

asiantuntijana, neuvoa ja antaa palautetta muille jäsenille sekä tukea oppilasta ja hänen vanhempiaan. (Rose & Howley 2007, 68.)

Moniammatillisen työryhmän tarkastelun keskiössä on aina oppilas, minkä vuoksi asioita tulee tarkastella oppilaasta käsin, häntä tasa-arvoisesti kuunnellen ja huomioiden hänen ikänsä ja kehitystasonsa. Tukipalvelut mukautetaan oppilaan tarpeisiin ja tukipalvelut tulisi järjestää oppilaan omalla lähikoululla. Oppilaan asioita tulisi tarkastella kokonaisvaltaisesti, mikä edellyttää, että oppilas otetaan huomioon fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena persoonana, jolla on yksilölliset kyvyt ja taidot, perhesuhteet, sosiaalinen verkosto kotona, koulussa ja vapaa-ajalla sekä kasvu- ja oppimisympäristöt. Vaje, puutos tai kohtuuton kuormitus jossakin hänen elämänpiirissään vaikuttaa hänen oppimiseen ja oppimistuloksiin. Tähän kokonaisvaltaisuuteen moniammatillisuus myös perustuu. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 278–279.)

Oppilaan tuen tarve määrittää, ketkä asiantuntijat kuuluvat moniammatilliseen työryhmään. Nämä asiantuntijat perustehtävänsä nojalla huolehtivat tuen tarpeen määrittelystä ja kuntoutuksen suunnittelusta sekä toteuttamisesta. Moniammatillisen työryhmän tehtäviin kuuluu myös arviot oppimisympäristöistä, prosesseista ja oppilaan kokonaisvaltaisesta edistymisestä. Poikkihallinnollisen työryhmän kokoontuessa sen jäsenet tuovat mukanaan siihen oman koulutuksensa, ammattinsa teoriaperustan, ammattisanastonsa, lainsäädäntönsä, työkultuurinsa, näkökulmansa ja jopa työaikansa. Moniammatillisen työryhmän voima piileekin tässä lähtökohtien ja perustehtävien erilaisuudessa. Työryhmän tulee kuitenkin tutkia ja aktiivisesti kehittää yhteistyötään, selkiyttää perustehtävänsä ja toimintansa organisoitumista, jotta ryhmän jäsenten asiantuntijuus ja tärkeät näkökulmat tulevat hyödynnettyä. Moniammatillisen työryhmän tarkoituksena on etsiä ratkaisua yhdessä kaikkia osapuolia kuunnellen ja asioita prosessoiden. (Mt. 279–280.)

Kouluissa moniammatillisuus näkyy esimerkiksi HOJKS-palaverissa, siirtymävaiheissa luokalta ja opettajalta toiselle sekä oppilashuollon toiminnassa (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 283; Jahnuainen 2003, 258–259). Poikkihallinnollisen ja moniammatillisen yhteistyön ei tarvitse jäädä

kuitenkaan kunnan rajojen sisälle, vaan pyrkimyksenä onkin kehitellä kuntien välistä yhteistyötä, jopa seudullista yhteistyötä. Seudullinen yhteistyö on nähty tärkeänä tukimuotona opettajille, sillä yhteistyön kautta on syntynyt epävirallisia verkostoja ja yhteistyötä, jotka ovat luoneet opettajille päivittäisen keskusteluyhteyden ja vertaistuen mahdollisuuden sekä kehittäneet opettajan opetustyötä. Toimiva verkosto tuottaa konkreettisia muutoksia käytännön toimintaan. (Ainscow ym. 2006, 57; Numminen 2007, 163–164.)

3.6 Oppimisympäristö

Oppimisympäristö on yksi oppimiseen negatiivisesti tai positiivisesti vaikuttava tekijä, minkä vuoksi ympäristöön tulisi kiinnittää huomiota ja poistaa oppimiseen liittyviä esteitä. Naukkarinen (2003, 58) näkee oppimisympäristön edesauttavan oppimista ja saavan kaikkien oppilaiden kyvyt optimaalisesti käyttöön. Inklusiivisessa koulussa oppimisympäristön pedagogiset haasteet ovat moninaiset, koska tavoitteena on kehittää kaikkien oppilaiden vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä, jolloin jokaisen pitäisi päästä kulkemaan ja liikkumaan koulussa esteettömästi (Booth & Ainscow 2005, 51; Jylhä 1999, 147; Mittler 2000, 177; Naukkarinen 2003, 13). Fadjukoff (2003, 167–168) näkee opettajan tehtäväksi luoda sopivia oppimisympäristöjä ja tarjota oppimateriaaleja, jotka virittävät oppijan mielestä tärkeiksi koettuihin ongelmiin ja auttavat etsimään niihin ratkaisuja.

Miellyttävä ja positiivinen oppimisympäristö parantaa oppilaan motivaatiota, aktiivisuutta ja tiedonhakuja. Kaikkien oppilaiden erilaisuutta tulisi hyödyntää myös oppimisympäristössä (Ikonen 2003a, 137–138; Ikonen & Virtanen 2003, 180). Rose ja Howley (2007, 55) tuovat esiin, että oppimisympäristöä ja oppilaiden osallistuvuutta voidaan parantaa myös ihan pienillä muutoksilla, kuten luokkatilan sisustamisella, vaihtamalla huonekalujen paikkoja, istumajärjestyksen muuttamisella, järjestämällä tilaa erilaisille aktiviteeteille ja häiriötekijöiden vähentämisellä. Booth ja Ainscow (2005, 15) puolestaan näkevät oppimisympäristön muokkaamisen sekä sosiaalisesti että fyysisesti ja toimintatapojen kehittämisen olevan yksi osa opetuksen suunnittelua ja toteuttamista. Tarkoituksenmukainen, joustavasti muunneltava oppimisympäristö helpottaa joustavan ryhmäytymisen toteuttamista. Luokissa tulisi olla monia oppimiskeskuksia ja niiden

lisäksi luokkatiloja pitäisi pystyä jakamaan erilaisten liukuovien tai sermien avulla moniin pieniin yksiköihin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 107–108.)

Hyvään oppimisympäristöön kuuluu myös säännöt ja tavat. Sääntöjen tulisi olla positiivisia liittyen siihen mitä saa tehdä eikä korostaen sitä, mitä ei saa tehdä. (Rose & Howley 2007, 58–59.) Inklusiivinen oppimisympäristö tarjoaa tuen tarpeessa oleville oppilaille kontaktimahdollisuuksia samanikäisiin nuoriin ja heidän kulttuuriinsa, mikä edistää sosiaalistumista. Muut oppilaat kohtaavat erilaisuutta koulussa, mikä tarjoaa luonnollisen ympäristön suvaitsevaisuuden opetteluun ja lähimmäisen huomioimiseen. (Murto 1999b, 34.)

Rose ja Howley (2007, 54) korostavat, että oppimisympäristö on myös hyvin tärkeä osa inklusiivista koulua. Booth ja Ainscow (2005, 12–15) painottavat myös, että inklusiivisten käytänteiden avulla kouluja kehitetään rakentavasti rohkaiseviksi toimintaympäristöiksi niin henkilöstölle kuin oppilaillekin. Kehittämisessä tulee kiinnittää huomio opiskelun monipuolisuuteen ja laaja-alaisuuteen. Keskeistä kehittämisessä on oppimisympäristön laadun parantaminen ja toimenpiteet syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi. (Mt. 12–15.)

4 OPIKELUN TUKIPALVELUITA

Inkluusio on laaja-alainen käsite, joka tarvitsee toteutuakseen laaja-alaiset tukimuodot. Aiemmissa luvuissa olen jo viitannut näihin tukimuotoihin ja edistäjiin, joiden tarkoituksena on mahdollistaa kaikkien oppilaiden opiskelu yhdessä ikätovereiden kanssa. Naukkarinen (2003, 59) tiivistää tukitoimet kahteen peruskategoriaan: olemassa olevien resurssien käyttämiseen entistä tarkoituksenmukaisemmilla tavoilla ja uusien resurssien löytämiseen. Inklusiivinen koulu ei kehity ilman asianmukaisia tukitoimia. Ihatsu ym. (1999, 15), Opetusministeriö (2007, 55) sekä Väyrynen (2001, 19) painottavat, että oppimisprosessia tulisi tukea kaikkia mahdollisia voimavaroja käyttäen kuitenkin niin, että palvelut tuodaan oppilaan luo eikä oppilasta tukipalveluiden luo.

Kouluilla on jo käytössään paljon resursseja, joiden avulla voidaan tukea inklusiota. Koulun henkilöstö on korkeasti koulutettu ja heidän ammattitaitoaan ja asiantuntemustaan tulisi hyödyntää mahdollisimman monipuolisesti (Booth & Ainscow 2005, 52; Martinmäki & Klemelä 2004, 237; Naukkarinen 2003, 59). Muita olemassa olevia resursseja, joita kehitettäessä voitaisiin tukea inklusion kehitystä, ovat muun muassa ajankäyttö, työnjako ja yhteistoiminta. Uudet resurssit liittyvät enemmän koulujärjestelmään ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Tällaisia ovat esimerkiksi luokkakoon pieneneminen ja tuntikehysindeksin nostaminen kunnassa. (Naukkarinen 2003, 59.)

Perusopetuslain pykälissä 31 ja 31a (2003) säädetään oppilaan tarvitsemista tukipalveluista siten, että jokaisella perusopetuksen oppilaalla on oikeus saada opetukseen osallistumiseen edellyttävät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppimishuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet. Opetustoimi vastaa koulu- ja luokkakohtaisista tukipalveluista, kun taas kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon vastuulla ovat oppilaiden kuntoutus- ja muut henkilökohtaiset ohjaus- ja tukipalvelut (Virtanen 2002, 257). Tukipalveluita saattavat tarvita oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden, toimintavajavuuden, psyykkisten tai sosiaalisten ongelmien tai muiden riskitekijöiden vuoksi (Ikonen & Virtanen 2007b, 290; Opetusministeriö 2007, 23–24; Virtanen & Miettinen 2007, 96).

Koulun tulisi taata ja järjestää oppilaiden tarvitsemat yksilölliset tukipalvelut, jotka mahdollistavat oppilaan osallistumisen luokan toimintaan. Tavoitteena on kehittää ja ottaa käyttöön malleja, keinoja ja menetelmiä, joiden avulla oppilas kykenee opiskelemaan ikänsä ja edellytystensä mukaisesti. Tukipalveluiden määrä ja laatu riippuvat kontekstista. (Ikonen & Krogerus 2003, 44; Rose & Howley 2007, 11; Saloviita 2006, 340; Väyrynen 2001, 22.) Ikonen ja Ojalan (2002, 18) sekä Ikonen ja Virtasen (2007b, 290) mukaan yleisempiä ja ensisijaisia tukipalveluita ovat eriyttäminen, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, oppilaanohjaus ja oppilashuolto, avustajapalvelut ja yksilöllistäminen. Yksilöllisiä suunnitelmia, kuten henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa ja oppimissuunnitelmaa, pidetään myös tärkeinä oppimisen kannalta. (Ikonen & Ojala 2002, 18; Ikonen & Virtanen 2007b, 290.)

Tukipalveluiden toimivuuden edistämiseksi oppilaan ongelmat tulisi havaita mahdollisimman varhain. Naukkarisen (2003, 58–59) mielestä tukipalveluiden lisäksi oppilaan oppimista ovat edistäneet kodin ja koulun toimiva yhteistyö, opettajien välinen yhteistyö sekä yhteistoiminnallinen oppimisympäristö. Tukipalveluiden tulisi olla riittäviä ja oikeita sekä tasapainossa oppilaan kykyjen ja taitojen kanssa, jotta oppilas edistyy. Jylhä (2007, 204) ja Saloviita (1999, 85) näkevät, että liian vähäinen apu estää henkilöä osallistumasta eri toimintoihin, mutta niin tekee myös liian runsas avustaminen, joka yleensä johtuu siitä, että palvelujärjestelmä haluaa hoitaa asian nopeasti pois päiväjärjestyksestä.

Muita apuvälineitä oppimisen tueksi on paljon tarjolla. Fadjukoff (2003, 169) tuo esiin käsitys- ja hahmotusongelmaisia oppilaita tukevat selkokiehiset oppimateriaalit, joissa on huomioitu tekstin lisäksi kuvitus, taitto ja ulkoasu. Saloviita (1999, 101) korostaa, että yleisesti ottaen opetustavoitteiden ja oppimateriaalien tulisi olla lapsen todellisen iän mukaisia. Rose ja Howley (2007, 61) puolestaan korostavat opetuksessa kuvien, merkkien ja symbolien käyttöä kirjoitetun ja suullisen tekstin lisäksi. Myös muiden kuin näkö- ja kuuloaistin käyttäminen opetuksessa on suotavaa, sillä useamman aistikanavan käyttäminen edistää oppimista. Opettaja tukee oppilaiden oppimista myös luokan järjestyksellä, säännöillä ja tavoilla, mahdollistaen lähteiden käytön ja helpon saatavuuden sekä luomalla hyvän ilmapiirin luokkaan ja toimivat vuorovaikutussuhteet (Rose & Howley 2007, 65–66). Jokaisen oppilaan oppimista edistävät hyvä itsetunto, oppilaan

vahvuudet ja yksilölliset oppimis- ja kehitystarpeet huomioiva opetus, kannustava, rohkaiseva ja epäonnistumisia salliva ilmapiiri sekä oppilaiden oman mielipiteen huomioonottaminen (Huttunen & Ikonen 1999, 82; Pietiläinen & Alakoskela 2005b, 29; Rose & Howley 2007, 53; Turja 2007, 193; Virtanen & Miettinen 2007, 96).

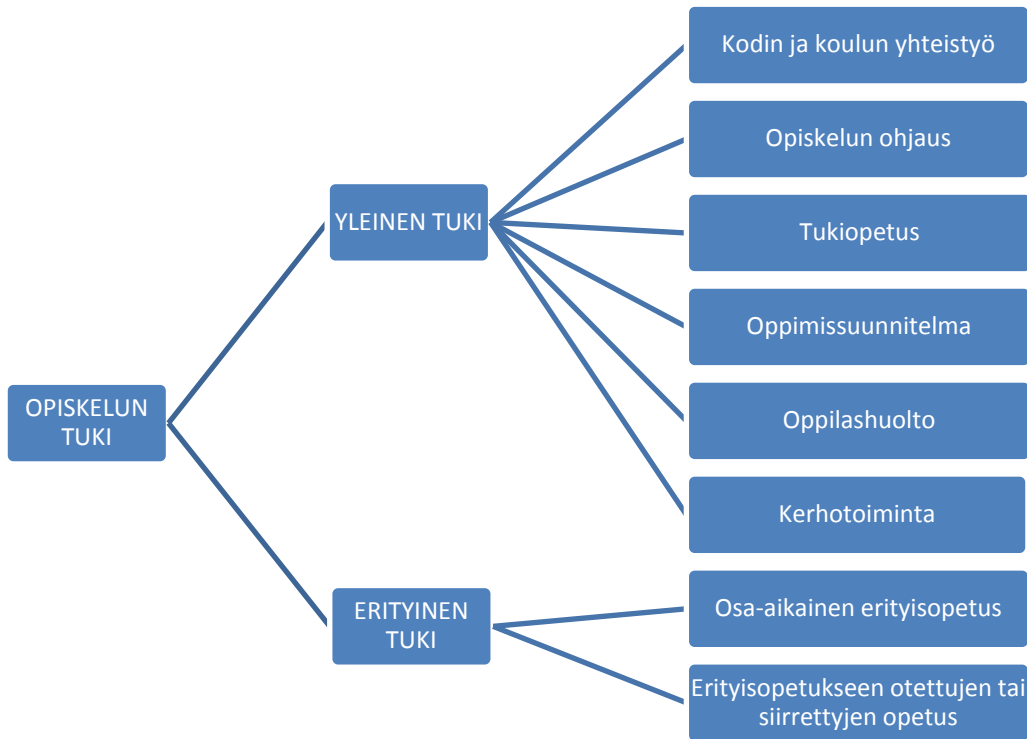
Oppimisen tukimuotoja on paljon tarjolla. Opettajan ja koulun tulee löytää omat tavat toimia ja tukea oppilasta. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) käytetään inklusioprosessin tukimuodoista nimeä opiskelun tuki. Tulevan lakiuudistuksen keskiössä on opiskelun tuki ja sen tehostaminen. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin opiskelun tukea nykyisen jaottelun mukaan sekä mahdollisen tulevan lakiuudistuksen mukaista jaottelua.

4.1 Nykyinen jaottelu

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 8–14) opiskelun tuki jaetaan yleiseen ja erityiseen tukeen. Opiskelun tuen tarjoamisen lähtökohtana on, että kaikki oppilaat kohdataan tasaveroisina ja jokaisen oppilaan yksilöllisiin koulutuksellisiin tarpeisiin reagoidaan tasapuolisesti. Opiskelun tuki merkitsee sekä oppilaan oppimisen esteiden karsimista että hänen lahjakkuutensa tukemista. Yleisen ja erityisen tuen raja on käytännön opetustyössä häilyvä ja liukuva. Erityistä tukea tarvitsevilla oppilaillakin on oikeus yleiseen tukeen muiden oppilaiden tavoin. Erityistä tukea tarvitseville oppilaille yleinen tuki muokataan yksilöllisten erityistarpeiden mukaan, mikä tarkoittaa kohdistetumpaa ja samalla laaja-alaisempaa otetta tuen tarjoamisessa. Usein opiskelun tuen tarjoamiseen tarvitaan myös suurempi joukko eri alojen ammattilaisia, erityisesti silloin, kun kyseessä ovat vakavammat opiskelun ongelmat. (Opetusministeriö 2007, 24.)

Taulukossa 1 esitetään nykyinen opiskelun tuen mukainen jaottelu. Yleinen tuki sisältää kodin ja koulun välisen yhteistyön, opiskelun ohjauksen, tukiopetuksen, oppimissuunnitelman käytön, oppilashuollon ja kertotoiminnan. Jokaisella oppilaalla on subjektiivinen oikeus saada tarvittaessa tukea. Yleisen tuen eri tukimuodot ehkäisevät sekä poistavat oppimisen esteitä ja vähentävät

täten oppilaiden tarvetta erityiseen tukeen. Erityiseen tukeen kuuluvat osa-aikainen erityisopetus ja erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen opetus, johon sisältyy eri tukitoimet, kuten yksilöllistäminen, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ja avustajapalvelut. (Opetusministeriö 2007, 23–24.) Seuraavissa alaluvuissa selvitän hieman tarkemmin yleisen ja erityisen tuen tukimuotoja.



TAULUKKO 1. Nykyinen jaottelu opiskelun tuesta (Opetushallitus 2004).

4.1.1 Yleinen tuki

Kodin ja koulun välinen yhteistyö. Inklusiiviseen kouluun liittyy työskentely perheiden ja muun lähiyhteisön kanssa. Inklusion tarkoituksena on parantaa koulun ja kodin välistä yhteistyötä ja tiedonkulkua, sillä ensisijainen kasvatusvastuu on oppilaan huoltajilla. (Booth & Ainscow 2005, 30; Virtanen & Miettinen 2003, 76; 2007, 93.) Yhteistyön tulisi perustua keskinäiseen ymmärrykseen ja kunnioitukseen (Rose & Howley 2007, 103). Kodin ja koulun välinen yhteistyö on todella tärkeää ja arvokasta oppilaan kannalta, sillä tutkimukset ovat osoittaneet johdonmukaisesti, että huoltajien osallistuminen lastensa koulutukseen on yksi niistä tärkeimmistä muuttujista, jotka liittyvät oppilaiden koulumenestykseen ja sosiaalisen pääoman muodostumiseen (Ikonen & Virtanen 2003,

183; Jylhä 2002, 198; Murto 1999b, 31; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112; Rose & Howley 2007, 97). Vuorovaikutus kodin kanssa lisää oppilaantuntemusta ja auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Opetushallitus 2004, 8). Huoltajilla on myös oikeus tietää ja saada riittävästi informaatiota lapsensa opiskelusta ja perusteluista pedagogisiin järjestelyihin (Naukkarinen 2003, 44).

Koulun on tuettava käytettävissä olevin keinoin huoltajia niin, että he voivat osaltaan vastata lastensa tavoitteellisesta kasvatuksesta ja oppimisesta kotona. Huoltajilla on oltava myös mahdollisuus osallistua koulun toiminnan suunnitteluun ja arviointiin yhdessä opettajien kanssa edellyttäen opettajien aktiivista aloitteellisuutta ja vuorovaikutusta huoltajien kanssa. (Opetushallitus 2004, 9; Rose & Howley 2007, 97; Virtanen & Miettinen 2003, 76; 2007, 94.) Kodin ja koulun välisen yhteistyön lähtökohtana tulee olla eri osapuolien kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus (Opetushallitus 2004, 9).

Jylhä (2002, 198) ja Rose ja Howley (2007, 97) korostavat yhteistyön tärkeyttä huoltajien kanssa etenkin silloin, kun oppilas tarvitsee erityistä tukea oppimisprosessissaan. Tällöin huoltajien ja opettajien tulee päästä yhteisymmärrykseen oppilaan tukitoimista, jotta niistä olisi oppilaalle hyötyä. Martinmäen ja Klemelän (2004, 236) mukaan inklusion toteuttaminen on vaikeaa silloin, jos koti ja koulu jäävät eri käsitykseen oppilaan parhaasta tukimuodosta. Sen vuoksi huoltajien tulisi kuulua moniammatilliseen työryhmään, jossa he saavat monilta eri asiantuntijoilta tukea ja neuvoja lapsensa kasvatukseen. Huoltajat kuitenkin tuntevat lapsensa parhaiten ja heidän tietojaan lapsestaan tulisi hyödyntää opetuksessa. (Rose & Howley 2007, 97.)

Opiskelun ohjaus. Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, jonka toteutuminen varmistetaan siten, että ohjaustyöhön osallistuvat opettajat toimivat yhteistyössä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa. Opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien

syntymistä. Oppilaan persoonallista kasvua, kehitystä ja osallisuutta tulee opettajien tukea. (Opetushallitus 2004, 10.)

Huoltajien kanssa tulee tehdä yhteistyötä. Huoltajia ja oppilasta tulee tiedottaa perusopetuksen työtavoista, valintamahdollisuuksista ja niiden merkityksestä oppilaan oppimiselle ja tulevaisuudelle. Ohjauksen järjestämiseen, opiskeluun, oppilashuoltoon ja tukipalveluihin liittyvät koulukohtaiset asiat tulee selvittää oppilaalle ja hänen huoltajilleen. Ohjauksen tulee ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi tukea erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen tai työelämän ulkopuolella perusopetuksen jälkeen. Opetussuunnitelmassa on määriteltävä ohjaustoiminnan periaatteet ja työnjako eri toimijoiden kesken. Siihen tulee sisältyä kuvaus, miten yhteistyötä paikallisen työ- ja elinkeinoelämän kanssa toteutetaan koko koulun toiminnan tasolla. Yhteistyön keskeisen osan muodostavat työelämän edustajien vierailut luokkatunneilla, työpaikkakäynnit, projektityöt, eri alojen tiedotusmateriaalien käyttö ja työelämään tutustuminen. (Mt. 10.)

Tukiopetus. Tukiopetusta tulee järjestää niille oppilaille, jotka ovat opinnoissaan tilapäisesti jääneet jälkeen tai tarvitsevat muutoin erityistä tukea (Perusopetuslaki 16 §). Tukiopetus on eriyttämisen muoto. Tukiopetukselle ovat ominaisia yksilölliset tehtävät, yksilöllinen ajankäyttö ja ohjaus. Aloitteen tukiopetuksen antamisesta tekee opettaja. (Virtanen & Miettinen 2003, 74; 2007, 91.) Opettaja on myös se henkilö, joka antaa tukiopetusta oppilaalleen oppituntien aikana tai niiden jälkeen (Virtanen & Miettinen 2003, 77; 2007, 95).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 10) mukaan tukiopetusta tulee antaa heti, kun oppilaan oppimisvaikeudet on havaittu, jotta oppilas ei jäisi pysyvästi jälkeen opinnoissaan. Tukiopetusta tulee järjestää myös niin usein ja niin laajasti kuin oppilaan koulumenestyksen kannalta on tarkoituksenmukaista. Kaikille erityistä tukea tarvitseville oppilaille voidaan antaa tukiopetusta. Oppilaalla on oikeus osallistua tukiopetukseen, ennen kuin oppilaan menestyminen oppiaineessa tai aineryhmässä arvioidaan heikoksi. (Opetushallitus 2004, 10.) Tukiopetusta voidaan antaa myös esimerkiksi silloin, kun oppilas on ollut pitkään sairaana tai jos

hän ryhmäopetuksen lisäksi tarvitsee yksilöllistä ohjausta ja opetusta (Virtanen & Miettinen 2003, 74).

Tyypillisiä oppiaineita, joissa annetaan tukiopetusta, ovat äidinkieli (lukeminen ja kirjoittaminen), matematiikka ja vieraat kielet. Lisäksi kasvava määrä oppilaita saa tukiopetusta koulunkäynnin sujumisen tehostamiseksi. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 146.) Booth ja Ainscow (2005, 12) korostavat varhaista puuttumista ja ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä, joiden edistämiseksi tulee vahvistaa tukiopetusta, erityisopetusta ja oppilashuoltoa.

Oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelma on oppilaan opiskelua koskeva suunnitelma, jonka tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua ja kehittymistä oppijana. Oppimissuunnitelman avulla oppilasta pyritään ohjaamaan ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan, asettamaan tavoitteita ja sitoutumaan niihin. Oppimissuunnitelma on uusi tukimuoto oppimiseen. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 145; Pirilä-Tarkiainen 2003, 118; Opetushallitus 2004, 9; Virtanen & Miettinen 2003, 76–77.) Oppimissuunnitelmalla voidaan eriyttää opetusta sekä auttaa koulua ja opettajia turvaamaan oppilaalle parhaat edellytykset oppia ja edetä opinnoissaan (Opetushallitus 2004, 9). Oppimissuunnitelman laativat oppilas, huoltajat, opettajat ja muut asiantuntijat yhdessä. Suunnitelman avulla huoltajat saavat oppilaan oppimiseen liittyviä tietoja ja pystyvät tukemaan tämän avulla oppilasta opiskelussa. (Opetushallitus 2004, 9; Opetusministeriö 2007, 56–57; Virtanen & Miettinen 2003, 76–77.)

Oppimissuunnitelma auttaa opettajaa yksilöllistämään opetusta ja turvaamaan oppilaalle parhaat edellytykset oppimiseen ja etenemiseen opinnoissaan. Oppimissuunnitelmassa määritellään yksityiskohtaisesti oppilaan yksilölliset tavoitteet ja tarpeet suhteessa yhteiseen opetussuunnitelmaan. Opinto-ohjelman lisäksi oppimissuunnitelmassa määritellään valinnaiset opinnot ja opiskelun erityiset painoalueet. Mikäli oppilas opiskelee vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta oman opinto-ohjelmansa mukaisesti, oppimissuunnitelmassa on mainittava opintokokonaisuudet, määriteltävä niiden suorittamisjärjestys ja aikataulu sekä mahdolliset erityistavoitteet. Oppimissuunnitelmassa määritellään myös mahdolliset tukitoimet, kuten

tukiopetus tai osa-aikainen erityisopetus, sekä tuesta vastaavat tahot. Oppilaan edistymisen seuranta ja arviointi tulee myös kirjata oppimissuunnitelmaan. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 145; Opetushallitus 2004, 9; Opetusministeriö 2007, 56–57; Pirilä- Tarkiainen 2003, 118; Virtanen & Miettinen 2003, 76–77, 81.)

Oppimissuunnitelma voidaan laatia kaikille oppilaille ja sen laatimisesta päätetään opetussuunnitelmassa. Erityistä tukea tarvitseville ja osa-aikaista erityisopetusta saaville oppilaille sekä maahanmuuttajaoppilaille laaditaan tarvittaessa oppimissuunnitelma. (Opetushallitus 2004, 9.) Oppimissuunnitelma kannattaa laatia esimerkiksi hitaasti etenevälle oppilaalle tai lahjakkaalle oppilaalle, jonka opetusta olisi hyvä rikastuttaa tai syvennyttää. Oppimissuunnitelman laatimisen perustana voi olla myös perustaitojen lisäharjoittelu tai sosiaalisten taitojen hiominen. Oppimissuunnitelman avulla voidaan harjoitella itseohjautuvuutta ja tavoitesuuntautuneisuutta, jotka ovat hyvän ja tehokkaan oppimisen tunnuspiirteitä. (Pirilä-Tarkiainen 2003, 118.) Erityisopetukseen siirretyille tai otetuille oppilaille laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) korvaa oppimissuunnitelman (Opetushallitus 2004, 9).

Oppilashuolto. Oppilashuolto huolehtii oppilaan fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. Sillä pyritään ehkäisemään ja tunnistamaan oppimisen esteitä, oppimisvaikeuksia sekä muita ongelmia riittävän ajoissa. Oppilashuollosta saa ryhmämuotoista, yhteisöllistä tukea sekä yksilöllistä, henkilökohtausta ohjausta. Oppilashuollon tavoitteena on turvallinen ja terve oppimis- ja työympäristö sekä mielenterveyden suojaaminen ja syrjäytymisen ehkäisemisen sekä koulun yhteistyön edistäminen. Sen toiminnasta huolehtiminen kuuluu kaikille kouluyhteisössä toimiville. (Ikonen & Virtanen 2007d, 123; Virtanen & Miettinen 2003, 77; 2007, 95.) Perusopetuslaki (31a §) edellyttää, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto. Ikonen ja Virtanen (2007d, 123) pitävät oppilashuollon perustana luottamuksellisuutta, lapsen, nuoren ja heidän huoltajiensa kunnioittamista sekä eri osapuolien tiedonsaantia ja salassapitoa koskevia säädöksiä.

Oppilashuollosta tulee laatia suunnitelma, joka on osa opetussuunnitelmaa. Se laaditaan yhteistyössä sosiaali- ja terveystieteiden kanssa. Suunnitelman pitää sisältää toimintamallit ongelma-, onnettomuus- ja kriisitilanteita varten. (Ikonen & Virtanen 2007d, 122–123; Virtanen & Miettinen 2003, 77.) Parhaimmillaan oppilashuolto edistää oppilaan oikeutta oppia ja osallistua ikätovereiden joukossa tasavertaisena yhteisön jäsenenä, jolloin oppilashuolto turvaa turvallista oppimisympäristöä, johon koululla on lakisääteinen velvollisuus (perusopetuslaki 29 §) (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 285). Oppilashuollon toimintaperiaatteet liittyvät opetussuunnitelman kehittämiseen ja tukitoimien periaatteisiin (Booth & Ainscow 2005, 52). Opetussuunnitelman perusteissa (2004, 11) kuvataan oppilashuollon toimintamuodot, joita ovat oppilaalle tarjottava tuki ja ohjaus sekä kodin, koulun ja asiantuntijoiden yhteistyö, toimenpiteet eri ongelmatilanteissa ja koulumatkakuljetuksen ja kouluruokailun järjestäminen.

Ikonen ja Virtanen (2007d, 123) mukaan oppilashuolto edellyttää yhteistyötä opettajien, huoltajien ja oppilaiden sekä eri asiantuntijoiden kesken. Oppilashuollon toiminnasta vastaa moniammatillinen oppilashuoltoryhmä, jonka jäsenet koostuvat lääkäristä, terveydenhoitajasta, psykologista, sosiaalityöntekijästä, kuraattorista ja opettajasta. Heidän tehtävänä on tukea oppilaan hyvinvointia sekä opettajien ja vanhempien kasvatustyötä. Tarvittaessa oppilashuoltoryhmä konsultoi opettajia ja vanhempia kasvatuksellisissa ja pedagogisissa kysymyksissä sekä mahdollisesti ohjaa perheet koulun ulkopuolisen palvelun piiriin. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 283–285; Peltonen & Säävälä 2001, 185–186.)

Yleisiä oppilashuoltoryhmässä käsiteltäviä asioita ovat muun muassa oppilaan perhetilanteeseen liittyvät pulmat, koulukiusaaminen ja lisääntyvässä määrin myös oppilaan tunne-elämän pulmat kuten masentuneisuus ja käytöshäiriöt. Nykyään myös nuorten lisääntyvä päihteiden käyttö – etenkin huumeet – on lisännyt huomattavasti tarvetta kehittää aiempaa tehokkaampia toimintamalleja ennalta ehkäisevään, varhaista tunnistamista ja puuttumista tukevaan työhön. (Peltonen & Säävälä 2001, 186.) Uusien ongelmien vuoksi oppilashuoltoa ja opinto-ohjausta koskevaa lainsäädäntöä uudistetaan. Tarkoituksena on parantaa varhaista puuttumista oppimisen ja koulunkäynnin ongelmiin, luoda ennalta ehkäiseviä toimenpiteitä, tukea moniammatillista

yhteistyötä hallinnon eri tahoilla ja tasoilla sekä tiivistää kodin, koulun ja ympäröivän yhteisön vuorovaikutusta. (Ikonen & Virtanen 2007f, 74.)

Kerhotoiminta. Koulu voi järjestää kasvatus- ja opetustyön tueksi kerhotoimintaa, joka tukee oppilaan eettistä ja sosiaalista kasvua ja monipuolista kehittymistä sekä edistää myönteisten harrastusten viriämistä (Opetushallitus 2004, 11; Virtanen & Miettinen 2003, 77). Kerhotoiminnan tarkoituksena on tarjota monipuolista, lasta ja nuorta arvostavaa toimintaa sekä tilaisuuksia myönteiseen vuorovaikutukseen aikuisten ja toisten lasten kanssa. Kerhot ovat oppilaille vapaaehtoisia, mutta niiden periaatteet tulee kuitenkin kirjata opetussuunnitelmaan. (Opetushallitus 2004, 11.)

Kerhotoiminnan yleisiä tavoitteita ovat kodin ja koulun kasvatustyön tukeminen, lasten ja nuorten osallisuuden lisääminen, mahdollisuuden antaminen sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja yhteisöllisyyden kasvamiseen, mahdollisuuden antaminen onnistumisen ja osaamisen kokemukseen, luovan toiminnan ja ajattelun kehittäminen, lasten ja nuorten kannustaminen tuottamaan omaa kulttuuriaan, mahdollisuus oppilaan tuntemisen lisäämiseen sekä harrastuneisuuden tukeminen ja myönteisten harrastusten edistäminen (Opetushallitus 2004, 11–12).

4.1.2 Erityinen tuki

Eri tukimuodot. Oppilasta tuetaan oppimisvaikeuksissa eri tukimuodoin, jotka määräytyvät vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan. Tärkeää on varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen, jotta oppimisvaikeuksien kielteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykselle voidaan ehkäistä. Yhteistyö huoltajien kanssa on myös tärkeää. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Erityisen tuen piiriin kuuluvat myös oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat, joilla on opetuksen

ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä. (Opetushallitus 2004, 12.)

Kaikille erityistä tukea tarvitseville oppilaille voidaan antaa tukiovetusta siten kuin yleisen tuen piirissä olevalle. Oppilaalle voidaan antaa osa-aikaista erityisopetusta, mikäli tukiovetus ei yksin riitä. Jos oppilaalle ei voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen, jolloin oppimäärät ja opetusjärjestelyt sekä tukipalvelut määritellään henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa. (Mt. 12.)

Osa-aikainen erityisopetus. Nykyisin oppilaita ei enää vapauteta sellaisen oppiaineen opiskelusta, jossa heillä on oppimisvaikeuksia vaan heille järjestetään osa-aikaista erityisopetusta ja tarvittaessa yksilöllistetään kyseisen oppiaineen oppimäärää (Ikonen & Virtanen 2007a, 55; Opetusministeriö 2007, 24). Osa-aikaista erityisopetusta annetaan sellaisille oppilaille, joilla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, ja tämä tapahtuu yleisopetuksen yhteydessä (Perusopetuslaki 17 § 1 mom.). Osa-aikaista erityisopetusta annetaan niissä oppiaineissa, joissa oppilaalla on oppimisvaikeuksia ja joissa oppilas tarvitsee erityistä tukea oppimisvalmiuksiensa parantamiseen (Ikonen & Virtanen 2007a, 62; Virtanen & Miettinen 2007, 96).

Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa muun opetuksen ohessa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti ja se tulee tavoitteellisesti yhdistää oppilaan saamaan muuhun opetukseen (Opetusministeriö 2007, 24; Sanasto 2007, 379; Virtanen & Miettinen 2007, 96). Tarvittaessa oppilaalle voidaan tehdä oppimissuunnitelma, joka laaditaan yhteistyössä huoltajan, opettajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa (Opetushallitus 2004, 12).

Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen opetus. Perusopetuslain 17 § 2 momentin mukaan oppilas otetaan tai siirretään erityisopetukseen, jos hänelle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen tai tunne-elämän häiriön tai muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten. Oppilaan ottamisesta ja siirtämisestä erityisopetukseen tulee aina tehdä

virallinen päätös. Ennen päätöksen tekemistä tulee kuitenkin neuvotella oppilaan huoltajan kanssa ja mahdollisuuksien mukaan hankkia oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys. (Perusopetusasetus 852/1998, 15.) Laki ei kuitenkaan tarkoita sitä, että erityisopetusta tulisi antaa erillisessä luokkatilassa erillään muista yleisopetuksen oppilaista.

Erityisopetuksen tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta siten, että oppilaalla on tasavertaiset mahdollisuuden suorittaa oppivelvollisuus edellytystensä mukaisesti yhdessä ikätovereidensa kanssa. Erityisopetuksen lähtökohtana ovat oppilaan vahvuudet sekä hänen yksilölliset oppimis- ja kehitystarpeensa. Oppilaan aloitekykyä ja itseluottamusta tulee opetuksessa tukea. Erityisopetus edellyttää toteutuakseen opiskelupaikkaa, -tilaa, -aika ja eri toimintoja koskevia päätöksiä sekä resurssien varaamista. (Opetushallitus 2004, 12–13.)

Erityisopetuksen ensisijaisena tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Oppilaan oppimäärä yksilöllistetään, jos oppilas ei tukitoimista huolimatta saavuta yleisen oppimäärän mukaisia tavoitteita. Erityisopetukseen otetun tai siirretyn oppilaan opetus järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, siten kuin erityisopetukseen ottamista ja siirtämistä koskevassa päätöksessä on määrätty. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden opetuksessa oppiaineita voidaan yhdistää oppiainekokonaisuuksiksi, joita voidaan muodostaa kaikille yhteisistä oppiaineista sekä valinnaisista aineista opetussuunnitelmassa päätettävällä tavalla. Mikäli oppilaalle ei ole enää tarvetta erityisopetukseen, tulee tehdä päätös hänen siirtämisestään yleisopetukseen. (Mt. 13.)

Yksilöllistäminen. Ensisijaisesti tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet saavutetaan. Opetuksen yksilöllistäminen on tarpeen silloin, kun oppilas ei pysty oppimisvaikeuden, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi opiskelemaan ilman erityisjärjestelyjä eikä tukitoimista huolimatta saavuta yleisen oppimäärän mukaisia tavoitteita. (Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 32; Jylhä 2007, 199–200; Opetusministeriö 2007, 57.)

Ahvenainen ym. (2002, 84), Ikonen, Ojala ja Virtanen (2003, 144) sekä Mittler (2000, 118) näkevät yksilöllistämisen koskevan pedagogisia opetusjärjestelyjä, oppimisympäristöjä ja /tai oppimäärää, minkä avulla suunnitellaan ja toteutetaan oppilaan opettamisen henkilökohtainen prosessi.

Yksilöllistäessä opetusta opettaja muokkaa opetusmenetelmiä, oppimateriaaleja ja /tai opetusvälineitä sekä käyttää näitä monipuolisesti. Oppimisympäristöjen yksilöllistämisen tarkoituksena on tehdä oppimisympäristö oppilaalle sopivaksi. Oppimisympäristön muokkaaminen voi tarkoittaa esimerkiksi opetus- ja ohjaustilanteen siirtämistä pois totutusta tilasta vaikkapa luontoon, erilaisten toiminta- ja pienryhmien muodostamista, opetustilan tai siellä olevien varusteiden lisäämistä, seinätilojen pelkistämistä, rauhallisten työpisteiden rakentamista sekä välipala- ja juomamahdollisuuksien lisäämistä. Oppimäärän yksilöllistäminen pitää usein sisällään oppimisympäristön ja opetuksen yksilöllistämisen. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 144.)

Oppimäärää yksilöllistettäessä voidaan yksilöllistää yksi tai muutama oppiaine tai koko oppimäärä. Tällöin siirrytään käyttämään erilaajuisia opetussuunnitelmaa, jonka vuoksi oppilaalle tulee tehdä erityisopetuksen otto- tai siirtopäätös. (Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 32; Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 144; Opetusministeriö 2007, 24.) Saloviita (2006, 328) tuo esiin kuitenkin vakavan kasvatuksellisen lisäongelman, joka liittyy oppimäärien yksilöllistämiseen. Hän pelkää, että opettajan näköpiiristä katoavat ne normatiiviset tavoitteet, joihin oppilaan tulisi pyrkiä, kun opetustavoitteet on yksilöllistetty. Opettajan harkinnassa on, mitä hän uskoo oppilaan voivan oppia. (Mt. 328.)

Yksilöllistämisen vuoksi erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen lukumäärä on kasvanut. Kaikista erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista on nykyään puolet sellaisia yleisopetuksen piirissä opiskelevia oppilaita, joilla on yksilöllistetty vain yhden tai muutaman oppiaineen oppimäärää. Tämä kertoo yleisopetuksen opettajien huolellisuudesta ja siitä, että he varmistavat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan mahdollisuuden edetä opinnoissaan vaikeuksista huolimatta yhdessä samaan ikäluokkaan kuuluvien tovereiden kanssa yksilöllisten tavoitteiden mukaan. (Ikonen & Virtanen 2007a, 54.)

Oppilaiden yksilöllinen huomioiminen ryhmätilanteissa vaatii opettajalta hyvää oppilaan tuntemusta ja aluksi paljon aikaa, opettelua sekä kenties huomattaviakin muutoksia aikaisempiin työskentelytapoihin ja -menetelmiin (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 144; Jylhä 2003, 233). Pienemmät ryhmäkoot helpottavat opettajaa yksilöllistämässä. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja avustajien antama tuki tukevat myös yksilöllistämistä. (Jylhä 2003, 233; Naukkarinen 2003, 48.) Inklusiivisessa koulussa pyritään tukemaan oppilaan yksilöllisiä oppimistavoitteita luokan kulloisessakin yhteisessä oppimiskontekstissa. Se luo laajat mahdollisuudet yksilöllistämälle. (Jylhä 2007, 204.)

Vaihdellessaan opetustyyliään opettaja varmistaa, että oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioidaan. On tärkeää hyödyntää oppilaiden vahvuuksia, eikä korostaa heidän vaikeuksiaan. Yksilöllisyyden huomioiminen oppilaissa on tärkeää, mutta sen täytyy onnistua ilman, että laittaa yksilöä tai luokkaa ristiriitaan. (Rose & Howley 2007, 3.) Yksilöllistämisen tulisi tukea oppilaan osallistumista luokan toimintaan. Opettaja auttaa kaikkia oppilaitaan hyödyntäessään oppilaiden aiempia saavutuksia, luomalla haasteita tuleviin saavutuksiin sekä antamalla mahdollisuuksia onnistumisiin (Mittler 2000, 118). Moberg (1998, 144) näkee oppilaiden yksilöllisten opetuksellisten tarpeiden kohtaamisen helppouden tai vaikeuden riippuvan myös oppilaiden tarpeiden laadusta ja määrästä.

Opettajan tulee kuitenkin muistaa, että selviytymisen ja elämänhallinnan kykyjen vahvistuminen on tärkeää oppilaalle. Oppilas tarvitsee yksilöllistä ohjausta ja henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. (Murto 1999b, 40.) Henkilökohtainen opetussuunnitelma tarkoittaa oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa yksittäiselle oppilaalle. Se on luonnollinen seuraus yksilöllistämälle. (Ikonen 1999, 46.) Jylhän (2007, 203) mukaan oppilaiden oppimistavoitteet voivat poiketa ikätoverien tavoitteista hyvinkin paljon, joten koulussa on otettava käyttöön ja edelleen kehitettävä ryhmätyömalleja oppilaiden yksilöllisten oppimistavoitteiden tukemiseksi.

Perusopetuslain (628/1998, 3§) mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Näin ollen jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet tulisi ottaa huomioon koulussa tavalla tai toisella (Naukkarinen 2003, 11). Laissa ei ole kuitenkaan määrätty, että oppilas, jonka oppimäärä on yksilöllistetty useammassa kuin yhdessä tai kahdessa oppiaineessa, tulisi järjestää erityisluokassa (Martinmäki & Klemelä 2004, 220). Oppimäärien yksilöinti voi kuitenkin sulkea lähes kaikki ovet jatko-opintoihin, kun peruskoulun normaali oppimäärä jää suorittamatta. Lainsäädännöllisesti oppimäärän yksilöinti ei nykyisin enää poista yleistä jatko-opintokelpoisuutta, mutta oppilaitokset saavat oikeuden itse valita oppilaille kenet haluavat. (Saloviita 2006, 328.) Yksilöllistäminen on ensisijainen vaihtoehto ennen oppilaan vapauttamista oppimäärän suorittamisesta. Vapauttamiseen oppimäärän opiskelusta tulee olla erityisen painavat syyt. (Opetusministeriö 2007, 24; Virtanen & Miettinen 2007, 97.) Koulun tulee tarjota ensin kaikki mahdolliset tukikeinot ennen kuin oppimäärästä voidaan oppilas vapauttaa.

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) on perusopetuslain vaatimus, joka täytyy tehdä kaikille luokkamuotoiseen erityisopetukseen siirretyille oppilaille sekä erityisluokissa että perusopetuksen ryhmissä (Ikonen 1999, 44; Opetusministeriö 2007, 24; Virtanen & Miettinen 2007, 96). Ahvenaisen ym. (2002, 100) mukaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tarkoittaa oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa yksittäiselle oppijalle.

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma pitää sisällään selvityksen oppilaan sen hetkisestä suoritusten tasosta sekä pitkän ja lyhyen ajan tavoitteista. Suunnitelmassa tulee mainita tarvittavat tukimuodot, milloin tukipalvelut ovat alkaneet ja milloin ne mahdollisesti päättyvät. Lisäksi suunnitelmassa tulee näkyä arviointimenetelmät sekä arvioinnin tavoitteiden täyttymisestä. Arviointi sisältää kartoituksen oppilaan oppimisen kannalta keskeisistä taidoista, kiinnostuksista ja ominaisuuksista. Arvioinnin tekee sekä opettaja että muut oppilaan tuntevat lähihenkilöt. (Ikonen 1999, 47, 50.) Rönty ja Rönty (2007, 323) painottavat, että suunnitelman tulisi sisältää palvelujärjestelmän rakenteet, toimintaohjeet ja työvälineet, kuten ohjeistukset ja lomakkeet, ja toisaalta koulussa toteutettava oppilaan kokonaisvaltainen tuki. Ikonen (1999, 47)

mukaan tärkeintä HOJKSsissa on korostaa oppilaan asemaa aktiivisena oppijana, kokijana, tiedon etsijänä ja prosessoijana.

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tarkoituksena on tukea pitkäjänteisesti oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia ja toimia dokumentointivälineenä oppilaan taidoista ja oppimistavoista huomioiden myös oppimisympäristön (Booth & Ainscow 2005, 15; Opetusministeriö 2007, 24). Suunnitelmalla pyritään vähentämään oppilaiden oppimisen ja osallistumisen esteitä ja tukemaan inklusiivista kasvatusta (Booth & Ainscow 2005, 52; Huttunen & Ikonen 1999, 72; Murto 1999b, 42). Suunnitelman laatimiseen osallistuu moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan opettajat, oppilashuollon asiantuntijoita sekä oppilaan huoltajat ja oppilas itse (Opetusministeriö 2007, 24).

HOJKSien ei pitäisi olla vain papereita, jotka tekaistaan rutiininomaisesti lukuvuoden alkulämmittelyksi. Se on moniammatillinen prosessi, jonka tavoitteena on oppilaan kuntoutuminen omien resurssiensa rajoissa. HOJKS edellyttää perusteellista asennemuutosta opettaja-, menetelmä- ja oppimateriaalijohtoisesta opetustavasta oppijakeskeiseen oppimisen organisoimiseen. Se on opettajan ja oppilaan välinen sopimus oppimisen tavoitteista, keinoista ja seurannasta. (Ikonen 1999, 48, 60.) Jylhän (2002, 198) mukaan osa opettajista kertoo tekevänsä HOJKSin myös niille oppilaille, joita ei ole siirretty erityisopetukseen, mutta joita kuitenkin tuetaan erityistoimin, koska se jäsentää ja selkiyttää omaa työtä.

Opetuksen järjestäminen toiminta-alueittain. Silloin kun opetusta ei voida oppilaan vaikean vamman tai vaikean sairauden vuoksi järjestää oppiaineittain laaditun oppimäärän mukaisesti, opetus järjestetään toiminta-alueittain. Opetussuunnitelmaan kuuluvat toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Nämä toiminta-alueet tulee jakaa opetussuunnitelmassa osa-alueiksi. (Opetushallitus 2004, 14.)

Motoristen taitojen tavoitteena on vahvistaa oppilaan kehon hahmotusta sekä edistää kokonais- ja hienomotoristen taitojen kehittymistä. Opetuksen tulee sisältää motoristen toimintojen suunnittelun ja ohjauksen, tasapainon, koordinaation, rytmin, kestävyys- ja lihasvoiman kehittämiseen liittyviä osa-alueita. Kommunikaatiotaitojen tavoitteena on orientoitumisreaktion muodostuminen ja sen pohjalle rakentuva erilaisten ilmaisujen ymmärtäminen ja tuottaminen. Opetuksen tulee sisältää kielellistä tietoisuutta, ilmaisua, käsite- ja sanavarastoa, viittomien, merkkien, symbolien, kirjainten ja sanojen tunnistamista ja käyttöä sekä ajattelua kehittäviä osa-alueita. (Opetushallitus 2004, 14.)

Sosiaalisten taitojen tavoitteena on oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Opetuksen tulee sisältää vuorovaikutustaitoja ja itsehallinnan taitoja koskevia osa-alueita. Päivittäisten taitojen tavoitteena on lisätä oppilaan aktiivista osallistumista elinympäristön toimintoihin ja edistää hänen omatoimisuuttaan ja itsenäistymistään. Opetuksen tulee sisältää terveyttä ja turvallisuutta, arkipäivän elämäntaitoja, asumista ja ympäristössä liikkumista sekä vapaa-ajan viettoa koskevia osa-alueita. Kognitiivisten taitojen tavoitteena on, että oppilas aktivoituu ja oppii käyttämään aistejaan ympäröivän todellisuuden hahmottamiseen. Opetuksen tulee sisältää aistien stimulointia ja harjoittamista, valinnan, luokittelun, ongelmanratkaisun ja syy-seuraussuhteen oppimisen harjoituksia sisältäviä osa-alueita. (Mt. 14.)

Avustaja. Perusopetuslain (31 § ja 31a §) mukaan erityistä tukea tarvitsevilla oppilaalla on oikeus avustajaan, mikäli oppilas sitä tarvitsee. Avustaja koetaan tärkeäksi tukimuodoksi inklusion toteutuksessa (Corbett 2001, 85, 87; Jylhä 1999, 144; Martinmäki & Klemelä 2004, 229). Oppilaan oppimisen edistämisen kannalta on tärkeää, että avustajat ovat päteviä, kokopäiväisiä ja myös heillä tulisi olla mahdollisuus kouluttautua tarvittaessa (Ikonen & Virtanen 2007c, 22; Jylhä 2002, 198; Pinola 2008, 46). Avustajien kouluttautuminen on nähty heidän oman kehityksensä mutta myös koulun kannalta tärkeäksi (Corbett 2001, 85). Jylhä (1999, 144) ja Naukkarinen (2003, 38, 84) korostavat avustajien tärkeyttä opettajan työn kannalta, sillä he ovat oppilaan tukena eri oppiaineissa ja käyttäytymisen kontrolloinnissa. Naukkarinen (2003, 34) näkee avustajan tärkeänä tukilenkkinä opettajien ja oppilaiden välille.

Avustajan roolia on myös kehitetty inklusiivisessa koulukokeilussa, jossa avustaja osallistui opetukseen ja opetuksen arviointiin sekä opetusta koskevaan päätöksentekoon. Avustajalta saadun tiedon lisäksi opettajan täytyy itsekin arvioida oppilasta varmistuakseen oppimisprosessista saamastaan kuvasta. Oppilaan oppimisen edistämisen kannalta opettajan on tärkeää ja tarkoituksenmukaista tehdä tiivistä yhteistyötä avustajien kanssa. (Naukkarinen 2003, 27, 50.) Avustajan ja opettajien tulisi luottaa toisten ratkaisutaitoihin ja yhdessä sopia yhteiset tavoitteet ja päämäärät, joihin pyritään (Mittler 2000, 127). Tämä takaa tehokkaan tiimityöskentelyn ja selkiyttää avustajan roolia sekä tuo esille, että avustajien roolia arvostetaan (Rose & Howley 2007, 72). Päävastuu opettamisesta on tietenkin opettajalla, mutta avustajan läsnäolo ja koulutus kannattaa hyödyntää oppilaan etua ajatellen.

Vaikka avustajan läsnäolo määräytyy erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden kautta, nähdään avustajan rooli kaikkien oppilaiden oppimista ja osallistumista tukevana (Booth & Ainscow 2005, 52; Jylhä 2002, 199; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112). Avustajan tulisikin pyrkiä tukemaan oppilasta niin, että oppilas ei tarvitsisi avustajaa koko ajan rinnalleen, ettei oppilas leimautuisi eikä hänen sosiaalinen vuorovaikutus toisten luokkakavereiden kanssa kaventuisi (Ainscow ym. 2006, 87; Jylhä 2002, 199).

4.2 Tuleva jaottelu

Inklusion edistämisen ja erityisopetuksen oppilaiden määrän kasvamisen vuoksi tarvitaan muutosta erityisopetukseen. Opetusministeriö asetti maaliskuussa 2006 ohjausryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämisstrategiaksi. Ehdotuksen tuli sisältää erityisopetuksen määrällisen kehittämisen analysointi, erityisopetusta koskevan lainsäädännön kehittämistarpeet, opettajankoulutuksen kehittämistarpeet, erityisopetukseen liittyvien hallinnollisten menettelyjen kehittämisen ja muut erityisopetuksen kehittämistarpeet. (Opetusministeriö 2007, 3, 6.) Opetushallituksen koordinoiman Kelpo-kehittämistoiminnan tavoitteena on jalkauttaa ja kehittää näitä erityisopetuksen strategian (2007) linjauksia koulujen käytänteisiin. Tarkoituksena on, että

tarvittavat muutokset lainsäädäntöön ja opetussuunnitelman perusteisiin tehtäisiin siten, että ne voidaan ottaa kunnissa ja kouluissa käyttöön syksyllä 2010 (Opetusministeriö/luonnos 21.1.2009, 1).

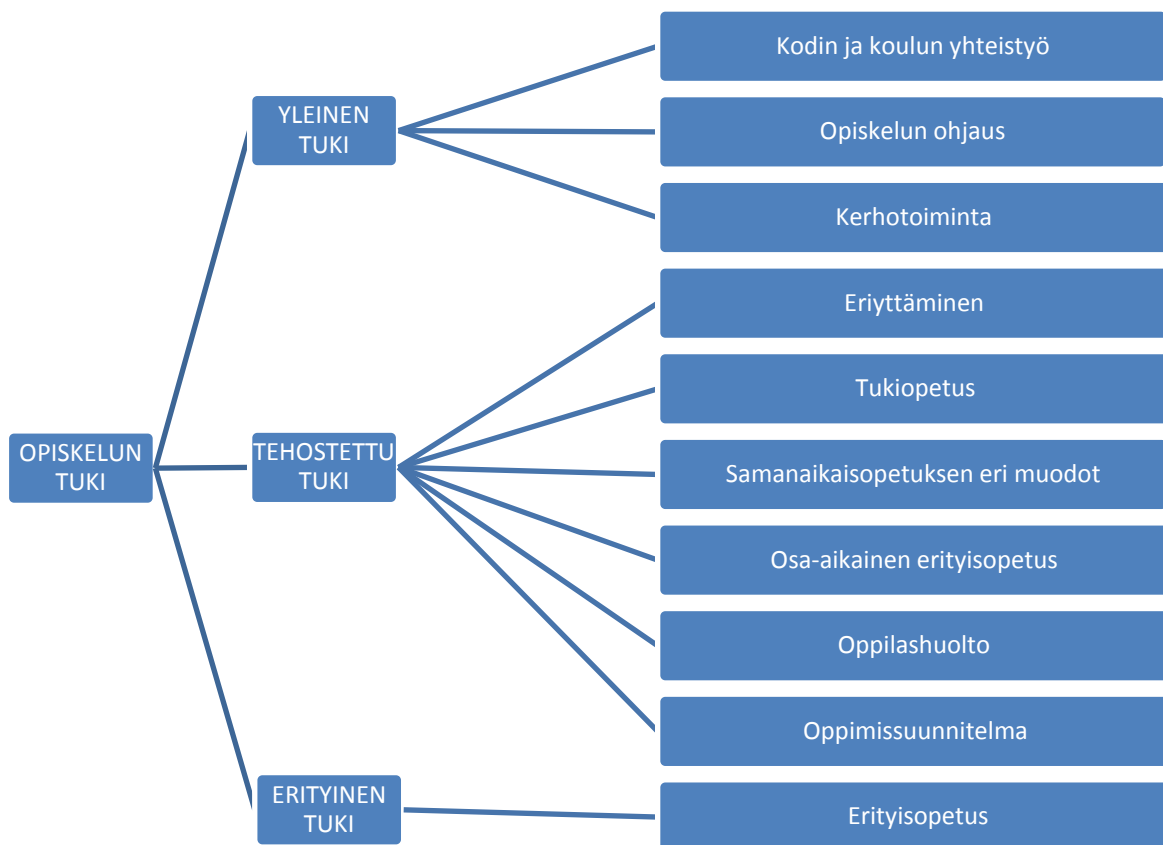
Ohjausryhmä ehdottaa, että painopistettä siirretään aiempaa selkeämmin varhaiseen tukeen ja ennalta ehkäisevään toimintaan. Tuen tarjoaminen pitäisi tarjota mahdollisimman varhain, lapsen varhaisvuosina, minkä vuoksi tulee tuntee kehitysriskkejä, havainnoida kehitystä tarkkaan ja arvioida. Varhainen havaitseminen ja tuen antaminen auttavat ehkäisemään ongelmien syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia, sillä yleensä käytettävissä on vielä useita vaihtoehtoja. Mahdollisiin ongelmiin puuttuminen ja tukitoimien suunnitteleminen ja toteuttaminen tulisi tapahtua moniammatillisen työryhmän ja huoltajien kautta. (Opetusministeriö 2007, 3, 56.)

Uuden jaottelun tarkoituksena on selkeyttää tukimuotoja, sillä nykyisessä jaottelussa raja yleisen ja erityisen tuen välillä on epäselvä. Tulevan jaottelun tavoitteena on vahvistaa oppilaan oikeutta saada oppimiselleen ja koulunkäynnilleen tukea riittävän varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä. Tarkoituksena on myös lisätä oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa jo käytössä olevia tukitoimia. (Opetusministeriö/luonnos 21.1.2009, 13.)

Tuleva lakiuudistus muuttaisi opiskelun tuen kolmiportaiseksi. Opiskelun tuki jaoteltaisiin yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Opetuksen yhteydessä annettavaa, lyhytaikaista tukea vahvemmat tukimuodot ovat tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tehostettu tuki on ensisijainen tukimuoto. Mikäli oppilasta ei voida tukea riittävästi tehostetulla tuella, järjestetään erityistä tukea, jonka osana on erityisopetus. Tulevassa jaottelussa erityisopetuksen siirtopäätöksen sijaan tehtäisiin erityistä tukea koskeva päätös, joka on määräaikainen.

Taulukossa 2 on selvennetty uutta jaottelua. Yleinen ja erityinen tuki pysyvät melkein samanlaisina kuin nykyisessäkin jaottelussa. Muutama tukimuoto siirtyy tehostetun tuen piiriin. Taulukosta 2 nähdään, että yleinen tuki pitää sisällään tukimuodot, joita ovat kodin ja koulun välinen yhteistyö,

opiskelun ohjaus ja kerhotoiminta. Tehostettuun tukeen kuuluvat eriyttäminen, tukiopeus, samanaikaisopetuksen eri muodot, osa-aikainen erityisopetus, oppilashuolto ja oppimissuunnitelma, jota käytetään edellä mainittujen tukimuotojen tukena. Erityinen tuki pitää sisällään erityisopetuksen.



TAULUKKO 2. Tuleva 3-portainen jaottelu opiskelun tuesta (Opetusministeriö 2007).

4.2.1 Yleinen tuki

Uudessa jaottelussa yleisen tuen piiriin kuuluvat kodin ja koulun yhteistyö, opiskelun ohjaus sekä kerhotoiminta. Näiden tukimuotojen sisällöt pysyvät samanlaisina tulevassa jaottelussa kuin mitä ne ovat nykyisessä jaottelussa. Tulevassa jaottelussa tarkoituksena on tehostaa ja kehittää näitä tukimuotoja ja niiden sisältöjä. Yleisen tuen eri tukimuotojen tarkoituksena on estää ja poistaa oppimisen esteitä sekä mahdollistaa varhainen puuttuminen. (Opetusministeriö 2007, 23–24.)

Kaikki yleisen tuen muodot koskevat jokaista koulun oppilasta, ei pelkästään niitä, joilla on jokin erityisen tuen tarve. Koulun tulee tarjota yleisen tuen muotoja jokaiselle oppilaalle, jotta pystytään havainnoimaan ja arvioimaan oppilaiden kehitystä sekä puuttumaan varhaisessa vaiheessa oppimisen ongelmiin. Yleisen tuen tukimuodot ovat jokaisen koulun peruseriaatteita, sillä varhainen puuttuminen perustuu usein oppilaan lähellä olevien henkilöiden huoleen. (Opetusministeriö 2007, 56.) Toimivan yhteistyön myötä kehityksen havainnoiminen ja arvioiminen onnistuu parhaiten.

4.2.2 Tehostettu tuki

Opetushallituksen asettama ohjausryhmä toi esille uuden käsitteen, tehostettu tuki, joka olisi ensisijainen tukimuoto ennen erityistä tukea. Tehostetun tuen avulla tuettaisiin oppilaan oppimista ja kasvua sekä ehkäistäisiin oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista ja monimuotoistumista sekä syrjäytymistä. Tehostettu tuki rakentuu esi- ja perusopetuksen yleisille ja käytössä oleville tukimuodoille, joita ovat opetuksen eriyttäminen, samanaikaisopetus, tukiopeutus, osa-aikainen erityisopetus ja oppilashuolto. Näitä tukimuotoja tulisi määrällisesti ja laadullisesti tehostaa sekä ryhmäkokoja pienentää, että lapset saisivat onnistumisen kokemuksia oppimisesta ja ryhmänjäsenenä olemisesta sekä oppilaan myönteiset käsitykset itsestä ja koulutyöstä voimistuisivat. Oppimissuunnitelma tulisi ottaa käyttöön aina tehostetun tuen alkaessa. Tukitoimet tulisi aloittaa heti tuen tarpeen ilmettyä ja oppilaan tarvittaessa useaa tuen muotoa tai pitkäaikaista tukea, tulisi tehostettu tuki aloittaa. (Opetusministeriö 2007, 3, 56, 59; Opetusministeriö/luonnos 21.1.2009, 13.)

Seuraavissa kappaleissa käsitellän tehostetun tuen tukimuotoja, joita en ole vielä aikaisemmin käsitellyt ollenkaan. Nykyisen jaottelun kohdassa käsitellin jo tukiopeutuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen, oppilashuollon ja oppimissuunnitelman. Näitä tukimuotoja tehostetaan tulevassa jaottelussa, mutta pääperiaatteet pysyvät samanlaisina kuin ne nyt ovat nykyisessä jaottelussa.

Eriyttäminen. Opettajan ensisijainen keino tukea oppilaan oppimista on luokassa tapahtuva opetuksen eriyttäminen. Eriyttämisessä huomioidaan oppilaan yksilölliset tarpeet ja suunnitellaan opetus niitä vastaavaksi. Tällöin voidaan muokata oppisisältöjä, opetusmenetelmiä ja opetusvälineitä. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 144; Jyväskylän yliopisto, Peda.net 2004.) Koulutuksen eriyttäminen jaetaan yleensä koulutuksen ja opetuksen eriyttämiseen. Koulutuksen eriyttäminen on suhteellisen pitkäaikaista ja vaikuttaa siten jatko-opiskeluun ja ammatinvalintaan. Opetusta taas eriytetään opetustilanteissa muokkaamalla edellä mainittuja asioita. (Sanasto 2007, 379.) Huttusen ja Ikosen (1999, 77) mukaan eriyttämistä pitäisi tehdä ainakin niissä oppiaineissa, joissa oppilaalla on todella suuria vaikeuksia oppia asioita. Eriyttämisen ei tulisi kuitenkaan koskea ainoastaan oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia, vaan myös lahjakkaita oppilaita.

Opettajan keskeisenä tehtävänä on toimia oppilaiden oppimisprosessin ohjaajana ja tukijana. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen monikanavaisuutta samoin kuin opetuksen sisältöjä ja tavoitteita tulisi eriyttää siten, että jokainen voi kehittää omia resurssejaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Jylhä 1999, 141.) Inklusiivisessa koulussa oppilaan tavoitteet ja koko luokan tavoitteet on yhdistettävä siten, että oppilas on mahdollisimman paljon mukana koko luokan toiminnassa. Sen vuoksi opetusta eriytetään vain sen verran kuin on tarpeellista, mutta riittävästi. (Saloviita 1999, 55.)

Eriyttämisessä on kuitenkin myös ongelmansa varsinkin silloin, kun opetusryhmä on todella iso, luokassa ei ole muita aikuisia ja tilat ovat puutteelliset. Erityisopettajan ja avustajien apua kannattaa hyödyntää eriyttämisessä. Hyvä opetuksen eriyttäminen ja hyvä oppilaan edistymisen arviointi edellyttävät opettajalta hyvää oppilaantuntemusta, joka ei kuitenkaan syvene kovin nopeasti. (Naukkarinen 2003, 48–49.) Inklusion onnistuminen edellyttää, että yleisopetuksessa opetuksen eriyttäminen ja jatkuva oppilasarviointi sujuvat hyvin, jolloin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin pystytään vastaamaan. (Naukkarinen 2003, 48; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98.) Valitettavasti varsinkin isoissa yleisopetuksen luokissa opetuksen eriyttämistä ja jatkuvaa arviointia ei ole pystytty saamaan niin kattavaksi, että jokaisen oppilaan oppimisprosessia olisi pystytty seuraamaan tarpeeksi intensiivisesti (Martinmäki & Klemelä 2004, 232; Naukkarinen 2003, 49–50). Jotta kasvaminen ja oppiminen voi tapahtua oppilaiden edellytysten ja ikäkauden

mukaisesti, tarvitaan opetuksellisia eriyttämistoimenpiteitä, yksilöllistämistä ja henkilökohtaistumista (Huttunen & Ikonen 1999, 88).

Samanaikaisopetus. Samanaikaisopetus on opetusta, jossa kaksi opettajaa työskentelee yhtä aikaa samassa tilassa samaa oppiaineistoa opettaen (Saloviita 1999, 152; Sanasto 2007, 392). Samanaikaisopetuksen järjestämisessä on useita erilaisia vaihtoehtoja. Esimerkiksi erityisopettaja ja luokan- tai aineenopettaja tai opettajat pareina voivat jakaa oppilaita ryhmiin ja opettaa samanaikaisesti yhteisessä tai erillisessä tilassa. Toisessa vaihtoehdossa erityisopettaja voi ohjata opettajaa mukauttamaan tai eriyttämään opetusta, oppimateriaaleja tai ympäristöä siten, että jokainen oppilas voi edetä sopivalla tempolla, tai opettaja voi käyttää erilaisia, vaihtelevia opetusmenetelmiä, esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista, jolloin oppilaat ottavat vastuuta sekä omasta että toverinsa edistymisestä. (Huttunen & Ikonen 1999, 74; Ikonen & Ojala 2002, 17–18.) Samanaikaisopetus palvelee opetuksellista eriyttämistä (Sanasto 2007, 392).

Samanaikaisopetuksessa opettajat suunnittelevat, arvioivat sekä oppilaiden että omaa työskentelyä ja kehittävät työtään yhdessä ja myös opettavat yhdessä (Booth & Ainscow 2005, 52; Jylhä 1999, 143). Samanaikaisopetuksen malli perustuu havaintoon, jonka mukaan yhteistyössä toisen tai toisten opettajien kanssa pystytään suunnittelemaan, opettamaan ja arvioimaan tehokkaammin kuin yksin (Saloviita 1999, 152). Naukkarisen (2003, 34, 83) tutkimuksessa samanaikaisopetusta kokeilleet opettajat kokivat hyväksi suunnittelu- ja opetusvastuun jakautumisen. Yhteistyön kautta opettajat kertoivat saaneensa laaja-alaisemman näkemyksen työhönsä konkreettisen avun lisäksi (Mt. 34, 83). Opettajien mukaan yhteistyön myötä työn kuormittavuus pieneni, kiire väheni, oma työ jäntevöityi ja opettajat jaksoivat paremmin, koska he saivat toiselta opettajalta tukea ja myönteistä palautetta (Naukkarinen 2003, 84–85; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112; Nissilä 2009, 19). Naukkarisen (2003, 84) ja Saloviidan (1999, 152) mukaan samanaikaisopetuksessa hyödynnetään kollegan tietoja ja taitoja ja samalla opettajien tietämys laajenee ideoita jaettaessa.

Yksi samanaikaisopetuksen iso ongelma on ajan puute. Samanaikaisopetuksen yhteissuunnittelu vaatii opettajien mielestä valtavasti aikaa, jota ei ole tarpeeksi paljon (Martinmäki & Klemelä 2004, 228; Naukkarinen 2003, 33, 36, 47). Opettajien aikataulujen yhtensovittaminen on samanaikaiskokeiluissa hankalaa, minkä vuoksi suunnittelu tapahtuu ennen koulun alkamista tai välitunnilla. Opettajat toivovat, että lukujärjestyksissä otettaisiin huomioon samanaikaisopetus sekä tilojen suhteen että aikataulujen. Tilojen suhteen kaivataan sitä, että luokkahuoneet olisivat vierekkäin ja mahdollisesti pieni työskentelytila luokkahuoneiden välillä ja aikataulujen suhteen toivotaan, että tietyt oppiaineet olisivat tiettyyn aikaan viikossa. (Naukkarinen 2003, 33, 36.)

Ihatsu ym. (1999, 18) ja Naukkarinen (2003, 85) kokevat, että samanaikaisopetus mullistaa koulumaailmaa inklusiivisemmaksi ja suunnitteluajan lisääminen on koettu tärkeäksi tukimuodoksi opettajien taholta. Saloviidan (1999, 152) mukaan opettajien täytyy myös itse opetella suunnittelemaan ja toimimaan yhdessä toisten opettajien kanssa yksin puurtamisen sijaan. Nissilä (2009, 18) puolestaan näkee opettajien yhteistyön tärkeänä osana koulun kykyä vastata erilaisten oppilaiden tarpeisiin. Martinmäen ja Klemelän (2004, 227–228) mukaan samanaikaiskokeiluissa sitä ei ole vielä osattu kuitenkaan käyttää tehokkaana työmuotona hyväksi.

4.2.3 Erityinen tuki

Tulevassa lakiuudistuksessa erityisen tukeen kuuluu erityisopetus. Oppilaalle tarjotaan erityistä tukea silloin, kun tehostetun tukipalvelut eivät enää riitä. Erityistä tukea saavan oppilaan opetus riittävine tukitoimineen tulee järjestää oppilaan lähikoulussa ja luontaisessa opetusryhmässä aina kun se on mahdollista. (Opetusministeriö/luonnos 21.1.2009, 13.) Erityisen tuen lisäksi oppilas on oikeutettu saamaan myös yleistä ja tehostettua tukea. Tällöin tuet muokataan heidän yksilöllisten erityistarpeiden mukaan, mikä tarkoittaa kohdistetumpaa ja samalla laaja-alaisempaa otetta tuen tarjoamisessa. (Opetusministeriö 2007, 24.)

Erityisopetus järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Opetuksen lähtökohdana ovat oppilaan vahvuudet sekä hänen yksilölliset oppimis- ja kehitystarpeensa.

Ensisijaisena tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet saavutettaisiin ennen kuin oppimäärä yksilöllistetään. (Opetusministeriö 2007, 24.) Lakiuudistuksessa esitetään, että erityistä tukea saavalle oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka ei enää olisi hallintopäätös, vaan erityisen tuen päätöksen suunnitelmallista toimeenpanoa koskeva asiakirja. Tällä muutoksella vahvistetaan pedagogisen asiantuntemuksen merkitystä erityisen tuen päätöstä valmisteltaessa. (Opetusministeriö/luonnos 21.1.2009, 14.)

5 INKLUUSIOPROSESSIN ESTEITÄ

Inklusio-aate on levinnyt Suomeen Yhdysvalloista jo 1990-luvun alusta lähtien (Jylhä 1999, 140) eikä aate vielä ei ole kunnolla rantautunut Suomen kouluihin. Inklusio-aatteeseen liittyy monia esteitä, jotka ovat vaikeuttaneet inklusion leviämistä aatteesta toimiviksi käytännöiksi. Aiempien tutkimuksien (Ikonen & Virtanen 2007c, 15; Jung 2007; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 350; Martinmäki & Klemelä 2004, 224; Mittler 2000, 131; Moberg 1998, 153; 2001, 89; Naukkarinen 2003, 23–24; Pietiläinen & Alakoskela 2005a, 121; 2005b, 26; Pinola 2008, 39) mukaan yhdeksi suurimmaksi esteeksi ovat nousseet opettajien negatiiviset asenteet inklusiota kohtaan.

Suomessa inklusiivisen opetuksen edistymistä ovat osaltaan vaikeuttaneet joustamattomat opetusjärjestelyt ja vahva perinteinen luokkakeskeinen ja opettajakeskeinen työskentelytapa, jotka yhä edelleen ovat osa nykyistä koulukulttuuria (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102). Näitä työskentelytapoja tulisi pystyä muuttamaan yhteistoiminnallisemmaksi, mikäli koulusta halutaan inklusiivisempi. Inklusiota eteenpäin vievässä kehittämistyössä on kuitenkin hyvä olla tietoinen niistä asenteista, joita kukin kantaa itsessään, kuin myös oman yhteisön tai toimintaympäristönkin tavasta suhtautua erilaisiin ihmisiin. Tiedostaminen on tärkeää, koska usein juuri asenteet ja ennakkoluulot toimivat jopa tiedostamattomina esteinä inklusion kehittämiseksi. (Mittler 2000, 131; Pietiläinen & Alakoskela 2005b, 26.)

Inklusioprosessiin onnistumiseen vaikuttavat asenteet paljon. Kukin koulu on opettajakuntansa näköinen, ja valitettavasti erilaisuuteen kielteisesti suhtautuvia kouluja ja yksittäisiä opettajia on kentällä paljon. (Ikonen & Virtanen 2007c, 15.) Koulun henkilöstön jäsenten mukaan opettajat, jotka yhä toteuttavat vanhanaikaisia opetusmenetelmiä, kokevat suurempana uhkana inklusioon liittyvät muutokset kuin opettaja, joka toteuttaa uudenaikaisempia opetusmenetelmiä (Naukkarinen 2003, 86). Moberg (2001, 93) puolestaan kokee, että myöskään koulut eivät ole toistaiseksi asenteellisesti valmiita inklusion tavoitteluun.

Erityisesti yleisopettajat pelkäsivät sitä, että heillä ei ole tarpeeksi tietoa eikä taitoja opettaa ja kohdata erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta eivätkä he selviydy koulun arjesta (Jung 2007; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 350; Martinmäki & Klemelä 2004, 224; Moberg 2001, 89; Naukkarinen 2003, 23–24; Pinola 2008, 39). Opettajat saattoivat kokea inklusion hyväksi aatteeksi, mutta olivat sitä mieltä, että juuri heillä ei ole mahdollisuuksia inklusion toteuttamiseen. Yleisemmiksi syiksi opettajat mainitsivat koulujen riittämättömät taloudelliset resurssit ja opettajien puutteellisen koulutuksen inklusioon nähden. (Ikonen & Virtanen 2007c, 15; Moberg 1998, 153.)

Opettajat ovat myös huolissaan opetuksensa laadusta ja siitä, kuinka he pystyvät huomioimaan jokaisen oppilaan yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja riittävätkö heidän valmiudet tunnistamaan oppilaiden tuen tarpeita, eriyttämään opetusta sekä toteuttamaan oppimisen ja kasvun tukikeinoja (Moberg 1998, 149; Opetusministeriö 2007, 55; Puustinen 2009, 17). Osa opettajista kokee, että yleisopetuksen oppilaat tai lahjakkaat oppilaat eivät saaneet tarpeeksi hyvää ja laadukasta opetusta, koska integroidut oppilaat vievät liikaa huomiota luokkahuoneessa (Naukkarinen 2003, 67; Naukkarinen ym. 2001, 201). Toiset opettajat taas kokevat, että eivät pysty vastaamaan kaikkien oppilaiden erityistarpeisiin, koska yleisopetuksen on toimittava heidän mielestään oppilaiden enemmistön ehdoilla (Pinola 2008, 42). Ihatsu ym. (1999, 22) ovat huolissaan suunnitelmallisen erityistä tukea tarvitsevan oppilaiden räätälöidyn opetuksen puutteesta. Joka tapauksessa opettajat tuntevat itsensä riittämättömäksi ja työn haasteiden sekä määrän kasvu huolestuttaa niin opettajaa kuin koulujen rehtoreita (Huttunen & Ikonen 1999, 83; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 355; Martinmäki & Klemelä 2004, 233; Opetusministeriö 2007, 55; Puustinen 2009, 17).

Huttusen ja Ikonen (1999, 83) tutkimuksessa opettajat ovat kokeneet tekevänsä kaksinkolminkertaisen työn, mikäli heidän luokkallaan on ollut erityistä tukea tarvitseva oppilas. Opettajan työhön kuuluu tällöin erilaiset työt ja tehtävät, erilaiset kertaustehtävät, eriyttäminen yksilöllisesti siten, että jokaisella olisi tasoaan vastaavat oppimistehtävät (Mt. 83). Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 355) näkevät opettajien työmäärän lisääntymisen johtuvan siitä, että

perusopetus ei ole ollut riittävän joustava toimintatavoiltaan tai virkarakenteeltaan uusien haasteiden vastaamiseksi ja tukipalvelujen tuomiseksi lähikouluihin.

Opettajat, joilla on ollut kokemusta erityistä tukea tarvitsevista oppilaista luokissaan, ovat kokeneet vaikeuksia kommunikoida erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, varsinkin yhteistyön alkuvaiheissa ja nämä kommunikointivaikeudet ovat olleet yksi keskeinen luokanopettajia ahdistava asia inklusiossa (Naukkarinen 2003, 67, 83). Opettajat kokevat myös, että luokassa on muutamia sellaisia oppilaita, joiden opetusta opettaja ei tunne pystyvänsä tarpeeksi eriyttämään ja joiden edistymistä opettaja ei pysty riittävästi arvioimaan. Tällaiset oppilaat saattavat jäädä vaille tarvitsemaansa tukea yleensä siitä syystä, että he eivät saa erityisopetuspäätöstä, mutta eivät onnistu opinnoissaan riittävän hyvin ilman tukitoimia. (Naukkarinen 2003, 40; Opetusministeriö 2007, 55.) Tällaisiin tilanteisiin opettajat kaipaavat lisätukea, jotta inklusiota pystytään käytännössä toteuttamaan ja takaamaan kaikkien oppilaiden hyvä opetus.

Mobergin (1998, 149) tutkimuksessa erityisopettajista 96 % ja luokanopettajista 95 % ovat pitäneet yleisopetuksen resursseja ja henkilökunnan kykyä kohdata kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita riittämättöminä. Yleisopettajien taitoihin kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas ja taata jokaisen oppilaan laadukas opetus ei herättänyt luottamusta erityisopettajien (30 %) ja luokanopettajien (20 %) parissa (Mt. 149). Näihin ongelmiin opettajat kaipaavat vastauksia opettajankoulutuksesta ja täydennyskoulutuksesta sekä hallinnollisilta päättäjiltä.

Opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen kaivataan koulutusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen (Ikonen & Virtanen 2007c, 20; Naukkarinen 2003, 79). Nykyiset pedagogiset ja didaktiset menetelmät ovat heidän mielestään puutteellisia vastaamaan heterogeenisen oppilasjoukon oppimisprosessin tukemiseen (Jylhä 2007, 197). Naukkarisen (2003, 62) mukaan erityisesti opettajat toivovat täydennyskoulutusta inklusioon ja, että tällaiset koulutukset kunta budjetoisi.

Vastustaessaan inklusiota luokan- ja aineenopettajat voivat vedota hyvällä syyllä koulutukseensa, sillä heidän saamansa koulutus ei ole antanut valmiuksia kaikkien oppilaiden opettamiseen (Moberg 2001, 93). Tälläkään hetkellä Tampereen yliopiston luokan- ja aineenopettajan koulutuksessa ei ole kuin yksi–kaksi valinnaista kurssia erityispedagogiikasta ja nämäkin kurssit ovat yleensä rajoittuneet oppimisen ongelmien ja haasteiden kuvaamiseen yksilötasolla. Yliopisto-opetusta on kritisoitu myös siitä, että se tuottaa usein niin sanottua liikkumatonta tai elotonta tietoa, joka ei ole käyttökelpoista todellisen työelämän monimutkaisissa ongelmissa (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 350). Suomalainen opettajankoulutus erottelee selkeästi luokanopettajan koulutuksen, erityisopettajankoulutuksen sekä luokkamuotoiseen erityisopetukseen kelpoisuuden tuottavan koulutuksen, mikä omalta osaltaan tukee erillistä erityisopetusta. Tämä erottelu on vakiintunut ja syvälle juurtunut käytäntö, jota on vaikea muuttaa. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 352; Moberg 2001, 90.)

Erillistä erityisopetusta tukevat myös koulujen tilaratkaisut. Erityisopetukseen otetut tai siirretyt oppilaat ovat yleensä fyysisesti sijoittuneita erityisluokkiin eivätkä yleisopetuksen ryhmiin ja niin kauan kuin erilliset luokat ovat olemassa, ei inklusio toteudu (Ikonen & Virtanen 2007c, 15; Naukkarinen 2003, 34, 41). Inklusio ei kuitenkaan toteudu pelkästään niin, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat siirretään fyysisesti yleisopetuksen ryhmiin, vaan heille pitää taata heidän tarvitsemansa tukimuodot ja ottaa heidät myös sosiaalisesti luokan toimintoihin mukaan (Murto 1999a, 6; 1999b, 31–32; 2001, 44).

Naukkarinen (2003, 62) näkee nykyisten koulujen tilojen olevan yleisesti ottaen huonokuntoisia, epäkäytännöllisiä ja pieniä. Yleisopetuksen sopeuttamiseen kaikille oppilaille sopivaksi tulisi tilojen mahdollistaa erilaiset opetusmenetelmät ja työskentelytavat muun muassa rakenteellisen, valaistuksen, ilmastoinnin ja työskentelyrauhan näkökulmasta. Lähikouluperiaatteen toteuttamiseksi tulisi koulujen arkkitehtuuri, oppimisympäristöt, henkilökunnan koulutus ja opettajien aito tahto kohdata erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita olla kohdillaan (Ikonen & Virtanen 2007c, 15).

Nykyistä koulumaailmaa kuvaa hyvin opettajien ainainen kiire. En siis yhtään ihmettele, että opettajat ovat inklusiota vastaan, sillä ilman muuta automaattisesti ajatellaan, että erityistä tukea tarvitseva vie opettajan aikaa ja lisää työmäärää. Opettajillahan on jo valmiiksi kiire yleisopetuksen ryhmän kanssa saati sitten, kun luokkaan tulee erityistä tukea tarvitseva oppilas. Ajan puute on noussut monien opettajien mielestä suureksi esteeksi inklusiolle (Mittler 2000, 126; Naukkarinen 2003, 23–24; Pinola 2008, 45), sillä inklusion myötä yhteistyö erityisopettajan, koulun muun henkilöstön ja moniammatillisen tiimin kanssa lisääntyisi sekä suunnittelu-aika pitenisi. Opettajat eivät halua käyttää oppitunnin ulkopuolista aikaa yhteistoiminnallisuuden kehittämiseen, koska he kokevat sen ylimääräiseksi, palkattomaksi työksi. Tämän takia moni opettaja kaipaa muutoksia palkkaukseen. (Naukkarinen 2003, 23–24, 62, 76.)

Palkkauksen lisäksi opettajia huolestuttaa opetusryhmien suuri koko. Tämä huoli näkyy myös vanhemmissa, rehtoreissa ja koko koulun henkilöstössä. (Ikonen & Virtanen 2007c, 21–22; Martinmäki & Klemelä 2004, 233; Naukkarinen 2003, 62.) Perusopetuslain (628/1998) mukaan 11-vuotisessa oppivelvollisuudessa oleva oppilas voidaan integroida yleisluokkaan, jonka maksimikoko on 20 oppilasta. Tämän määräyksen tulisi estää ylisuuret ryhmäkoot inklusiivisissa kouluissa, mutta samalla se on myös nähty esteenä muuten kouluissa hyviksi koetuille integroinneille, koska on yhä vähemmän sellaisia perusopetuksen ryhmiä, joihin erityistä tukea tarvitseva oppilas voidaan säädösten puitteissa integroida (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 348; Martinmäki & Klemelä 2004, 221).

Nykyinen taloustilanne saattaa osaltaan heikentää inklusion toteuttamista. Säästötoimien johdosta opetusryhmien pienentäminen on vaikeaa ja oppilashuoltotyön ja oppilaanohjauksen sekä kuntoutuksen tukitoimet ovat puutteellisia. Kouluissa ei ole riittävästi esimerkiksi erityisopettajia, oppilaanohjaajia, terveydenhoitajia eikä psykologien palveluita, jotta pystyttäisiin takaamaan kaikkien oppilaiden tarvitsemat tukitoimet. (Ikonen & Virtanen 2007c, 21–22; Puustinen 2009, 17.) Ikonen ja Virtanen (2007c, 22–23) muistuttelevat päättäjiä siitä tosiasiaista, että jos koulun säästöt aiheuttavat syrjäytymisen vaaraa tai kuntoutuksen tarvetta myöhemmin, se tulee kalliiksi yhteiskunnassa, missä työntekijöitä ja tukipalvelujen maksajia tulevaisuudessa on vähän.

Huttunen ja Ikonen (1999, 82), Martinmäki ja Klemelä (2004, 233) sekä Mittler (2000, 176) näkevät, että oppilaiden sopeutumattomuus ja eristäytyminen muusta yhteisöstä huolestuttaa myös opettajia. Naukkarisen (2003, 34) tekemässä tutkimuksessa yleisopetuksen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden välille ei ole syntynyt kaverisuhteita. Töitä oppilaat ovat tehneet yhdessä, mutta luokan ulkopuolella yhdessäoloa ei ole ollut nähtävissä (Mt. 37). Tässä tutkimustuloksessa täytyy kuitenkin huomioida se seikka, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat integroitiin yleisluokkiin vain muutamissa aineissa toisin kuin tapahtuisi inkluusiossa. Yleisesti ottaen perusopetuksen 5–6 -luokkien yleisopetuksen oppilaiden on ollut vaikeampi hyväksyä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osaksi koulua kuin esi- ja alkuopetuksen oppilaiden, mikä selittyy sillä, että vanhemmat oppilaat ovat jo sosiaalistuneet kaksoisjärjestelmän mukaiseen erotteluun yleisopetuksen ja erityisluokkien oppilaiden välillä, mistä johtunee heidän kielteinen suhtautumisensa erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin (Mt. 66).

Martinmäen ja Klemelän (2004, 233) mukaan osa opettajistakin kokee, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen kouluihin haittanee koko koulun viihtyvyyttä. Jokaiselle ihmiselle tulisi kuitenkin olla selvää, että ihmiset ovat erilaisia. Lapset eivät itsestään kyseenalaista erilaisuutta ja inkluusio toteutuukin varhaiskasvatuksen puolella ilman suurempia ongelmia. Klaavun (1999, 92) mielestä oikeus olla erilainen kuuluu ihmisen perusoikeuksiin. Lapset hyväksyvät erilaisuuden, mutta kouluun tultaessa erilaisuudesta tulee jonkinlainen tabu koulujärjestelmän vuoksi. Huttunen ja Ikonen (1999, 67) ihmettelevätkin miksi rikomme tarhasta alkaneen hyvän jo alakoulussa.

Naukkarisen (2003, 31) tutkimuksessa inklusiivisen koulun kielteisinä puolina nähtiin huonot mahdollisuudet syvempään toiminnan arviointiin ja esteet oppilaiden vuorovaikutuksellisuuden kehittämisessä. Corbett (2001, 22) näkee yhtenä huolena myös odotusten alenemisen liittyen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimisedellytyksiin. Black-Hawkins ym. (2007, 11) näkevät inklusion ristiriitaisena tavoitteena, kun samaan aikaan kouluilta vaaditaan yhä korkeampia suorituksia ja saavutuksia oppimistulosten valossa. Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 348) kokevat, että inkluusiota saattaa ohjata enemmän valmiit tarjolla olevat palvelut kuin oppilaan etu.

Huttusen ja Ikosen (1999, 70) mukaan muita inklusion esteitä ovat yleisopetuksen opetussuunnitelman hallitsevuus ja joustamattomuus, yleisten koulujen pedagogiikan kehittämättömyys, kasvatusinstituution hitaus laajoihin muutoksiin, erityisopetuksessa käytetty etiologinen vammaisuuteen pohjautuva luokittelu, joka ei perustu tarpeiden ja tukevien palvelujen antamisen kriteereihin. Monien asioiden täytyy parantua, kehittyä ja muuttua mikäli koulut halutaan inklusiivisemmiksi. Inklusiossa kuitenkin on kyse ensisijaisesti esteiden tunnistamista, asenteiden muokkauksesta ja ennakkoluulojen poistamisesta. Ensimmäinen askel inklusioon on tunnistaa osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia rajoittavat esteet. Tällaisia esteitä voivat olla esim. asenteiden ja käsitysten ristiriitaisuus, pelko, tiedon ja taidon puute kohdata erilaisia oppilaita tai ihmisiä sekä tuen, menetelmien ja välineiden puuttuminen. (Pietiläinen & Alakoskela 2005a, 121.)

Naukkarisen (2003, 60) mielestä nykyisen koulujärjestelmän mukaan ongelmat nähdään aiheutuvan oppilaasta ja hänen taustastaan ja tällöin toimenpiteet ongelman ratkaisemiseksi kohdistetaan oppilaaseen. Inklusion toteuttaminen edellyttää tukitoimia ja muutoksia koulujärjestelmään. Resursseja inklusiivisille kouluille tulisi lisätä ja tarjota. Ikosen ja Virtasen (2007c, 21–22) mukaan opettajat kaipaavat pienempiä luokkakokoja, suurempaa palkkaa, opetustyön arvostuksen lisääntymistä ja suurempia määrärahoja. Naukkarisen (2003, 62) tutkimukseen osallistuvat puolestaan toivoivat kunnalta näiden edellä mainittujen lisäksi saatavan tuntikehystä ja koulutusrahoja vierailuihin sekä vierailijoiden hankkimiseen. Mobergin (2001, 92) mukaan luokanopettajat eivät kuitenkaan usko, että nykyinen koulu nykyisessä muodossaan ja käytössä olevilla resursseillaan kykenee huolehtimaan kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta, vaan myös he toivovat jonkinlaista muutosta nykyiseen järjestelmään. Corbett (2001, 117) kuitenkin näkee inklusion liian epäkäytännöllisenä ja epärealistisena utopiana, joka johtaa ainoastaan epäonnistumiseen ja turhautumiseen.

6 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TUTKIMUS

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa kuvaan yhden koulun inklusiivista kehittämistyötä. Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellinen elämä ja sen kuvaaminen ainutlaatuisena tapahtumana. Laadullisen tutkimuksen aineisto kootaan luonnollisista, todellisista tilanteista käyttäen tarkoituksenmukaista kohdejoukkoa ja laadullisia metodeita, jotka vievät tutkijan lähelle kohdejoukkoaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160–164; Kiviniemi 2001, 68; Metsämuuronen 2008, 14.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 160, 181).

Tutkimus on taustafilosofiselta näkemykseltään fenomenologis-hermeneuttinen, sillä ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Tutkimuksen filosofisia ongelmia ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Fenomenologis-hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen tekemisen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Tietokäsityksessä esiin nousevat ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2001, 26; Tuomi & Sarajärvi 2003, 34.) Tässä tutkimuksessa tutkittiin erään koulun henkilöstön kokemuksia ja näkemyksiä liittyen inklusiiviseen kehittämistyöhön, jonka onnistumisessa vaaditaan yhteisöllisyyttä ja yhteistä näkemystä sekä arvopohjaa. Ymmärtäminen ja tulkinta korostuivat tutkimusmenetelmässä ja analyysivaiheessa.

Fenomenologia pyrkii tutkimaan kokemusta ja löytämään olennaisimman eli sen, mikä on keskeistä niissä käsityksissä, joita käytämme (Niikko 2003, 19). Tämä huomioitiin tutkimusmenetelmän valinnassa. Haastattelun avulla päästiin lähemmäksi ja syvemmälle niihin käsityksiin, kokemuksiin ja merkityksiin, joita haastateltavilta on inklusiivisesta kehittämistyöstä. Fenomenologisen tutkimuksen pääperiaatteena on, että ilmiötä tarkastellaan ilmiönä itsenäinään. Siinä on kyse niin sanotusta luonnollisen asenteen mukaisesta näkevästä käsittämisestä. Fenomenologia sopii hyvin erityisesti dynaamisten, prosessinomaisten ilmiöiden tutkimiseen, joita on tutkittu vähän ja joita on ajallisesti vaikea staattisesti pysäyttää. Fenomenologia sopii myös sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joista tarjolla oleva tieto osoittautuu olevan vahvasti esioletusten värittämää tai niin sanottua hiljaista tietoa. (Júden-Tupakka 2007, 62–63, 65, 70.) Inklusio ilmiönä

sopii molempiin kuvauksiin. Sitä on vaikea ajallisesti pysäyttää ja siihen liittyy vahvoja ennakkooletuksia.

Fenomenologiassa lähdetään siitä, että on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin (Niikko 2003, 14). Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa ja se käsitetään yleensä hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää. Ihmistä ei voida ymmärtää irrallaan omasta elämän todellisuudesta. Fenomenologiassa kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen eli kaikki merkitsee meille jotakin. Kokemus muotoutuu siis merkitysten mukaan ja nämä merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Niikko 2001, 13–16; Laine 2001, 26–27; Tuomi & Sarajärvi 2003, 34.)

Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee tulkinnan tarpeen kautta. Hermeneutiikan keskeinen idea on merkityksien etsiminen. Tutkittavat pukevut sanoiksi kokemuksensa ja tutkija pyrkii löytämään ilmaisuista mahdollisimman oikean tulkinnan. Ilmaisut kantavat merkityksiä ja merkityksiä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. (Júden-Tupakka 2007, 64; Laine 2001, 29.) Tässä tutkimuksessa tutkittiin haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä inkluusiosta ja sen kehittämisestä. Näiden kautta pyrittiin nostamaan esiin merkityksiä ja tulkintoja heidän toiminnastaan ja arvopohjastaan sekä samalla saamaan myös haastateltavat itse pohtimaan syitä omaan toimintaansa. Haastattelemalla eri asemassa olevia vahvistettiin erilaisia näkemyksiä ja sitä kautta merkityksiä. Aineiston analysoinnissa pyrittiin tulkitsemaan haastateltavien kokemuksia, näkemyksiä ja merkityksiä mahdollisimman oikein ja totuudenmukaisesti.

Ymmärtäminen on aina tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen pohjana on esiyymmärrys, miten kohde ymmärretään ennestään. Siitä ymmärtäminen etenee kehämäisenä liikkeenä, niin sanottuna hermeneuttisena kehänä. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa yritetään nostaa tietoiseksi ja näkyväksi sitä, minkä tottumus on tehnyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi tai sitä, mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Júden-Tupakka 2007, 64; Tuomi & Sarajärvi

2003, 35.) Sen vuoksi yritin mahdollisimman monipuolisesti tuoda esiin teoreettisessa viitekehyksessä aiheeseen liittyvän esiymmärryksen, jonka avulla pystyin paremmin tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkimuskohdetta ja haastateltavia.

Fenomenologiassa on keskeistä oivaltava havainnointi ja ymmärtäminen. Tutkimuksellisena lähestymistapana se ohjaa tutkimuksen vaiheita: ymmärryksen arviointia, tietojen keruuta ja analyysiä. Fenomenologian soveltamisen suurin vaikeus empiirisessä tutkimuksessa on toteuttaa tutkimus ennako-oletuksista vapaasti, mutta samalla seurata tieteellisesti pätevää menetelmällistä lähestymistapaa. Fenomenologiassa tavoitellaan tutkittavan konstituutiota hänen elämänsäkokemistansa kokemisesta, ei tutkijan omaansa. Silti oma kokeminen on tiedostettava ja siitä on vapauduttava ilmiön olemuksen tavoittamiseksi. (Júden-Tupakka 2007, 65, 70, 84–85.) Analysointivaiheessa pyrittiin ottamaan huomioon tämä lukemalla ja tulkitsemalla haastateltavien vastauksia ja tuomalla heidän omaa ääntänsä esiin mahdollisimman paljon.

Tapaustutkimus on tutkimustapa tai tutkimusstrategia, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Tapaustutkimuksessa kohde on yleensä tapahtumakulku tai ilmiö. Tutkimuksen lähtökohtana on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto ja kuvata tutkimuksen kohde perusteellisesti sekä tuottaa tietoa erityisistä paikkaan ja aikaan sidotuista olosuhteista, ilmiöistä, prosesseista, merkityksistä ja tiedosta. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–10; Peltola 2007, 111.) Tutkimuksessani kyse oli koulusta, joka kuntaliitoksen yhteydessä osallistui Opetushallituksen tukemaan kehittämistoimintaan. Sen vuoksi tutkimukseni on sidottu tarkasti tiettyyn paikkaan ja aikaan. Päämääränä taas on lisätä ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta ja olosuhteista, joiden lopputuloksena tapauksesta tulee sellainen kuin tulee (Laine ym. 2007, 9–10; Peltola 2007, 111).

Tapaustutkimuksessa tutkitaan yksittäisiä tapauksia pyrkimyksenä ymmärtää ilmiöitä entistä syvällisemmin tuottaen yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa (Hirsjärvi ym. 2009, 134–135; Metsämuuronen 2008, 16–17; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Tapaustutkimuksen tehtävänä on siis tehdä tapauksesta ymmärrettävä (Laine ym. 2007, 31). Yksityiskohtaisen tiedon

lisäksi tavoitteena on ymmärtää inhimillistä tai ihmisyyhteisöihin liittyvää toimintaa yleisemminkin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163). Yksityiskohtien avulla pyritään luomaan kokonaisvaltainen kuvaus tapauksesta. Kokonaisvaltainen ja systemaattinen kuvaus tapauksen laadusta on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista (Syrjälä 1994, 13). Kirjoittaessa pyrin tuomaan esiin mahdollisimman yksityiskohtaista ja konkreettista kuvausta tutkimuksen eri vaiheista ja haastateltavien vastauksista, jotta tapauksesta muodostuisi kokonaisvaltainen ja systemaattinen kuvaus ja tutkimuksen luotettavuus säilyisi.

Tapauksen rajaaminen on yksi tapaustutkimuksen haasteellisimpia ja tärkeimpiä vaiheita. Eri lähtökohtia ja näkökulmia tapauksen tarkastelun kannalta on paljon tarjolla, minkä vuoksi tutkijan on hyvä muistaa, että mieluummin paljon vähästä kuin vähän paljosta. Rajaamalla tutkimuksesta saadaan mielekäs ja yhtenäinen kokonaisuus. Laadullisessa tutkimuksessa rajaaminen elää tutkimustyön aikana ja sen vuoksi lähtökohtia tulee tarkastaa eri vaiheissa. Rajauspäätöksillä tutkija tekee samalla jo tulkintaa, sillä silloin erotetaan se, mikä on tutkimukselle olennaista ja mikä ei. Tapaustutkimuksen kohdalla ilmiötä ei saa eristää ympäristöstään, sillä rajat ilmiön ja kontekstin välillä eivät ole selviä. (Malmsten 2007, 57–58.)

Rajaaminen antaa tutkimukselle kehykset ja auttaa tutkijaa keskittymään olennaisiin asioihin tutkimuksen eri vaiheissa. Rajaamisessa huomioidaan yleensä temaattinen, alueellinen ja ajallinen ulottuvuus. (Mt. 72.) Temaattisessa rajauksessa pohditaan ne asetelmat, joista tutkimusta lähdetään tekemään, ja se mikä on tutkimuksen viitekehys. Temaattiseen rajaamiseen liittyy myös millaisten käsitteiden avulla tutkimuskohde koetetaan ottaa haltuun. Valitut teoreettiset lähtökohdat ja käsitteet ohjaavat tutkimuksen etenemistä, jolloin temaattista rajaamista ohjaavat myös tieteenalan omat perinteet. (Mt. 63–64.) Tämän tutkimuksen temaattinen rajaaminen liittyy seuraaviin käsitteisiin: inkluusio, inklusiivinen koulu, inklusiivisen koulun kehittämistoiminta ja tutkimuodot.

Alueellinen rajaaminen on tärkeä ja kriittinen tutkimuksen vaihe, sillä erilaiset alueelliset rajaukset voivat muuttaa tutkimuksen sisältöä merkittävästi. Tutkimusalueen valinnassa on tärkeää, että se on mielekäs tutkimusongelman kannalta. Tutkijan on pystyttävä perustelemaan, miten ja miksi tutkimusalue on valittu sekä mitä seurauksia tästä rajauksesta on. (Malmsten 2007, 68.) Omassa tutkimuksessani alueen valintaan vaikutti koulun mukana olo Kelpo-kehittämistoiminnassa ja haastateltavien työpaikkasijoitukset.

Ajallinen ulottuvuus on usein pidempi kuin aikajänne, jolta aineisto kerätään. Sen vuoksi on kiinnitettävä huomiota aikajänteeseen ja sen vaikutukseen. Aikajänteen lisäksi täytyy huomioida myös mennyt ja tuleva aika. Tapaus ei kuitenkaan voi olla aikajänteestä irrallaan. (Mt. 72.) Aikajänne näkyy tässä tutkimuksessa erityisen hyvin, sillä koulu on ollut aiemmin mukana inklusioon liittyvässä projektissa, joten haastateltavilla oli jo käsitys inklusiosta ja sen soveltamisesta käytäntöön. Tutkimushetkellä kuntaliitos hankaloitti, mutta toisaalta taas edesauttoi inklusiivista kehittämistyötä. Opetushallituksen koordinoima kehittämistoiminta taas jännevöitti ja edisti inklusion rantautumista koulun käytäntöihin asettamalla kehittämistoiminnalle aikataulutusta. Kelpo-kehittämistoiminnan johdosta koulun henkilöstön oli pakko istua alas ja pohtia koulun tavoitteita ja nykyisiä käytänteitä.

Tapaustutkimuksessa on olennaista, miten rajaukset tehdään eri ulottuvuuksien välillä ja niiden sisällä. Tutkimus rakentuu temaattisen rajaamisen varaan, sillä sen avulla määritetään tutkimuksen näkökulma. Alueelliseen ja ajalliseen ulottuvuuksiin vaikuttavat merkittävästi aineiston saatavuus ja käytettävyys. Erilaiset ajalliset ja alueelliset ulottuvuudet sekä niiden vaikutus toisiinsa on otettava huomioon, sillä tutkimusalue on aina osa suurempaa kokonaisuutta ja aikajakso osa laajempaa aikajännettä. (Mt. 72–73.) Tapaustutkimuksen raportoinnista tekee haasteellista se, että tutkimustyön todellisuudessa teoria ja empiria voivat kietoutua yhteen monin eri tavoin (Peltola 2007, 127–128).

Tapaustutkimuksen tuloksia voidaan yleistää koskemaan tapausta laajempaa kokonaisuutta tai tapauksen sisään. Edellisessä yleistetään tapauksen ilmentämää tutkimuskohdetta. Yleistäminen

tapauksen sisään on useimmiten pakon sanelemaa, koska tutkittavat tapaukset ovat usein niin laajoja, että niiden kaikkia piirteitä ei voida tutkia. Sen vuoksi tutkijan tulee tehdä strategisia valintoja ja valittava tapauksen sisältä ne aineistot, menetelmät ja näkökulmat, joiden avulla saadaan riittävä kuva tapauksesta ja voidaan luotettavasti päätellä, mitä tapahtui. Valintojen tulee onnistua, jotta yleistäminen tapauksen sisään on mahdollista. (Laine ym. 2007, 27.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin valitsemaan tutkimukseen osallistujat mahdollisimman edustavasti koskien eri näkökulmia koulun ja käytännön tasolta. Tapaustutkimuksen avulla päästiin myös tutkimaan yhden koulun kehittämistyötä syvällisemmin kuin vertailemalla eri koulujen kehittämistyötä. Yleistettävyyden kannalta tulee huomioida, että kukin kunta ja koulu toimivat persoonallisella tavallaan, joten ei voida taata, että samat toimintamallit takaisivat samanlaisen lopputuloksen. Yleistettävyyden vuoksi olen kuitenkin pyrkinyt ottamaan sellaisia tekijöitä huomioon, jotka auttavat muita kouluja ja kuntia aloittamaan kehittämistyönsä inklusion edistämiseksi.

Tapaustutkimus on yhdistelevää siten, että taustateoriat ja menetelmät valikoidaan eri yhteyksistä liittäen toisiinsa eri tieteiden teorioita ja kokemuksia (Syrjälä 1994, 13). Tapaustutkimuksessa teorian rooli ja tulosten yleistäminen limittyvät toisiinsa. Teorian avulla voidaan myös keskustella tapaustutkimuksen pätevydestä. (Laine ym. 2007, 34.) Tapaustutkimuksessa tutkija itse muodostaa teorian, jota hän tutkimuksessaan käyttää, sillä tutkija joutuu pohtimaan ja täsmentämään teoreettisia lähtökohtia tutkimuksen kuluessa. Teoreettisen pohdiskelun rinnalla tapauksen kuvaus on tärkeä osa tutkimuksen tuloksista (Häikiö & Niemenmaa 2007, 51, 53.), jonka vuoksi tässä tutkimuksessa tapausta on yritetty kuvata mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja tarkasti.

6.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten inklusiota kehitetään suomalaisessa alakoulussa. Kehittämisen lisäksi keskityin selvittämään, miten inklusioprosessia tuetaan ja minkälaisia tutkimustoja koulun henkilöstö tarvitsee inklusiiviselle työlleen. Varsinaiset tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavasti:

1. Miten inklusio ymmärretään koulun kontekstissa?
2. Miten inklusiota toteutetaan koulussa?

6.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuskohteen vuoksi tutkimukseen osallistujien valintaan vaikutti Kelpo-kehittämistoiminta. Tutkimustuloksien saannin takaamiseksi tutkimukseeni täytyi saada mukaan kunta, joka on mukana Kelpo-kehittämistoiminnassa, sillä kehittämistoiminnassa pyritään muuttamaan koulujen käytänteitä inklusiiviseen suuntaan. Yksi Kelpo-kehittämistoiminnassa mukana oleva koulu sijaitti naapurikunnassani, minkä vuoksi valitsin kyseisen kunnan. Kunnassa tapahtui vuoden vaihteessa kuntaliitos, jossa yhdistyi neljä kuntaa yhdeksi isoksi kunnaksi. Kuntaliitoksen myötä koulussa, erityisesti hallinnollisella puolella, vallitsi lievä epätietoisuus tulevasta ja siitä, miten kuntaliitos tulee vaikuttamaan koulun toimintaan.

Koulun valintaan vaikutti kunnan kehittämistoimintaan liittyvä koordinaattori, joka toimii kyseisen koulun erityisopettajana. Tutkimuksen kannalta oli tärkeää, että kaikki osallistujat työskentelevät samassa koulussa, jotta vuoropuhelu haastateltavien kanssa mahdollistuisi. Koulu on yhtenäiskoulu, jossa kuitenkin selvästi erottuvat ala- ja yläkoulun puolet. Molemmilla puolilla on omat opettajanhuoneet ja osallistujien alakoulun opettajien vastauksista heijastui tietämättömyys yläkoulun tapahtumista.

Kunnan ja koulun valinnan jälkeen otin yhteyttä haastateltaviin sähköpostitse, jossa kerroin itsestäni ja tutkimusaiheestani ja kyselin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Kaikki haastateltavat, joihin otin yhteyttä, suostuivat heti. Alun perin tarkoitukseni oli haastatella muutamaa luokanopettajaa ja koordinaattoria tutkimukseeni, mutta lähdekirjallisuudet (ks. esim. Ainscow ym. 2006, 101–104, 161–162; Martinmäki & Klemelä 2004, 233; Naukkarinen 2003, 90; Pinola 2008, 46) korostivat rehtorin roolia inklusion toteuttamisessa, jonka vuoksi näin aiheelliseksi haastatella kolmea eri työnkuvassa olevaa koulun henkilöstöä.

Valitsin haastateltavaksi rehtorin, luokanopettajan ja erityisopettajan, koska heidän roolinsa ovat merkittäviä inklusion toteutuksessa. Koulu oli ollut jo vuosina 2002–2004 mukana Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö -projektissa, jonka toteutti Kehitysvammaliitto ry. Kouluun jäi kyseisen projektin jälkeen hyväksi koettuja käytänteitä, joita he edelleen toteuttavat. Koulussa toteutettiin kotiluokkamallia, jossa opettajat ja avustajat toimivat tiiminä, jossa oppilaat yhdistetään ja ryhmitellään kulloisenkin tarpeen mukaan. Perustana voi olla kaksi tai kolme perusopetuksen oppilasjaon mukaista oppilasryhmää ja yksi kymmenen oppilaan erityisluokkaryhmä. (Krogerus 2007, 145.)

Rehtori on koulutukseltaan luokanopettaja ja toiminut kyseisessä koulussa rehtorina vuodesta 1999 lähtien. Sitä ennen hän ehti toimia luokanopettajana kymmenisen vuotta. Erityisopettaja on myös pohjakoulutukseltaan luokanopettaja. Hän valmistui luokanopettajaksi vuonna 1997 ja kouluttautui työn ohessa erityisopettajaksi valmistuen vuonna 1999. Luokanopettaja on valmistunut vuonna 2002 ja vuodesta 2004 lähtien toiminut kyseisessä koulussa. Luokanopettaja ei ole suorittanut kuin pakolliset kurssit erityispedagogiikasta, joita oli 1–2 kurssia.

6.3 Haastattelu

Tutkimusmenetelmäksi valitsin haastattelun, koska uskoin sen olevan sopivin metodi aiheeni kannalta. Haastattelun joustavuus mahdollistaa toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2003, 75). Haastattelu mahdollistaa myös lisäkysymyksiä esittämisen tarvittaessa ja vuoropuhelun haastateltavien kesken. Haastattelun avulla keskustelua pystyy ohjaamaan, kannustamaan haastateltavaa vastaamaan ja keskittymään tiettyihin teemoihin paremmin kuin esimerkiksi kyselylomakkeita tai narratiivista tutkimusta käytettäessä (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 23). Haastatteluhan on haastattelijan ja haastateltavan välistä keskustelua ja vuorovaikutusta, joka syntyy osallistujien yhteisen toiminnan tuloksena (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 13).

Haastattelin jokaista osallistujaa kahteen kertaan helmikuun 2009 aikana. Haastattelut tapahtuivat heidän työpaikallaan joko ennen tai jälkeen työpäivän. Ensimmäisessä haastattelussa kyselin heidän mielipiteitään ja näkemyksiä inklusiosta ja sen toteutuksesta. Toisella kerralla toin haastatteluissa esiin muiden haastateltavien näkemyksiä inklusiosta, tarkoitukseni luoda vuoropuhelua haastateltavien välille. Lisäksi halusin antaa heille mahdollisuuden syventää heidän näkemyksiään inklusiosta toisella haastattelukerralla.

Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja tyypiltään teemahaastatteluita. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat tiedossa, mutta kysymysten muotoa ja järjestystä ei ole määritelty (Eskola & Suoranta 2008, 86; Eskola & Vastamäki 2001, 26; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Hirsjärvi ym. 2009, 208–209; Metsämuuronen 2008, 41; Tuomi & Sarajärvi 2003, 77). Tutkimukseni pääteemoiksi nousivat inklusiokäsitys ja inklusion todellisuus. Teemahaastattelussa keskeistä ovat ihmisten tulkinnat asioista ja heidän antamat merkitykset näille asioille sekä se, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48).

Laine (2001, 35) kuitenkin kritisoi teemahaastattelun sopivuutta fenomenologisen tutkimusotteen kanssa. Hän näkee avoimen haastattelun paremmaksi vaihtoehdoksi kokemusten tutkimisessa (Mt. 35). Avoin haastattelu muistuttaa kaikkein eniten tavallista keskustelua, jossa keskustellaan tietystä aiheesta, mutta kaikkien haastateltavien kanssa ei käydä läpi kaikkia samoja teema-alueita (Eskola & Suoranta 2008, 86; Eskola & Vastamäki 2001, 27; Hirsjärvi & Hurme 2000, 45–46; Hirsjärvi ym. 2009, 208–209; Metsämuuronen 2008, 41; Siekkinen 2001, 44). Avoin haastattelu valitaan usein silloin tutkimusmenetelmäksi, kun tarkoituksena on etsiä jotain rajattua yksittäistä tietoa tai tutkijaa kiinnostaa jokin poikkeava, uusi lähestymistapa tai asiantuntijan näkemys (Siekkinen 2001, 44). Aineistosta esiin nousseet teemat oli kuitenkin tärkeää käydä kaikkien haastateltavien kanssa läpi, jotta pystyttäisiin näkemään ja ymmärtämään, miten haastateltavat ymmärtävät inklusiivisen kehittämistyön ja mitä he siitä ajattelevat.

6.4 Tutkimusaineiston analysointi

Fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston analysointi on aineistolähtöistä, jossa pyritään kokonaisvaltaiseen näkemykseen (Kiviniemi 2001, 68). Laadullinen analyysi eli merkityksien tulkitseminen ilmaisuista edellyttää tutkijalta samalla kertaa hänen teoreettisten lähtökohtiensa mielessä pitämistä ja aineiston ilmaisujen lukemista niiden omia yhteyksiä vasten (Ahonen 1994, 144). Aineistoa tutkitaan usein kokonaisuutena, joka ei tuota tilastollisesti merkittäviä yksilöiden välisiä eroja vaan tarkoituksena on saada aineisto avatuksi ja kuvata ilmiön ydintä (Koskela 2007, 95). Perusanalyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa on sisällönanalyysi, jota on käytetty tässäkin tutkimuksessa. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tarkastellaan inhimillisiä merkityksiä. Analyysin tarkoituksena on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93, 105, 110.)

Sisällönanalyysi alkaa aineiston koodaamisella ja laadullisessa tutkimuksessa koodaaminen tarkoittaa yleensä aineiston litteroimista eli puhtaaksi kirjoittamista (Eskola & Vastamäki 2001, 40–41; Tuomi & Sarajärvi 2003, 94–95). Ensiksi litteroin haastattelut sanasta sanaan. En kuitenkaan huomionnut litteroinnissa haastateltavien äänenpainoja ja pysähdyksiä vastauksien aikana, vaan koin tärkeämmäksi tuoda esille vastauksen sisällön merkitykset. Jossain tapauksissa selvennyksen vuoksi kirjoitin haastattelun aikana ylös, mikäli haastateltava ilmeili tai eleli käsillään niin, että se vaikutti sisältöön tai sisällön ymmärtämiseen.

Koodaamisen jälkeen aineistoa analysoidaan erilaisilla tekniikoilla, joita ovat luokittelu, teemoittelu ja tyypittelyä. Valitsin tekniikaksi teemoittelun, koska siinä aineisto jäsennetään teemojen mukaan. (Eskola & Vastamäki 2001, 40–41; Tuomi & Sarajärvi 2003, 94–95.) Litteroinnin jälkeen yhdistelin aineistoa ensiksi pienempiin teemoihin ja osiin. Aineistosta nousi esiin kuitenkin kaksi pääteemaa, jotka ovat inklusiokäsitys ja inklusion todellisuus. Näihin pääteemoihin sisältyy aluksi jaotellut alateemat. Inklusiokäsitys koostuu haastateltavien inklusion määritelmästä, asenteista ja tuntemuksista inklusiota kohtaan sekä eri tekijöiden rooleista inklusiossa. Inklusion käytäntö koostuu inklusioon liittyvistä tukitoimista, esteistä ja edistäjistä,

ratkaisuista kehittämisongelmiin sekä toiveisiin ja edellytyksiin. Jaottelut eri kategorioihin eri tekniikoilla selittävät tutkittavien ilmaisuista löydettyjä merkityksiä osoittamalla niiden teoreettiset yhteydet (Ahonen 1994, 146).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi voi olla luonteeltaan analyttistä tai synteettistä. Analyttisuutta kuvastaa aineiston luokittelu ja jäsentäminen systemaattisesti eri teema-alueisiin, koodaaminen helpommin tulkittavissa oleviin osiin. (Kiviniemi 2001, 78.) Aloitin analysoinnin analyttisesti luokittamalla aineistoa osiin, mutta luokittelun ja teemoittelun jälkeen aineistosta nousi esiin kaksi keskeistä ydinkategoriaa, joka kuvastaa synteettistä analysointia. Siinä pyritään löytämään temaattinen kokonaisrakenne, joka kannattaa koko aineistoa. Kiviniemen (2001, 78) mukaan aineiston analysoinnissa tulee pyrkiä löytämään keskeiset ydinkategoriat, perusulottuvuudet, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa. Tässä tutkimuksessa tulokset on rakennettu näiden kahden ydinkategorian varaan, sillä ne kuvaavat tutkittavaa ilmiötä ja kohdetta parhaiten.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Aineisto nostaa esiin kaksi pääteemaa, ydinkategoriaa, joiden mukaan tutkimustulokset rakentuvat. Ensimmäiseen kategoriaan kuuluu inkluusiokäsitys, joka koostuu haastateltavien näkemyksistä inkluusiosta, miten inkluusio koulussa näkyy, minkälaisia tunteita inkluusio heissä herättää ja minkälaisia rooleja eri tekijöillä inkluusiossa on. Toiseen kategoriaan kuuluu inkluusion käytäntö, joka sisältää inkluusioon liittyviä tukitoimia, esteitä ja edistäjiä, ratkaisuja sekä toiveita ja edellytyksiä. Tarkoitukseni oli saada mahdollisimman monipuolisesti selville, miten inkluusiota kehitetään koulussa.

Aineistossa viitataan muutamaankin julkisuudessa esiintyneisiin lähteisiin, jotka käsittelevät tulevaa lakiuudistusta ja erityisopetuksen strategiaa. Julkisuudessa keskusteluja on käyty niin aikakauslehdissä kuin televisiossakin. Opettaja-lehden 13.2.2009 ”Kuorma kaatuisi opettajien niskaan” ja Ykkösen aamutv:n 16.2.2009 ”Erityisopetus uudistuu – paraneeko mikään?” otsikot kertovat jo paljon siitä, miten strategiaan suhtaudutaan. Näissä keskusteluissa kritisoitiin kovasti uutta lakiehdotusta. Haastateltavista kukaan ei kuitenkaan ollut huomionnut julkisuudessa käytyjä keskusteluja. Näiden keskusteluiden otsikot kuitenkin nostivat haastateltavissa esiin voimakkaita mielipiteitä, jonka vuoksi aineistossa viitataan kyseisiin lähteisiin.

7.1 Inkluusiokäsitys

Inkluusiota tutkiessa mielestäni ensimmäiseksi täytyy selvittää haastateltavien oma näkemys inkluusiosta ja minkälainen asenne heille on inkluusiota kohtaan. Lisäksi halusin selvittää, miten inkluusio näkyy tällä hetkellä koulussa, sillä tiesin koulun aiemmista hankkeista inkluusion liittyen. Haastateltavat korostivat inkluusion määritelmässään yhteistä koulua kaikille. Jokainen oppilas saa käydä samaa koulua samassa miljöössä yhdessä ikätovereidensa kanssa. Inkluusio on haastateltavien mielestä yhteistä opiskelua ja yhdessä kasvamista, jossa huomioidaan yksilölliset tarpeet. Murto (1999b, 32) korostaa inkluusion määritelmässään myös yhdessä toimimista.

Haastateltavien inklusion määritelmässä korostettiin myös tukitoimia ja sitä, että kaikki pitäisi lähteä oppilaan edusta. Oppilaan tulisi saada parasta mahdollista opetusta itselleen. Tukitoimenpiteitä täytyy järjestää sekä opettajille että oppilaille, jotta inklusio mahdollistuisi, sillä ilman tukitoimenpiteitä ei kukaan jaksakaan kauaa. Rehtori määritteli inklusion näin:

Mun mielestä inklusio tarkoittaa sitä, että kaikki oppilaat lähtökohtaisesti on oikeutettuja samanlaiseen kohteluun, samanlaiseen – – ystäväjoukkoon tai luokkatilaankin ja kavereihinkin.

Erityisopettaja määritteli inklusiota hieman kokonaisvaltaisemmin. Hänen mielestään inklusio on yhteen suuntaan näkemistä ja menemistä, jossa huomioidaan yksilölliset polut, ”sellaista niin kuin yhteiseen hyvään pyrkimistä ja sellaista kokonaisvaltaista hyvää oloa ja sellaista kokonaisvaltaista näkemystä”. Erityisopettajan määritelmä on samansuuntainen kuin Mittlerin (2000, 8) määritelmä inklusiosta. Mittlerin mielestä inklusio on näkemys, tie, jota kuljetaan, mutta tie, jolla ei ole loppua. Tie, jossa on esteitä ja ongelmia, joissa osa on näkymättömiä ja osa ihmisten ajatuksissa ja sydämissä. (Mt. 8.)

Opetus nähtiin rikkaammaksi ja hedelmällisemmäksi inklusiivisessa koulussa, kunhan vain jokaisen tarpeet huomioidaan. Luokanopettajan määritelmässä korostui erilaisuuden arvostaminen. Hänen mielestään inklusiota tuo hyvin esiin sen, että kaikki ihmiset ovat erilaisia ja silti kaikki voivat oppia samassa paikassa ja työskennellä niillä omilla vahvuuksilla. Inklusion tarkoituksena on juuri vähentää erittelyä ja syrjiviä asenteita sekä tuoda esiin erilaisuuden rikkaus (Ainscow ym. 2006, 2). Luokanopettaja korosti myös yhdessä tekemisen ja kasvamisen tärkeyttä.

Eli huolimatta siitä millainen lapsi ja oppilas on kyseessä niin, hän käy samaa koulua samassa miljöössä, samassa ympäristössä ja häntä huomioidaan hänen tarpeidensa mukaan, että semmoista yhteistä opiskelua ja yhdessä kasvamista.

Kaikkien haastateltavien vastauksista nousi esiin heidän myönteinen asenne inklusiota kohtaan. Inklusio tarkoittaa kuitenkin myös tukitoimia, mikä korostuu heidän kaikkien määritelmässään. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 113) kuitenkin korostavat opettajien uskoa ja sitoutumista inklusiivisen koulun ideaan ja taustafilosofiaan, sillä hyvätkään resurssit eivät riitä, mikäli aikuisilta

puuttuu tarvittava sitoutuminen ja ymmärrys asian tärkeydestä. Kyseisessä alakoulussa on jo aiempien hankkeiden myötä omaksuttu inklusiivisia arvoja ja käytänteitä, minkä johdosta opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat myönteisiä.

7.1.1 Miten inklusio näkyy koulussa?

Se, miten inklusio näkyy koulussa, kertoo siitä kuinka paljon inklusiivisia arvoja arvostetaan. Kasvatus- ja opetustyö on aina arvojen ohjaamaa, mitkä näkyvät koulun toimintakulttuurissa, vuorovaikutussuhteissa ja opetuksen sisällöissä (Launonen 2007 133, 139). Haastateltavien vastauksista nousi esiin se, että koulussa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroiminen yleisluokkaan on arkipäiväistä niin opettajalle kuin kaikille oppilaillekin. Koulussa on kaksi erityisluokkaa, joissa on yksilöllistetyn opetussuunnitelman mukaan opiskelevista vaikeimmin vammaisiin oppilaisiin.

Kaikilla oppilailla on kotiluokka, johon oppilaita integroidaan säännöllisesti oppilaiden tarpeiden mukaan. Luokanopettajan toi esiin juuri tämän kotiluokkamallin. Hän näki mallin toimivaksi erityisesti siitä syystä, että etukäteen mietitään ja suunnitellaan erityisopettajan kanssa, mitkä tunnit oppilas on kotiluokassaan ja mitkä tunnit erityisopetuksessa. Suunnitelmien avulla pyritään takamaan kaikkien oppilaiden paras opetus.

Meillä on yhteiset tilat ja meillä on – – näihin omiin kotiluokkiin sitten integroitu näitä meidän kahden erityisluokan oppilaita niin paljon kuin mahdollista mutta niin ku hyödyllisesti myös heitä ja sitä luokkaa – – ajatellen on järkevää.

Rehtorin mielestä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroiminen yleisluokkiin oli kuitenkin vähentynyt viime vuosista. Syyksi hän näki henkilöstön vaihtuvuuden. Tämä näkyy myös luokanopettajan edellisessä vastauksessa, jossa hän kuvailee kotiluokkamallia. Koulussa integroiminen toimii päinvastaisesti kuin olisi tarkoitus. Erityistä tukea tarvitseva oppilas käy ainoastaan muutamilla tunneilla yleisluokassa, vaikka tarkoituksena olisi opiskella pääsääntöisesti yleisluokassa ja harvemmin erityisluokassa tai pienryhmässä. Integroinnin pitäisi tapahtua

kotiluokkamallissa toiseen suuntaan eli oppilas integroitaisiin erityisluokkiin kotiluokasta silloin kuin se nähdään tarpeellisena.

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 107–108) painottavat luokkien muunneltavuutta inklusiivisessa ympäristössä, mitä haastateltavat eivät tuoneet esille. Haastateltavat korostivat ainoastaan koulun viihtyvyyttä ja esteettömiä kulkuyhteyksiä, mitä myös Booth ja Ainscow (2005, 51), Mittler (2000, 17) sekä Naukkarinen (2003, 13) korostavat. Oppimisympäristön kehittämisessä tulisi huomioida kaikkien oppilaiden tarpeet, minkä luokanopettaja toi esille pohtiessaan asioita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta. ”*Et ne erityisoppilaatkin hyötyy niistä.*”

Kaiken kaikkiaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat siinä omassa lähikoulussaan. Moberg (1998, 140) korostaa myös lähikoulua, jota käyvät kaikki alueen oppilaat yhdessä ikätovereiden kanssa. Ikonen ja Virtanen (2003, 193) määrittelevät inklusion lähikouluksi, joka toivottaa kaikki oppilaat tervetulleeksi, ja joka kunnioittaa jokaista lasta tasa-arvoisesti sekä toteuttaa yksilöllisesti kaikkien oppilaiden opetuksen. Oppilaiden yksilöllisiä tarpeita huomioidaan kehittämällä opetusmenetelmiä, jotka tukevat erilaisia oppimistyyliä (Corbett 2001, 31). Heillä on mahdollisuus opiskella yleisopetuksen luokassa, erityisluokassa ja pienryhmässä tarpeidensa mukaan. Oppilaat ovat tottuneet erilaisuuteen ja siihen, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat käyvät silloin tällöin luokassa. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat myös kuuluvat siihen luokkaan. Välineistöön on resursoitu vuosien ajan, ja rehtorin mielestä alakoulun puolella on paljon erilaisia välineitä käytettävissä ja hän kuvaakin alakoulun erityispuolta resurssivarastona.

7.1.2 Inklusion herättämiä tunteita haastateltavissa

Inklusio herätti haastateltavissa erilaisia, ehkä hieman sekavia tunteita. He näkivät inklusion myönteisenä asiana, mutta kokivat itse inklusion sekavana. Tämä osaltaan johtuu jo itsestään inklusion määritelmästä ja siitä, että täydellistä inklusiota ei ole, koska inklusio muuttuu ja kehittyy koko ajan. Inklusioprosessissa ei ole yhtä loppupistettä, johon jokainen koulu ja ihminen

pyrkivät. (ks. esim. Booth & Ainscow 2005, 14; Mittler 2000, 11–12; Moberg 1998, 136; Naukkarinen 2003, 14; Opetusministeriö 2007, 19–20; Pietiläinen & Alakoskela 2005b, 27–28.)

Erityisopettajan mielestä inklusion toteuttamiseen on monia keinoja ja *”lähtökohdiltaan se on ihan hyvä, mutta kyllä se erityisopetus on sellainen veteen piirretty viiva.* Tällä hän viittaa siihen, että vaikka erityisopetusta koskevat normit ja lait niin silti on *”niin paljon erilaisia variaatioita ja sittenkin vielä on mahdollisuuksia toteuttaa monella tavalla”* erityisopetusta ja inklusiota. Variaatioiden lisäksi erityisopettaja painottaa inklusioon liittyvää eloa ja kehittymistä. Hänen mielestään inklusio elää koko ajan *”mitään staattista tilaa niin kun ei oo”*.

Luokanopettajalla oli entuudestaan kokemusta integroinnista. Hänellä oli joku vuosi kaksi erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta luokassaan, mutta molemmilla oppilailla oli ollut henkilökohtainen avustaja. Siltikin luokanopettaja koki jonkinlaista ahdistuneisuutta ja riittämättömyyden tunnetta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulosta yleisluokkaan, mikä on hyvin yleistä opettajien keskuudessa. Aiemmat tutkimukset ovat nostaneet esiin opettajien riittämättömyyden tunteen opettaessaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (ks. esim. Huttunen & Ikonen 1999, 83; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 355; Martinmäki & Klemelä 2004, 233; Moberg 1998, 149; Opetusministeriö 2007, 55; Puustinen 2009, 17). Luokanopettaja korosti erityisesti sitä, *”että kuinka minä pystyn sitä luokkaa opettamaan niin, että ne tunnit – – sopivat ja kiinnostavat – – ja niistä hyötyy”* erityistä tukea tarvitsevatkin oppilaat. Tuntien tulisi myös olla sellaisia, että erityistä tukea tarvitsevat lapset pysyisivät mukana ja hyötyisivät tunnista. Luokanopettajan vastauksista heijastuu perinteinen tapa opettaa oppilaita. Hän mietti, miten pystyy suunnittelemaan opetustunnit sellaisiksi, että *”erityislapsenkin pysyy mukana”*. Tästä vastauksesta heijastuu se käsitys, että kaikkien oppilaiden pitäisi pysyä mukana samassa tahdissa muiden kanssa, vaikka tässäkin kohtaa voisi oppilaita eriyttää esimerkiksi antamalla oppilaille eritasoisia tehtäviä.

7.1.3 Asenne inklusiota kohtaan

Itse sain sellaisen kuvan haastateltavien vastauksista, että yleisesti kaikkien opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat myönteisiä varsinkin alakoulun puolella ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroiminen yleisluokkiin toteutuu. Integroimisen suunta erityisluokista yleisluokkiin ei kuitenkaan puhu inklusion puolesta vaan sillä korostetaan integraatiota. Erityisopettaja korosti kyllä haastattelussaan, että integroiminen toteutuu eri osa-alueillaan, ”*monesti vaan ymmärretään se fyysinen integraatio, mutta kyllä se mun mielestä on hyvin toteutunut sosiaalinen ja toiminnallinen integraatio kaikin puolin*”. Integraatio jaotellaan yleensä neljään osa-alueeseen: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen. Fyysisessä integraatiossa erityistä tukea tarvitseva oppilas fyysisesti opiskelee yleisluokassa. Toiminnallisessa integraatiossa erityistä tukea tarvitseva oppilas osallistuu yleisluokan toiminnallisiin tapahtumiin yhdessä muiden oppilaiden kanssa ja sosiaalisessa integraatiossa jokainen oppilas on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Yhteiskunnallinen integraatio korostuu vasta koulun jälkeen sosiaalisen integraation ohella. (Moberg 1998, 138.) Syvempi ja pitkäkestoisempi havainnoiva opetuksen seuraaminen olisi tässä yhteydessä selventänyt asian todellista laitaa.

Haastateltavien mielestä työyhteisöllä ei vielä ole kovinkaan paljon tietoa tulevista lakiuudistuksista. Erityisopettajan mielestä tällä hetkellä päällimmäisenä työyhteisön mielessä on kuntaliitokseen liittyvät asiat ja miten ne tulevat vaikuttamaan omaan työnkuvaan. Lakiuudistus ”*ei oo vielä tullut niin todeksi ja lihaksi, että mitä se tarkoittaa oikeesti sitten meillä käytännössä*”. Kaikki haastateltavat kuitenkin uskoivat työyhteisön alakoulun puolella suhtautuvan uudistuksiin ilman suurimpia ongelmia, sillä heidän mielestään alakoulussa asenneilmasto on hyvä. Inklusiivinen kehittämistyö lähtee koulun olemassa olevan tilanteen pohjalta ja siitä pohdinnasta, millaisia päätöksiä tekemällä ja millaisia käytäntöjä toteuttamalla koulua voidaan kehittää inklusiivisempaan suuntaan sekä mihin pyritään ja mistä näkökulmasta. Lisäksi on muistettava, ettei täydellistä inklusiota voi olla olemassa. (Teittinen 2005, 9; Tirkkonen & Vierros 2005, 46.) Inklusio on kuitenkin kulttuurinen välttämättömyys ja eettinen velvollisuus, mikäli halutaan edistää perustuslakiin kirjattujen perusarvojen toteutumista (Feuser 2001, 193). Sekä rehtori että erityisopettaja kokivat, että yläkoulun puolelta tulee olemaan enemmän muutosvastarintaa, koska

siellä opetus on ollut enemmän kaksoisjärjestelmän mukaista kuin alakoulun puolella, minkä vuoksi uudistus tulee muuttamaan yläkoulun toimintaa enemmän. Rehtori näki ylläkoulun ongelmaksi sen, että ei tiedetä *”mikä se aineenopettajan rooli tässä on ja missä vaiheessa erityisopettaja pitäis olla mukana”*.

Julkisuuden repostelu asian tiimoilta närkästytti erityisesti rehtoria ja luokanopettajaa. Opettaja-lehden 13.2.2009 julkaisemassa artikkelissa *”Kuorma kaatuisi opettajien niskaan”* väitettiin, että lakiuudistuksen johdosta erityisluokat lopetetaan. Rehtori painokkaasti vastasi keskusteluihin kaihtamalla tällaisia kannanottoja, joissa on kiinnitetty huomiota johonkin yksityiskohtaan näkemättä asiaa kokonaisuutena. Rehtorin mielestä tässäkin artikkelissa tarkoituksena on vaan pelotella opettajia, mitä rehtori paheksui. Rehtorin mielestä demokratia ja parlamentarismi eivät tule hyväksymään sellaista ratkaisua, missä erityisluokat lopetetaan ja erityisoppilaat *”heitetään luokkaan ja – – ne on ny sen opettajan ristinä”*, sillä Opetushallituksessa on kuitenkin asiantuntijat valmistellut tätä lakiuudistusta, joiden pitäisi ottaa huomioon kaikki näkökulmat ja tekijät.

Corbett (2001, 11) korostaa myös sitä, että ennen inklusion tuomista koulun käytäntöön, täytyy miettiä tarkasti kaikki vaikuttavat tekijät. Inklusio ei saa olla vaan *”tyhmä ja toiveikas”*-malli (Mt. 11). Huttunen ja Ikonen (1999, 64) näkevät inklusion tarkoittavan tukimuotoja, jotka hyödyntävät lapsia. Tällöin jos lapsi tarvitsee pienryhmäopetusta oppiakseen, niin sitä tulee koulun myös järjestää. Inklusio ei tarkoita erityisopetuksen tai pienluokkaopetuksen häviämistä. (Huttunen & Ikonen 1999, 64; Ihatsu & Ruoho 2001, 109.)

Luokanopettaja ei ainakaan tällä hetkellä kokenut kuormittuvansa liikaa, koska hänen mielestään tukitoimet ovat hänen ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla toimineet. Luokanopettaja kritisoi kuitenkin vahvasti erityisluokkien lopettamista. Hän väittää, että erityisoppilaiden opiskelu yleisluokassa ei tule olemaan *”tehokkainta, järkevintä, tarpeellisinta. Ei heidän eikä sitten siinä luokas olevien niin sanottujen normaalien lasten kannalta”*. Luokanopettajan mielestä erityisluokkien lakkauttaminen vaatii koulun ajatusmaailman muuttumista ja uudelleen järjestymistä. Häntä huolestutti opettajien kuormittuminen, sillä hän uskoi, että liian

heterogeenisessä luokassa opettajat kokisivat riittämättömyyttä. Luokanopettaja piti aivan mahdollisena ajatuksena sitä, että erityisluokat lakkautettaisiin kokonaan. Opettajan myönteinen asenne inklusiota kohtaan kyseenalaistuu voimakkaasti hänen seuraavassa lausahduksessaan:

Ei niin ku hienoimmalla ajatuksellakaan ja ideallakaan niin ei se vaan toimis, sen tietää niin oikeesti semmonen joka ei oo päivääkään käytännös nähnyt tätä jopa se johtoporras, jolla on niitä korulauseita paperit täynnä niin mä uskon, ettei nekään niin hullua ideaa luule vievänsä läpi.

Kaikkien haastateltavien vastauksista heijastuu heidän huolensa tukitoimien riittävydestä. Nykyiset tukitoimet eivät haastateltavienkaan mielestä tule riittämään vaan tarvitaan uusia tukitoimia ja resursseja, mikäli lakiuudistus asetetaan voimaan. Erityisopettajan mielestä juuri tukitoimien avulla voidaan ehkäistä opettajan kuormittumista, jota tulee näkymään lakiuudistuksen johdosta. Lakiuudistus tulee aiheuttamaan erityisopettajan näkemyksen mukaan ahdistusta ja pelkoa henkilöstössä ennen kuin sisäistetään uudistukset. Erityisopettaja totesi kuitenkin, että yleensä ”*se pelko on pahempi kuin paukahdus*”. Tässäkin yhteydessä erityisopettaja korosti työnantajan ja esimiehen roolia ja sitä tukea, mitä siltä taholta voidaan opettajille antaa.

7.1.4 Eri tekijöiden roolit inklusiossa

Kaikkien tekijöiden roolit nähtiin tärkeiksi inklusion kannalta. Tässäkin tutkimuksessa voidaan havaita se, että inklusio ei tapahdu yksin tekemällä, vaan tarvitaan koko koulu, kunta ja valtio mukaan prosessiin. Seuraavissa kappaleissa on tarkemmin haastateltavien näkemyksiä opettajien, erityisopettajien, rehtorin, avustajien, vanhempien, kunnallisten päättäjien, Opetushallituksen ja -ministeriön sekä muiden yhteistyötahojen rooleista inklusiossa.

Opettajan rooli. Luokanopettajan roolin jokainen haastateltava näki tärkeäksi inklusiossa. Mobergin (1998, 155) mukaan luokanopettajan valmius ja tahto toteuttaa inklusiota on koko prosessin ydin, mitä myös haastateltavat korostivat. Luokanopettaja on avainasemassa, koska hän

on se, joka lasten kanssa toimii ja käytännössä inklusiota toteuttaa. Luokanopettaja itse kuvaili rooliaan näin:

Mä oon yksi pala tässä palapelissä, jossa yritetään tehdä erilaisillekin lapsille niin kuin mahdollisuus opiskella mahdollisimman paljon siellä omassa kotiluokassa.

Luokanopettajan vastauksesta heijastuu yhteistyö muiden tekijöiden kanssa. Hän ei korosta omaa rooliaan, vaan hän todellakin on yksi tekijä muiden joukossa. Vaikka luokanopettaja onkin konkreettisesti inklusion toteuttaja, ei vastuu saisi ikinä olla yksin opettajalla. Opettajien tulisi saada tukea opetukseensa rehtorilta, erityisopettajilta, muilta opettajilta, kunnan päättäjiltä ja moniammatillisen työryhmän jäseniltä (Mittler 2000, 11; Murto 1999b, 32). Luokanopettaja korosti vastauksessaan enemmänkin erityisopettajan roolia inklusion toteuttaja kuin omaansa. Hän koki voivansa edistää inklusiota omalta osaltaan olemalla joustava ja antamalla oman panoksensa siitä, että jokainen erilainen oppilas kokisi olevansa osa yleisluokkaa.

Erityisopettaja koki luokanopettajan olevan ”*avainhenkilö, sillä hän on siellä luokassa niitten lasten kanssa*”. Erityisopettaja painotti opettajan roolia kuvaillessaan myös tukitoimien tärkeyttä. ”*Ensinnäkin asenne, täydennyskoulutus, ne on tosi tärkeitä, – – ne pitää olla kohillaan*”, jotta opettaja omalta osaltaan voi inklusiota toteuttaa. Corbett (2001, 14), Murto (1999b, 41) sekä Rose ja Howley (2007, 22) näkevät myös, että inklusiivinen kehitystyö voi alkaa vasta sitten, kun opettajat ovat valmiita kohtaamaan erilaisuutta. Näiden lisäksi haastateltavat korostivat tarvittavia tukimuotoja yleisopetuksen ryhmään sekä opettajalle että oppilaalle, sillä ilman niitä ei pystytä turvaamaan jokaisen oppilaan parasta mahdollista opetusta. Opettajia pystytään tukemaan kollegiaalisen ja vertaistuen avulla, joiden kautta opettajat saavat palautetta työstään ja kannustusta työlleen (Ainscow ym. 2006, 174; Naukkarinen 2003, 86; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112). Jokainen lapsi ja nuori ansaitsee jokaisen mahdollisuuden onnistumiseen (Burke & Sutherland 2004).

Rehtori puolestaan näki luokanopettajan roolin konkreettisen toteuttajan lisäksi erityisopettajan työparina. Jylhän (2007, 203) mukaan erityisopettaja konsultoi opettajaa auttamalla suunnittelussa, tuomalla variaatioita opetukseen ja auttamalla oppimateriaalin soveltamisessa.

Rehtori ei eritellyt opettajan ja erityisopettajan rooleja, vaan hänen mielestään opettajan ja erityisopettajan tulisi työskennellä yhdessä toistaan tukien.

...no opettaja ja erityisopettaja mä näkisin, että ne olis tämmöinen työpari. Mun mielestä ne on niin ku konkreettiset inklusion toteuttajat.

Haastateltavat olivat kaikki samaa mieltä luokanopettajan roolista ja merkityksestä kuullessaan toisella haastattelukerralla kuvauksen luokanopettajan roolista heidän ensimmäisten haastattelujen perusteella. Luokanopettaja tarttui opettajan roolin kuvauksessa enemmänkin erityisopettajan rooliin korostaen erityisopettajan tietämystä ja tukea opettajalle. Muut haastateltavat puolestaan painottivat luokanopettajan tärkeyttä inklusioprosessissa.

Erityisopettajan rooli. Kaikki haastateltavat näkivät erityisopettajan uusimpien tuulien, virtauksien ja tiedon tuojana kuntaan. Opetusministeriö (2007, 29) korostaa myös erityisopettajan tehtäväksi erityisopetuksen alueellisen palvelujärjestelmän kehittämisen ja suunnittelun, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamisen tarkoituksenmukaisen tuen piiriin sekä erityisopetuksen palveluista tiedottamisen. Luokanopettajan mielestä erityisopettaja on ensisijainen inklusion toteuttaja. Rehtori ja erityisopettaja taas näkivät erityisopettajan roolin enemmänkin opettajan tukihenkilönä ja konsulttina. Rehtori kuvailee erityisopettajan roolia näin:

Erityisopettaja olis parhaimmillaan tällainen lähikonsultti opettajalle, tuki... sellainen pedagoginen neuvonantaja jopa työpari.

Huttunen ja Ikonen (1999, 83) painottavat myös erityisopettajan konsultoivaa roolia. Erityisopettaja oli rehtorin kanssa samaa mieltä tästä konsultoivasta roolista kuullessaan oman työnsä kuvauksen muiden haastateltavien mielestä, mutta tämä konsultoiva rooli tulisi huomioida myös erityisopettajan toimenkuvassa. Tällä hetkellä erityisopettajan mielestä konsultointi on vaikeaa, koska hänellä on täydet opetustunnit. Sen vuoksi konsultointiin tulisi taata resursseja ja hänen mielestään se ei tapahdu, ellei erityisopettajan toimenkuvaa muuteta virallisesti.

...pitäis tapahtua sellainen ihan yleinen muutos tässä ajattelutavassa, että mitä se [erityisopettajan toimenkuva] oikeasti tarkoittaa.

Tämän ongelman ratkaisemiseen tarvitaan valtion taholta tukea ja resurssia. Erityisopettajan toimenkuvan muuttuminen ohjaavampaan suuntaan vaatii selkeitä muutoksia virkaehtosopimukseen, sillä monikaan kunta ei kykene vähentämään erityisopettajien tuntimäärää johtuen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden nousevasta lukumäärästä. Inklusiossa ei ole kyse erityisopettajien tarpeettomuudesta, vaan siitä, että he toimisivat osallistamisen eikä erottelun palveluksessa (Saloviita 2006, 340). Ihatsu ja Ruoho (2001, 109), Murto (1999b, 34) sekä Ström (2001, 132) listaavat konsultoinnin lisäksi erityisopettajan työtehtäviin yksilö-, pienryhmä- ja samanaikaisopetuksen, HOJKS:ien laadinnan ja seurannan, erityisopetuksen koordinoimisen ja suunnittelun.

Rehtorin rooli. Rehtorin roolia korostettiin erityisen voimakkaasti. Rehtori koulunjohtajana johtaa kaikkia koulun oppilaita, myös erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Rehtori itse on ”*yrittänyt järjestää niitä resursseja sille toiminnalle ja puhua sen asian puolesta*”. Rehtori koki vaikeaksi huomioida lukujärjestyksissä integroimisen mahdollisuudet ja kaikkien muiden asioiden huomioimisen. Hän kuitenkin painotti, että integroiminen kyllä huomioidaan ja yritetään mahdollistaa, mutta jokaisen tunnin kohdalla se ei onnistu. Eniten rehtori kuitenkin painotti roolissaan inklusion puolesta puhumista. Inklusiivisen kehittämistyön kannalta on tärkeää, että rehtori seisoo inklusioaatteen takana ja tiedottaa opettajille, koulun henkilöstölle, vanhemmille ja muille yhteistyötahoille inklusiosta (Ainscow ym. 2006, 161–162).

Luokanopettaja korosti myös rehtorin byrokraattista roolia. Hänen mielestään rehtorin tulisi parhaansa mukaan vaikuttaa ”*ryhmäkokoihin, avustajien määrään, lukujärjestyksiin*” ja muihin taloudellisiin resursseihin. Erityisopettaja korosti taas rehtorin johtamistaitoja. Hänen mielestään lukujärjestyksien ja ryhmäkokojen huomioiminen inklusion mahdollistajina ovat rutiiniasioita, jotka jokaisen rehtorin tulee huomioida. Erityisopettaja korosti enemmänkin rehtorin roolia työyhteisön ilmapiirin luomisessa ja kehittämisessä. Hänen mielestään se ”*mitä oikeasti siellä työyhteisön sisällä tapahtuu, niin se on ihan olennaista, miten se rehtori ne asiat klaaraa*”. Naukkarisen (2003, 90) tutkimuksessa koettiin, että rehtori on ratkaisevassa roolissa yhteistoiminnallisuuden edistäjänä ja sitä kautta ilmapiirin kehittämisessä.

Inklusioprosessin kehittämisessä rehtori on avainasemassa. Rehtorin tulisi kannustaa ja tukea omalla myönteisellä asenteellaan koulun henkilöstöä inklusioprosessissa. Rehtorin innostus ja positiivinen asenne inklusiota kohtaan edistää muun henkilöstön positiivista suhtautumista (Ainscow ym. 2006, 103). Kuvailin rehtorille hänen rooliaan muiden haastateltavien näkökulmasta ja hän koki niiden pitävän paikkaansa. Resurssien järjestämisessä hän painotti sitä, että hän ainoastaan tekee esityksen niistä resursseista, mitä he tarvitsevat, mutta hän ei ole se, joka päättää, mitä resursseja saadaan. Rehtori kuvaili rooliaan näin:

Mä oon vähä tällainen joulupukki vailla lahjoja, että toivomuksia on paljon, mutta jaettavaa vähän.

Työntekijöiden tukemiseen rehtori kriittisesti arvioi omaa työtään ja kommentoi kokevansa ”suunnatonta riittämättömyyttä”. Ensinnäkin rehtori sanoi olevansa kaksoisroolissa, koska aivan suoraan ei voi työntekijän taakse asettua vaan on yritettävä tarkastella asiaa monelta puolelta. Hän kuvailee omaan onnistumistaan työntekijän tukemisessa näin: ”halua on enemmän kuin mihin on kyennyt”.

Rehtorin toimenkuva on hyvin moninainen. Hänen vastuualueensa inklusioprosessin kehittämisessä on todella laaja niin koulun sisäisissä kuin ulkopuolisissa asioissa. Rehtorin tehtävänä on määritellä inklusiivisen koulun tehtävät ja arvot sekä tiedottaa näistä muille tahoille (Ainscow ym. 2006, 101). Luokanopettaja koki rehtorin onnistuneen kyseisen koulun sisäisissä asioissa hyvin, sillä hän näki, että rehtori ”on parhaansa mukaan toteuttanut ja kyselly ja tiedustellu tilannetta aina, mikä on tarve ja yrittänyt olla niin paljon mukana ja ollu edesauttamassa”. Luokanopettaja koki, että rehtori on hyvin perillä koulun ja luokkien tilanteesta ja vienyt päättäjille todellista kuvaa oppilaiden tilanteesta.

Avustajan rooli. Jokaisen haastateltavan mielestä avustaja tulee olla oppilaalla, mikäli oppilaalla on henkilökohtaisen avustajan tarve. Tämän turvaa perusopetuslain pykälät 31 ja 31a. Luokanopettaja koki avustajan yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi inklusioprosessissa. Hänen

mielestään inkluusio ei tule onnistumaan sillä tavalla, että siitä hyötyisi kaikki, jos ei ole käytössä avustajia.

Et kyllä niin ku erityislapsi tarvitsee avustajan, et se oikeesti hyötyy ja saa siitä kaiken irti mitä siitä positiivisella tavalla voi saada.

Rehtori ja erityisopettaja taas eivät niinkään korostaneet avustajaa. He näkivät avustajan yhtenä tukimuotona oppilaalle. He korostivat enemmänkin opettajan roolia ja opettajan vastuuta myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta. Rehtori kuvaili avustajaa ”*opettajan jatkeena*”, kun taas erityisopettaja kuvaili avustajan roolia tällä tavalla:

Se avustaja on ammattitaitoinen, että se tietää sen tietyllä tavalla sen oman roolinsa, oman paikkansa siinä sen lapsen tukena. Elikkä osaa väistyä vähän taka-alalle silloin kun on tarvetta.

Erityisopettajan mielestä avustaja on lapsen opastaja ja avustaja, mutta opettaja antaa lapselle opetusta. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla on tärkeää ”*opettajajohtoinen opetus eikä avustajajohtoinen. Opettajan pitää antaa se opetus ja sitten avustaja avustaa.*” Erityisopettaja korosti avustajan roolia, sillä avustaja toimii usein linkkinä luokanopettajan, erityisopettajan ja kodinkin välillä. Rehtorin ja erityisopettajan vastauksista huokuu se, että avustajan työnkuva olisi koulussa opettajien ja avustajien keskuudessa ymmärretty väärin, minkä vuoksi asiaan täytyy kiinnittää huomiota. Usein ajatellaan, että jos oppilaalla on avustaja, ei opettajan tarvitse tuhlata kallista aikaansa kyseiseen oppilaaseen, vaan avustaja hoitaa oppilaansa opetuksen. Burke ja Sutherland (2004), Rose ja Howley (2007, 13) sekä Saloviita (1999, 52) painottavat kuitenkin, että opettajan vastuulla on opettaa jokaista oppilasta. Mittler (2000, 127) kuitenkin muistuttaa, että avustajan kanssa on hyödyllistä tehdä yhteistyötä sopien yhteiset tavoitteet ja päämäärät.

Avustaja on koulutettu tukemaan ja auttamaan erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta, mutta opettajan tulee opettaa jokaista oppilasta. Opettaja ei saa unohtaa tai jättää oppilaan oppimista avustajan vastuulle. Avustajan ammattitaitoa kannattaa tietysti hyödyntää kaikin tavoin, mutta opetusvastuu on aina opettajalla. Sen vuoksi opettajan olisi tarkoituksenmukaista tehdä tiivistä yhteistyötä avustajan kanssa (Naukkari 2003, 50).

Huoltajien rooli. Huoltajien rooli on merkittävä, sillä heillä kuitenkin on päävastuu lastensa kasvatuksesta. Koulun tulisi luoda vanhempien kanssa toimiva vuorovaikutussuhde, jotta pystyttäisiin tukemaan lasta parhaalla mahdollisella tavalla. (Booth & Ainscow 2005, 30; Virtanen & Miettinen 2003, 76; 2007, 93.) Luokanopettaja erityisesti painotti tätä asiaa: ”*Vanhemmathan tietysti kaikissa koulutyöskentelyssä on se tärkein yhteistyöryhmä*”.

Vanhempien mielipiteet tulisi ottaa huomioon ja niitä tulisi arvostaa koulun toimintaa järjestettäessä. Vanhempien tulee olla tietoisia lapsensa koulutilanteesta ja heille tulee ymmärrettävästi selittää, mikä oppimisympäristö on heidän lapselleen sopivin ja hyödyllisin paikka. Luokanopettaja korosti sitä tosi asiaa, että aina ei opettajan ja vanhempien toivomukset kohtaa toisiaan ja silloin täytyy käydä useita keskusteluita, jotta päästään yhteisymmärrykseen oppilaan parhaasta opetuksesta ja siitä, mikä on lapsen edun mukaista. Hän mielestään on tärkeää, että integroinnista ”*on oikeesti hyötyä, ettei sitä tehdä vaan sen takia, että se on nyt in*”. Myös erityisopettaja toi esille tämän saman ongelman ja hän näki ratkaisuksi sen, että koulun tulisi aktiivisesti tiedottaa vanhempia. Koulun rooli on merkittävä ja koulun tulisi antaa vanhemmille tietoa vähitellen, sillä jokainen vanhempi vaatii oman aikansa ennen kuin pystyy hyväksymään lapsensa erilaisuuden.

Luokanopettaja tietysti on se ensisijainen yhteydenottaja, joka keskustelee vanhempien kanssa mahdollisista tukitoimista ja opetuksen järjestämisestä koskevista asioista. Ilmiselvää on se, että vanhemmille on kova paikka todeta, että heidän lapsensa tarvitsee erityistä tukea. Sen vuoksi kaikkien haastateltavien vastauksissa korostui erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmat ja heidän kanssaan tapahtuva yhteistyö. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää ja arvokasta kaikkien oppilaiden kannalta, sillä huoltajien osallistuminen lastensa koulutukseen parantaa koulumenestystä ja sosiaalisen pääoman muodostumista (Ikonen & Virtanen 2003, 183; Jylhä 2002, 198; Murto 1999b, 31; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112; Rose & Howley 2007, 97).

Yhteistyötä erityistä tukea tarvitsevien lasten huoltajien kanssa on enemmän, minkä vuoksi kaikki haastateltavat kertoivat tällaisesta yhteistyöstä. Erityisopettaja korosti vastauksessaan myös

koulun mainetta ja miten se helpottaa tai vaikeuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Hän koki, että nykyään vanhemmat enemmän ja enemmän keskustelevat toisten vanhempien kanssa omista kokemuksistaan tai lastensa kokemuksista, jolloin on *”tosi tärkeitä minkälaista tarinaa ne kertoo niitten lasten koulukokemuksista”*. Koulun maine ja toisten kokemukset vaikuttavat paljon siihen, miten vanhemmat suhtautuvat koulun ratkaisuihin, sillä mikäli he kuulevat myönteisiä tarinoita koulun toiminnasta, he myös uskovat koulun toimivan heidänkin lapsensa kohdalla oikein. Sen vuoksi koulun maineeseen ja sitä kautta yhteiseen näkemykseen kannattaa kiinnittää huomiota.

Rehtori korosti vastauksessaan myös koulumaailman muuttumista, mikä on tapahtunut aikojen saatossa. Rehtorista tuntuu, että nykyisin vanhemmat luulevat, että he voivat esittää koululle vaatimuksia siitä, kuinka koulun tulisi toimia ja tämän rehtori kokee yhdeksi ongelmaksi kodin ja koulun yhteistyön sujumiseksi. Rehtori myöntää joskus jopa kaivanneen aikaa, jolloin koulu oli eräänlainen virasto, johon mentiin niin sanotusti hattu kädessä. Tämän lisäksi rehtori korosti vuoropuhelua koulun ja kodin välillä jo siinä vaiheessa, kun sille ei ole mitään erityistä syytä, *”elikkä tarkoitan sitä, ettei oo tullu mitään ongelmia ja muuta”*.

Kaiken kaikkiaan kodin ja koulun välinen yhteistyö on merkittävää, minkä vuoksi huoltajien rooli inklusiossa on tärkeä. Koulun tavoitteena on parhaalla mahdollisella tavalla tukea oppilaan oppimista ja kehitystä yhdessä huoltajien kanssa. Yhteistyön kautta koulu saa arvokasta tietoa oppilaasta ja huoltajat saavat tukea kasvatustyöhönsä (Opetushallitus 2004, 8–9; Rose & Howley 2007, 97; Virtanen & Miettinen 2003, 76; 2007, 94).

Kunnallisten päättäjien rooli. Kunnan päättäjät nähtiin yleisesti inklusion taloudellisten resurssien mahdollistajina. Erityisopettajan mielestä päättäjät *”istuu niin sanotusti lompsan päällä, niin niitten rooli on merkittävä”*. Kunnan päättäjät antavat koululle tietyt resurssit, raamit, joiden puitteissa koulun tulee opetustaan käytännössä toteuttaa parhaalla mahdollisella tavalla. Jokainen haastateltava toi esille sen toiveen, että päättäjät kuuntelisivat koulun henkilöstöä koulua koskevissa päätöksissään. Inklusiivisessa kehittämistyössä kunnallisten päättäjien tulee arvostaa inklusiota, jolloin tämä näky kunnan sijoituksissa. Inklusioprosessiin tarvitaan

sitoutumista kuntalaisilta, eri hallintokunnilta, paikallisilta järjestöiltä, yksityisiltä palveluntuottajilta, virkamiehiltä ja luottamushenkilöiltä, jotta voidaan taata tavoitteellinen ja tarkoituksenmukainen kehittämistyö inkluusiossa (Booth & Ainscow 2005, 12, 28; Pietiläinen & Alakoskela 2005b, 26).

Erityisopettaja korosti myös koulun henkilöstön roolia tuoda esille koulun tarpeita, *eihän päättäjät voi tietää niistä meidän tarpeista, jos me ei tuoda niitä esille*". Erityisopettajan mielestä opettajien tulee nostaa epäkohtia ja tarpeita esiin sekä tiedottaa niistä rehtorille, sivistysjohtajalle ja sivistyslautakunnalle. Asioiden esiin tuomisessa vastuu on siis opettajien, mutta samalla erityisopettaja toivoo myös, että päättäjätkin olisivat oma-aloitteisesti yhteydessä kouluun.

Opetushallituksen ja opetusministeriön rooli. Kaikki haastateltavat toivat esiin sen, että Opetushallitus ja opetusministeriö laativat koulun toiminnalle ohjeistukset ja pääperiaatteet. Luokanopettajaa huolestutti se, miten paljon Opetushallituksessa tiedetään koulun arjesta ja käytännön toteutuksesta. Hänen mielestään mitä ylemmälle taholle mennään, sitä kauemmaksi tullaan käytännöstä. Luokanopettaja toivoi, että Opetushallituksessa työskentelisi opettajia ja erityisopettajia tai edes erityislasten vanhempia, jotta *"niillä olis joku näkemys siitä mitä käytännös tapahtuu"*.

Inklusiivisessa kehittämistyössä tulisi myös muistaa hyödyntää kaikkia mahdollisia tahoja. Erityisopettaja nosti yhdeksi isoksi tukitahoksi Opetushallituksen. Erityisopettajan mielestä koulun tulisi olla yhteydessä Opetushallitukseen ja hyödyntää Opetushallituksen tietämystä uusia käytänteitä luodessaan, sillä *"niillä on tietysti sellainen kokonaisvaltainen näkemys niin ku koko meidän maasta, että missä mennään ja mun mielestä sitä kannattaisikin hyödyntää"*. Erityisopettaja uskoi, että Opetushallituksella on hyviä esimerkkejä ja malleja erilaisista toteutustavoista, joita pitäisi tuoda enemmän esille.

Lisäksi erityisopettaja korostaa Opetushallituksen koordinoimia projekteja ja hankkeita, joissa koulun osallistumista tuetaan taloudellisesti. Hän otti esimerkiksi Kelpo-kehittämistoiminnan, jonka tarkoituksena on viedä inklusiota eteenpäin ja nostaa aihetta esiin, jolloin asiat tulevat keskustelun alle ja niitä ”*ruvetaan miettimään*”. Opetushallituksen hankkeiden kautta saadaan erityisopettajan mielestä jotain konkreettista aikaan, sillä se raha, mikä Opetushallituksen kautta tulee hankkeeseen on sitä ”*korvamerkittyä rahaa ja silloin se käytetään siihen kehittämistyöhön*”.

Muiden yhteistyötahojen rooli. Kaikki haastateltavat kokivat muut yhteistyötahot tärkeiksi tukimuodoiksi omalle työlleen ja koulun toiminnalle. Yhteistyön tarkoituksena on yhdistää voimavaroja ja käytäntöjä, joiden avulla parannetaan oppilaiden liittymistä yhteiskuntaan (Booth & Ainscow 2005, 15; Pietiläinen & Alakoskela 2005a, 118). Rehtori nimesi yhteistyötahoksi erityistä tukea tarvitsevien lasten, nuorten ja aikuisten palvelukodin, luokanopettaja ajatteli vastauksessaan enemmän sosiaalipuolen tahoja, kun taas erityisopettaja nimesi kolmannen sektorin järjestöjä, kuten urheilujärjestöt, Mannerheimin lastensuojeluliitto, 4h-kerho ja ylipäättään järjestöt, jotka tekevät töitä lasten parissa. Lisäksi erityisopettaja halusi korostaa kollegiaalista tukea ja verkostoitumisen tärkeyttä. Rehtori kiteyttää mielestäni hyvin kaikkien haastateltavien ajatukset.

Muut yhteistyötahot, ne on tärkeitä tukia siihen koulun toiminnalle ja yhteistyötahoja nimenomaan eli vetää asioita samaan suuntaan ja puntaroi ja mukana siinä arjessa, joka tilanteessa.

7.2 Inklusion käytäntö

Inklusion käytännössä, toisessa ydinkategoriassa, nousee esiin haastateltavien konkreettisia kehittämisideoita ja toiveita inklusioon liittyen. Lisäksi tuodaan tietoisuuteen inklusioon liittyviä esteitä ja edistäjiä, joiden pohtiminen ja ymmärtäminen selkeyttävät ja auttavat kehittämään inklusiivista kehittämistoimintaa.

7.2.1 Inklusion esteitä

Kuviossa 1 on kuvattu tässä tutkimuksessa esiin tulleita esteitä haastateltavien näkökulmasta. Inklusioprosessin ensisijaiseksi esteeksi haastateltavat näkivät taloudellisten resurssien vähyyden ja siitä johtuen tarpeellisten tukitoimien puuttumisen. Muita esteitä olivat asenteet, ajan puute ja muut aikatauluongelmat sekä opettajien riittämättömyyden tunne.



KUVIO 1. Inklusioprosessin esteitä.

Taloudellisten resurssien vähyyden. Luokanopettaja erityisesti korosti avustajien puutetta taloudellisista resursseista puhuessaan: ”Avustajan puute saattaa olla yks semmoinen mikä vaikeuttais oleellisesti”. Hän koki avustajat inklusion kannalta todella tärkeiksi tukimuodoiksi itselleen ja oppilaille. Avustaja on inklusiossa tärkeä tukimuoto niin oppilaalle kuin opettajallekin, sillä avustajat ovat oppilaan tukena eri oppiaineissa ja he kontrolloivat oppilaan käyttäytymistä (Corbett 2001, 85, 87; Jylhä 1999, 144; Martinmäki & Klemelä 2004, 229; Naukkarinen 2003, 38, 84). Luokanopettaja ei pysty eikä ehdi tukemaan erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta niin paljon kuin olisi tarpeellista, sillä luokanopettajan tulee opettaa koko ryhmää ja huomioida kaikkia oppilaitaan. Avustajan avulla erityistä tukea tarvitseva oppilas saa luokanopettajan mielestä avun nopeammin ja siten pystytään takaamaan oppilaan mukana pysyminen.

Erityisopettaja nosti esiin myös taloudellisten resurssien tärkeyden. Inklusiota ei voida toteuttaa, ellei sille löydy resursseja. Taloudellisilla resursseilla turvataan jokaisen oppilaan hyvä opetus ja mahdollistetaan opettajan antama hyvä opetus. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Moberg (1998, 149) sekä Ikonen ja Virtanen (2007c, 15). Taloudellisten resurssien tarkoituksena on tukea oppilaita oppimisprosessiin tuomalla oppilaiden tarvitsemat tukipalvelut oppilaan luo (Ihatsu ym. 1999, 15; Opetusministeriö 2007, 55; Väyrynen 2001, 19).

Rehtoria huolestutti resurssien määrä ja nykyinen taloudellinen tilanne, sillä hänen mielestään Opetushallitus on vienyt jo vuosikausia inklusiota eteenpäin, mutta resurssien määrä ei ole lisääntynyt. Edellinen lama kymmenisen vuotta sitten pienensi koulujen resursseja, eivätkä ne ole sen jälkeen kasvaneet, *”niitä olis saanu tulla vähän lisää”*. Rehtoria mietitytti se, että miten nyt käy, kun taantuma on jälleen tulossa, pienentyvätkö resurssit edelleen. Tämä kysymys on varmasti monien muidenkin huolenaiheena ja vastauksen moni varmasti tietää ilman lisäselvennystä. Taantuma ei tule ainakaan inklusiota edistämään.

Asenteet. Taloudellisten resurssien lisäksi rehtori ja erityisopettaja korostivat erityisesti asenteita, ei pelkästään henkilöstön vaan myös vanhempien, päättäjien ja lasten asenteita. Jokaisella ihmisellä on omat asenteensa asioita kohtaan. Rehtorin mielestä *”suurimmat esteet on ihmisissä ja asenteissa”*. Ikonen ja Virtanen (2007c, 15), Jung (2007), Ladonlahti ja Naukkarinen (2003, 23–24) sekä Pinola (2008, 39) ovat nostaneet myös ihmisten asenteet yhdeksi suureksi esteeksi inklusion kehittämiseksi. Sen vuoksi inklusiivisessa kehittämistyössä on hyvä olla tietoinen niistä asenteista, joita kukin kantaa itsessään sekä siitä, miten muu yhteisö ja toimintaympäristö suhtautuvat erilaisuuteen. Asenteet ja ennakkoluulot toimivat useimmiten juuri tiedostamattomina esteitä inklusion kehittämiseksi. (Mittler 2000, 131; Pietiläinen & Alakoskela 2005b, 26.) Jokainen oppilas ansaitsee mahdollisuuden onnistua. Opettajat positiivisella asenteellaan, erityispedagogiikan tiedoillaan ja kokemuksillaan tukevat oppilaan onnistumista. (Burke & Sutherland 2004.)

Riittämättömyyden tunne. Rehtorin mielestä opettajat *”kokee riittämättömyyttä siinä tilanteessa, että musta ei oo opettamaan”* erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, koska heidän asenteensa

inkluusiota kohtaan on kielteinen. Opettajien tulisi asennoitua myönteisesti inkluusiota kohtaan, sillä rehtorin mielestä inklusion toteutuminen on valtava rikkaus. Klaavu (1999, 92) korostaa myös erilaisuuden rikkautta ja suvaitsevaisuutta. Hänen mielestään tärkeää on oppia kohtaamaan suvaitsevaisesti oppilaiden erilaisista kyvyistä aiheutuvia ristiriitoja ja yrittää ratkaista niitä rakentavasti (Mt. 2). Opettajien riittämättömyyden tunnetta ovat korostaneet myös Moberg (1998, 149), Opetusministeriö (2007, 55) ja Puustinen (2009, 17). Heidän tutkimuksissa opettajat kokivat riittämättömyyttä eriyttämisessä, yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa ja tunnistamisessa sekä opetuksen toteuttamisessa.

Ajan puute. Ajan puute nousi esteeksi vasta myöhemmissä vastauksissa. Jokainen haastateltava koki ajan puutteen suureksi esteeksi, ellei suurimmaksi esteeksi inklusion toteuttamiselle. Aiemmissä tutkimuksissakin ajan puute ja kiireisyys ovat olleet inklusion suurimpia esteitä (Mittler 2000, 126; Naukkarinen 2003, 23–24; Pinola 2008, 45). Luokanopettaja nosti esiin aikatauluongelmat, opettajan vaihdokset ja lukujärjestysongelmat, mitkä saattavat hänen mielestään vaikeuttaa inklusion toteuttamista. Ajan puute nousi siinä vaiheessa yleisemmin esille, kun keskusteltiin eri tekijöiden roolista ja tukimuodoista inklusiossa. Erityisesti erityisopettaja painotti ajan puutetta myöhemmissä vastauksissaan. Erityisopettajan mielestä tuntikehykset tulisi saada kohdilleen konsultoimisen mahdollistamiseksi.

Rehtori korosti tiedonkulkua ja sen tuomia ongelmia moniammatillisessa työryhmässä. Hänen mielestään ”*oppilas, jonka kohdalla tarvitaan sitten näitä moniammatillisia keinoja niin, jos siellä joku niistä jalansijoista ei toimi niin koulu on varsin voimaton*”. Rehtori painotti tässä vastauksessaan erityisesti vanhempien roolia ja merkitystä, sillä mikäli vanhemmat eivät näe moniammatillisia tukitoimia tarpeelliseksi, koulun tulee silloin selviytyä omilla avuillaan. Rehtori kuvaili tällaista tilannetta sellaiseksi, jossa ”*yritetään vaan selviytyä*”. Tässäkin vastauksessa korostuu asenteet ja siihen liittyvät ongelmat. Ei riitä, että henkilöstön asenteet ovat myönteisiä vaan tarvitaan myös vanhempien ja muiden tahojen myönteinen asenne. Inklusiossa koulu ja ympäröivä lähiyhteisö toimivat aktiivisesti yhdessä (Booth & Ainscow 2005, 14), jonka vuoksi kaikkien osallistujien myönteinen asenne on tärkeää.

7.2.2 Inklusioprosessin edistäjät

Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että tukitoimia inklusion kehittämiseen tarvitaan. Koulut tarvitsevat olemassa olevien resurssien tehostamista ja uusia resursseja (Naukkarinen 2003, 59). Ilman tukitoimia ei pystytä vastamaan jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin, mikä heikentää opetuksen laatua. Haastateltavat toivat esiin erilaisia tukitoimia ja inklusioprosessin edistäjiä, joita he kokevat tarvitsevansa inklusioprosessissa. Kuviossa 2 nämä edistäjät on lueteltu. Haastateltavat kokivat tarvitsevansa tietoa ja koulutusta, kollegiaalista tukea ja keskustelua, vertaisryhmän tukea, aikaa, taloudellisia resursseja, esimiesten tukea, yhteistä näkemystä ja työnohjausta. Seuraavaksi tarkastelen näitä tarkemmin.



KUVIO 2. Inklusioprosessin edistäjät.

Tieto ja koulutus. Aivan ensimmäiseksi haastateltaville tuli mieleen täydennyskoulutuksen ja uuden tiedon tärkeys. Koulutuksen kohdalla korostettiin sekä täydennyskoulutusta että opettajankoulutusta. Opettajankoulutukseen toivottiin muutoksia. Inklusiivisesta koulusta ja siihen liittyvistä asioista tulisi jo opettajankoulutuksen aikana keskustella ja tuoda esiin, sillä siellä luodaan niitä pohjia tulevalle työuralle. Useat tutkijat kokevat myös, että opettajankoulutusta tulisi uudistaa ja kehittää inklusiivisemmaksi, sillä opettajankoulutuksen pitäisi kouluttaa opiskelijoitaan tulevaisuuden kouluihin (Hautamäki ym. 2003, 194; Ikonen & Virtanen 2007c, 19;

Jung 2007; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 351, 355; Martinmäki & Klemelä 2004, 236; Pinola 2008, 42).

Opettajankoulutuslaitokset ovat avainasemassa opettajaopiskelijoiden asenteiden muokkaajina antamalla enemmän informaatiota erityistä tukea tarvitsevista oppilaista, niiden kohtaamisesta ja opetuksen eriyttämisestä (Huttunen & Ikonen 1999, 84; Jung 2007; Martinmäki & Klemelä 2004, 236; Pinola 2008, 42). Ihanteellista olisi, että opettajaopiskelijat hyväksyisivät jo koulutuksensa aikana inklusion periaatteet ja sitoutuisivat niihin (Moberg 1998, 157).

Uuden tiedon kohdalla erityisopettaja painotti sitä, että uusin tieto, lakiuudistukset, säädökset, asetukset ja kaikki muut, mitkä vaikuttavat koulun arkeen, pitäisi saavuttaa jokaisen koulun henkilöstön jäsenen. Opettajille on tärkeää tietää näistä asioista riittävän ajoissa. Täydennyskoulutukseen erityisopettaja mietti uutta lähestymistapaa, koska hän koki, että yhden päivän koulutuksessa ei kaikkea ehdi sisäistämään eikä soveltamaan käytännön työhön. *”Sitä pitää monta kertaa samaa asiaa, et se niin ku vähitellen menee perille ja se tulee tutuksi ja tiedetään mitä se tarkoittaa”*. Erityisopettajan mielestä tietoa pitäisi tulla useasti, mutta vähän kerrallaan ja eri puolilta, eri näkökulmista. Tietoa pitäisi erityisopettajan mielestä myös jakaa opettajien ja muun koulun henkilöstön kesken.

Täydennyskoulutusta on paljon tarjolla, minkä vuoksi opettaja ja muu henkilöstö on itse vastuussa siitä, kuinka paljon sitä tietoa ja koulutusta otetaan vastaan ja hyödynnetään. Tietysti täytyy muistaa myös se, että kuntien budjetti on rajallinen. Luokanopettaja painotti uuden tiedon ja koulutuksen kohdalla myös sitä voimavaraa, mikä siellä koulussa jo on.

Aina löytyy joku joka osaa sanoa mistä kannattaa kattoo tai kertoa sulle jotakin jos ne tietää jotakin. Tää työyhteisö ittestään mun mielestä on ollu mulle ihan tarpeeksi.

Luokanopettaja ei ollut kovin tietoinen lakiuudistuksesta. Koulussa oli kyllä siitä puhuttu, mutta käytännön toteutuksesta opettajalla ei ollut tietoaakaan, ainoastaan toiveita koskien erityisesti ryhmäkokoja. Luokanopettaja painotti omassa roolissaan joustavuutta, jotta lakiuudistukset

saataisiin toteutettua koulussa. Hän painotti joustavuutta erityisesti lukujärjestyksien sovittelussa ja luokkien opetusten välillä. Hän näki myös, että opettajalta vaaditaan joustavuutta, mikäli ryhmäkoot kasvavat tai muuttuvat. Lisäksi hän korosti koulutusta, jotta *”pystyy sitten paremmin vastaamaan sen oman luokan erityislapsen tarpeisiin”*. Inklusiivisen koulun kehittämistä tukevat vuorovaikutus, avoimuus ja joustavuus (Corbett 2001, 27). Black-Hawkinsin ym. (2007, 30) mukaan vuorovaikutus on inklusion ydin.

Vuorovaikutus, keskustelu, kollegiaalinen tuki ja vertaisryhmän toiminta. Koulutuksen lisäksi painotettiin vuorovaikutusta työyhteisön sisällä ja vertaisryhmässä. Yhteistoiminnallisuus tukee inklusiivista kehittämistyötä, minkä vuoksi on tärkeää panostaa toimivan ja tehokkaan vuorovaikutussuhteen ja yhteistyön kehittämiseksi koulun henkilöstön välille (Martinmäki & Klemelä 2004, 217; Naukkarinen 2003, 59; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 110–111; Rose & Howley 2007, 72, 80). Haastateltavat kaikki kehuivat alakoulun työyhteisöä, jossa heidän mielestään kollegiaalista tukea on nähtävissä. Henkilösuhteet koululla toimivat ja kaikilta löytyy yhteistyökykyä ja -halua haastateltavien mukaan. Tätä pitäisi hyödyntää rehtorin mielestä myös opetuksessa.

Mutta olennaista on se, että pitäis päästä siitä opettajan yksin puurtamisesta sellaiseen aitoon yhteisön sisäiseen yhteiseen tekemiseen.

Rehtorin mielestä kollegiaalinen tuki ei tarkoita sitä, että *”luokassa ramppaa hirveesti väkeä vaan sitä sellaista, että jaetaan sitä tietoa, pystytään keskustelemaan”* asioista, ongelmista ja epäkohdista. Sillä rehtori uskoo, että yhdessä keskustelemalla ja pohtimalla voidaan keksiä parempia ratkaisuja kuin yksin. Kollegiaalinen tuki takaisi sen, ettei kukaan opettaja jäisi yksin taakkansa kanssa. Kollegiaalisen tuen mahdollistaa joustava, arvostelematon ja turvallinen työyhteisö. (Corbett 2001, 116.)

Kollegiaalinen ja vertaisryhmän tuki koettiin ensisijaisiksi tukimuodoiksi opettajalle ja muulle koulun henkilöstölle. Huttunen ja Ikonen (1999, 71) näkevät, että inklusion onnistuminen on työyhteisöstä kiinni. Keskeistä on heidän mielestään saada oppilas, oppilaan huoltajat ja kaikki oppilaan opettajat motivoituneeseen yhteistyöhön (Mt. 71). Vertaisryhmän ja verkostoitumisen

kautta pystyttäisiin näkemään asioita mahdollisesti toisin ja kehittämään omaa työtä. Inklusiossa on myös kyse laajemman yhteisöllisyyden rakentamisesta kuin pelkästään koulun sisäisestä kehittämisestä. Tekemällä yhteistyötä moniammatillisesti lähiyhteisön kanssa parannetaan yksilöiden liittymistä yhteiskuntaan. (Booth & Ainscow 2005, 15.) Rosen ja Howleyn (2007, 16) mukaan moniammatillisuuden avulla pystytään muokkaamaan ja uudistamaan opetusmenetelmiä, kuntouttamaan oppilaita ja estämään mahdollisia oppimisvaikeuksia sekä tarjoamaan oppilaalle paras mahdollinen tuki. Myös Ikonen ja Virtanen (2007f, 69) korostavat moniammatillisen työryhmän tärkeyttä inklusiivisessa koulussa.

Aika. Näiden edellä mainittujen tukitoimien yhtenä isona ongelmana on kuitenkin opettajien ja koulun henkilöstön rajallinen aika. Jokainen haastateltava painotti aikaa ja kiirettä ja sitä, että kollegiaalinen tuki ja vertaisryhmän toiminta vaativat aikaa, jota ei työpäivän aikana ole. Sen vuoksi painotettiin sitä, että tällainen aika keskustelulle, kollegiaaliselle ja vertaisryhmän tuelle tulisi luoda. Vertaisryhmän ja kollegiaalisen tuen mahdollistajaksi haastateltavista erityisesti erityisopettaja ja rehtori näkivät opettajien siirtymisen kokonaistyöaikaan. Myös muissa tutkimuksissa on korostettu aikaresurssia ja sen tärkeyttä inklusiivisessa oppimisympäristössä (Jylhä 1999, 144; Naukkarinen 2003, 76).

Kokonaistyöajalla tarkoitetaan opettajien työaikaa, joka kattaisi opetuksen ja siihen liittyvät etukäteisvalmistelut ja jälkikäteistyöt sekä muut opetukseen liittyvät työt, kuten palaverit, kokoukset, vanhempainillat ja kaiken muun työn, mikä työnantajalle tehdään. Kokonaistyöaika lasketaan koko vuodeksi vähentäen vuoden työpäivistä arkipyhät ja vuosilomapäivät. Näille jäljelle jääneille päiville suhteutetaan työtuntimäärä yhtä työpäivää kohden, joka yleensä on noin 8 tuntia päivässä. Kokonaistyöaika mahdollistaisi suunnittelun oppituntien ulkopuolella ja oppituntien jälkeen, mikä osaltaan muuttaisi kouluyhteisöä yhteistoiminnallisemmaksi. Kokonaistyöaika nähdään opetusalan ammattijärjestön suurena ongelmana, koska opettajissa on monta ammattiryhmää ja kokonaistyöaikaa on todella vaikea saada jokaiselle ryhmälle järkeväksi ja oikeudenmukaiseksi. (Naukkarinen 2003, 77–78.) Lisäksi opettajat vaativat palkan nousua, mikäli kokonaistyöaikaan siirrytään (Martinmäki & Klemelä 2004, 230; Naukkarinen 2003, 78).

Kokonaistyöaika mahdollistaa kuitenkin perinteisten koulun aikarakenteiden muuttamisen joustavammiksi ja siten mahdollistaa inklusion käytänteitä (Naukkarinen 2003, 110).

Luokanopettajakaan ei ollut täysin kokonaistyöaikaa vastaan. Hän kuvaili tuntemuksiaan ”*jos pitäis äänestää, niin – – se on vähä fifty-fifty*”. Luokanopettaja haluaisi ennen äänestystä kuitenkin tarkemmin selvittää kattaako kokonaistyöaika silloin kaiken työn, mitä opettajan toimenkuvaan kuuluu, kuten suunnittelut, opetustunnit, arvioinnit, kokeiden tarkistukset, kokoukset, vanhempien palaverit, juhlat ynnä muut. Luokanopettaja piti epätodennäköisenä sitä, että kahdeksan tuntia päivässä riittäisi kattamaan kaiken, mitä opettajan toimenkuvaan kuuluu, ”*et jos opettaja ei tekis kutsumuksena mitään – – niin ei se sitten kaks tuntia per päivä riitä*”. Erityisopettaja vastasi luokanopettajan argumenttiin painottaen kesäajan huomioimista. Erityisopettajan mielestä ei voida ajatella, että tunnit lasketaan päivän mukaan, sillä joskus opettaja saattaa tehdä kuuden tunnin päivän, joskus 12 tunnin päivän. Kesällä taas opettajalla ei ole oppilaita, mutta saa kuitenkin kahdeksasta tunnista palkan. Hänen mielestään pitäisi kehitellä jonkinlainen ”*pankki – – tai jokin systeemi*”, johon kerätään tunnit ylös ja jos vuoden aikana kesäaika huomioiden tunnit menevät yli, saa ylityökorvauksen.

Opettajat kuitenkin tekevät työtään persoonallaan ja muiden on todella vaikea sanoa, kuinka monta tuntia saa käyttää suunnitteluun. Erityisopettajakin painotti, että kaikki työsuhdeasiat täytyy kunnolla pohtia läpi koskien kokonaistyöaikaa, mutta samalla hän uskoi, että *se ratkasis ongelmia*”, jotka aiheutuvat kiireestä. Rehtori puhui kokonaistyöajan puolesta, mutta ei kovinkaan vahvasti uskonut siihen, että se toteutuisi vielä hänen uransa aikana. Rehtori kaipasi kokonaistyöajan lisäksi aikaa lukuvuoden alkuun ja loppuun. Rehtorin mielestä on käsittämätöntä, että koulun henkilöstö on vain yhden päivän yhdessä, ennen kuin lukuvuosi alkaa. ”*Yks päivä. Miksei voisi olla vaikka viikko?*” Yhden päivän aikana täytyisi jakaa lukujärjestykset ja ratkaista mahdolliset ongelmat koskien lukujärjestyksiä, sijoituksia, luokkia ynnä muuta sellaista. Rehtorin mielestä kaksi ensimmäistä työpäivää on koko vuoden raskaimmat, koska niinä päivinä on kauhea kiire kaikilla ja ratkaisu epäkohtiin pitäisi löytyä heti. Sama toistuu myös lukuvuoden lopussa. Opettajilla on kauhea kiire arvioinnin suhteen ja keväällä pitäisi jo suunnitella ja selventää tulevaa

lukuvuotta. Sen vuoksi *”on ihan selvää, että näitä juttuja pitäis kehittää: opettajan työaika ja työaikajärjestelyihin liittyviä asioita”*.

Taloudelliset resurssit. Taloudelliset resurssit kaikki haastateltavat toivat jollain tapaa esiin haastatteluissa. Niitä kaivattiin lisää, mutta resursseja ei osattu kuitenkaan eritellä, mitä ne pitäisi sisällään. Luokanopettaja nosti resursseissa esiin avustajien palkkauksen, erityisopettaja ja rehtori taas näkivät tulevan lakiuudistuksen ja tehostetun tuen toteuttamisen kaipaavan lisää resursseja. Erityisopettaja painotti opettajien omaa vastuuta ja koulun vastuuta siitä, että asioita tulisi tuoda kunnan tasolla esille koko ajan uudestaan ja uudestaan. Nykyisen taloustilanteen vuoksi erityisopettaja painotti myös uudenlaisia ratkaisuja ja ratkaisuvaihtoehtoja.

Meidän kannattais ehkä huomioida myös se, että mitä voitais tehdä toisin, joka tuottais sitten tulosta, mikä se tulos sitten onkaan, mutta – – toimivampi käytäntö nykyiseen verrattuna, mikä ei sitten vaadikaan niin paljon taloudellisia resursseja.

Esimiesten tuki ja yhteinen näkemys. Esimiesten tuki nähtiin tärkeäksi tekijäksi inklusioprosessin kehittämisessä. Pinolan (2008, 46) tutkimuksessa erityisesti opettajat kokivat, että rehtorin tuki opettajan työlle on erityisen tärkeää. Rehtorit korostavat myös itse omien esimiestensä tukea heidän työlleen (Ainscow ym. 2006, 138). Erityisopettajan mielestä esimiesten tulisikin nähdä oma roolinsa laajemmin, sillä heidän kiinnostuksensa ja arvostuksensa opettajan työtä kohtaan auttaa opettajaa jaksamaan. Esimiehillä tarkoitettiin rehtoria ja sivistystointia. Erityisopettaja korosti esimiesten henkilöstöjohtamiseen liittyviä asioita ja *”sitä mikä merkitys sillä on työyhteisölle, sen toimivuudelle, kehittämiselle, työhyvinvoinnille”*.

Esimiehen tuen lisäksi korostettiin yhteistä näkemystä kunnan ja koulun välillä, mikä taas auttaa koko koulun henkilöstöä jaksamaan ja viemään asioita eteenpäin sekä kehittämään toimintaa. Erityisopettaja erityisesti korosti esimiesten tukea ja yhteistä näkemystä kunnan sisällä. Hänen mielestään opettajilla ja sivistystoimella tulisi olla yhteinen, sama näkemys kehittämissuunnasta, sillä sen toteuttamiseen ja onnistumiseen tarvitaan molempien osapuolten työpanosta. Samalla *”voidaan niin kun tukeutua tarvittaessa”* toiseen osapuoleen.

Murron (1999a, 6) mukaan inklusio juuri edellyttää myönteistä suhtautumista ennen kaikkea sekä päättäjiltä että koululta ja opettajilta. Koulun tulee pyrkiä kehittymään yhteisöksi, jonka vuorovaikutus perustuu keskinäiseen kunnioitukseen ja yhteisöllisiin arvoihin sekä niiden kautta kehittyvään myönteiseen ilmapiiriin (Launonen 2007, 139). Inklusio ei toteudu pelkästään määräyksiä ja suosituksia laatimalla vaan ennen kaikkea muutosprosessi pitäisi tapahtua kouluyhteisössä ja koulutuspolitiikassa laajemmin (Väyrynen 2001, 15).

Työnohjaus. Työnohjausta kaipailivat erityisopettaja ja luokanopettaja. Työnohjauksella tarkoitetaan työyhteisössä vallitsevien vuorovaikutussuhteiden tutkimista siltä osin kuin ne vaikuttavat organisaation perustehtävään. Sen tavoitteena on vahvistaa työyhteisön edellytyksiä kohdata ongelmatilanteita ja vahvistaa työyhteisön kykyä ratkaista vuorovaikutukseen, vallanjakoon ja vastaaviin liittyviä ongelmia keskenään siten, että ne eivät muodosta pitkäaikaisia esteitä työnteolle. (Wikipedia 2007.) Erityisopettaja haluaisi nähdä työnohjauksen laaja-alaisemmin kuin mitä se yleensä nähdään, akuutin kriisin ilmentyessä. Hän haluaisi, että työnohjaus olisi paikka, jossa voitaisiin kehittää omaa työtään, työyhteisöä ja sivistystointia sekä annettaisiin mahdollisuus kehittyä henkilökohtaisesti työssään. Työnohjaus olisi ”*vähä sellaista ennaltaehkäisevää ja se vaikuttaisi jaksamiseen ja motivaatioon*” myönteisesti ja kohottavasti. Erityisopettaja näki, että tällä tavalla päästäisiin ehkä pienemmin vaurioon, mutta hän korosti myös sitä, että ongelmilta ei voi aina välttyä.

Rehtori puolestaan toi avoimesti esiin oman negatiivisen asenteensa työnohjausta kohtaan. Hän painotti vastauksessaan, ettei hänellä ole työnohjauksesta kokemuksia, mutta hän ei ”*juurikaan odota siltä paljoa*”. Luokanopettaja toivoi myös työnohjausta, vaikka hänellä ei kylläkään ollut tietoa siitä, minkälaista se on. Kaiken kaikkiaan haastateltavien oli vaikea nimetä erilaisia tukitoimia ja tekijöitä, joita he kaipaisivat inklusion edistämiseen kysyessäni niitä suoraan, mutta muissa yhteyksissä selkeästi tuotiin esille, mitä tukitoimia inklusio vaatii kehittyäkseen.

7.2.3 Toivomukset

Haastateltavat toivoivat inklusiivisen kehittämistoiminnan tuovan koulun arkeen ymmärrystä, keskustelun lisääntymistä ja resursseja. Rehtori kaipasi nimenomaan ymmärrystä liittyen oppilaiden erityistarpeisiin ja niihin liittyvien tukimuotojen järjestämiseen koulun sisällä. Tällä hän tarkoitti lakiuudistuksen kautta tulevaa tehostettua tukea ja sen tukimuotoa. Hänen mielestään näitä tukimuotoja, eriyttämistä, tukiovetusta, samanaikaisopetusta, osa-aikaista erityisopetusta ja oppilashuoltoa, tulisi hyödyntää ja käyttää laajemmin jo tässä vaiheessa. Rehtori korosti vastauksessaan sitä, että

kaikkia ei voi opettaa sen saman putken läpi, eli – – ihan normaali opettajakin rohkenee ottaa sitä omaa pedagogista osaamistaan enemmän käyttöön.

Tällä hän tarkoitti sitä, että opettajat uskaltaisivat lähestyä asioita vähän eri kulmista. Se ei hänen mielestään tarkoita kuitenkaan sitä, että *”jokainen tunti pitäisi olla jonkinlainen – – speaktaakkeli”*, vaan jokaisen opettajan tulisi reflektoida omaa opetustaan ja kokeilla uutta sekä vaihdella opetusmenetelmiään. Inklusiivisemmaksi kehitytään ajattelemalla, keskustelemalla, arvostelemalla ja muokkaamalla käytänteitä sekä kehittämällä inklusiivista kulttuuria (Ainscow ym. 2006, 139). Erityisopettaja näki, että nämä saavutettaisiin yhteistyön kautta, *”se arkinen palaute siitä kollegalta, mutta sitten myös – – se esimiehen, – – johtajan, rehtorin rooli on tosi tärkeä”*. Erityisesti erityisopettaja painotti kollegiaalisuutta ja vertaisryhmän toimintaa, työnohjausta ja henkilöstöjohtamista, joiden avulla opettajat saisivat rohkeutta lähestyä asioita eri näkökulmista. Nämäkin pitäisi erityisopettajan mielestä toteuttaa varovaisesti, ei pakottaen. Tärkeintä olisi saada arkeen muutoksia. Rehtorin vastauksesta heijastui kuitenkin se, että nämä haastateltavien esille nostamat asiat ovat vaan toivomuksia, eikä hän odota, että kehittämistoiminta onnistuisi tuomaan näitä arkeen. Hänen mielestään kuntaliitoksen johdosta neljän erilaisen kunnan toimintakulttuurin yhtenäistämässä on jo tarpeeksi tekemistä, sillä *”se on yllättävää miten paljon niis on ollu eroa”*.

7.2.4 Haastateltavien ratkaisuja

Erityisopettaja koki keskustelufoorumien eri kuntien erityisopettajien välillä auttavan inklusiivisessa kehittämistoiminnassa, sillä yhdessä kokemuksia jakaen pystytään kehittämään omia kunnan epäkohtia. Keskustelufoorumien avulla *”ylipäättään ollaan saatu vaihtaa ajatuksia siitä ja mielipiteitä, että mitä se on nyt mikä on hyvää ja – – mitä me tehtäis toisin”*. Vertaistuen avulla voidaan vertailla ja tukea samassa tilanteessa olevia koulua ja opettajia sekä jakaa käytännön työtä helpottavia ideoita. Vertaistuen avulla voidaan tuottaa konkreettisia muutoksia käytännön toimintaan (Ainscow ym. 2006, 57; Numminen 2007, 163–164).

Rehtori näki tärkeimmäksi tavoitteeksi erityisopetuksen strategiassa varhaisen puuttumisen. Hän haluaisi, että riittävän ajoissa puututtaisiin ongelmiin ja käytettäisiin ensin tietyt tukimuodot, joiden avulla voitaisiin ehkäistä erityisopetuksen siirtopäätöksen tekemistä. Siirtopäätös tulisi tehdä vasta sitten, kun siihen on todellinen tarve ja vielä sittenkin tulisi miettiä, miten kyseinen lapsi voisi opiskella yleisryhmässä yhdessä muiden lasten kanssa. Rehtori ei nähnyt asiaa siten, että lakiuudistuksen myötä kaikki oppilaat siirtyisivät yleisluokkaan, *”tuskin sinne ny tullaan ihan ketä tahansa laittamaan”*.

Erityisopettajalla oli paljon ideoita, miten strategian linjauksia voitaisiin koulussa toteuttaa. Hän haluaisi ottaa käyttöön konsultointi-ajan opettajien kanssa, tehostaa yhteistyötä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kanssa, lisätä koko kaupungin alueella yhteistä suunnittelua ja täten yhteisen näkemyksen löytämistä sekä suunnitella *”toimivan hoitopolun mallin, semmosen hoksaamisen mallin ja semmosen puuttumisen mallin”*, jossa lapset olisivat tasa-arvoisessa asemassa sekä kaikki sivistystoimessa että sosiaali- ja terveystoimessa, poikkihallinnollisesti, tietäisivät oman roolinsa polun varrella ja olisivat sitoutuneita rooliinsa. Asianosaisten myönteinen asenne ja asiaan uskomisen on erittäin tärkeää inklusion kehittämisessä (Mittler 2000, 11; Moberg 2001, 93; Murto 1999a, 6; Murto & Lehtinen 1999, 152; Naukkarinen 2003, 104; Opetusministeriö 2007, 54–55).

Erityisopettaja korosti myös ennalta ehkäisevää toimintaa, johon hän liitti toimivan yhteistyön varhaiskasvatuksen, neuvolan, sosiaalitoimen ja oppilashuoltoryhmän kanssa. Palveluiden, tukitoimien ja mahdollisuuksien eheyttäminen vaatii poikkihallinnollista ja moniammatillisista yhteistyötä (Murto 1999b, 39; Pietiläinen & Alakoskela 2005b, 27). Yhteistyön rakentamisen kannalta on tärkeää, että ihmiset uskaltavat kertoa eteenpäin, mikäli havaitsevat jotain, mikä estää oppilaan oppimista. Konkreettisesti erityisopettaja aikoo luoda sellaisia lomakkeita, joiden avulla hän pystyy keskustelemaan näistä asioista eri tahojen kanssa. Hänen mielestään paperille kirjoittaminen konkretisoi asioita ja niitä tulee sen myötä myös enemmän työstettyä. Kaiken näiden lisäksi erityisopettaja kaipasi uusia ryhmittelyä opetuskuvioihin.

Erityisopettaja korosti myös vanhempien neuvomista antamalla ohjeita arkeen. Tällaista ohjeiden antamista voisi olla myös luokanopettajille erityisesti siinä vaiheessa, kun oppilaalla ei ole vielä erityisopetuksen siirtopäätöstä. Lisäksi erityisopettaja korosti samanaikaisopetuksen tärkeyttä. Kaikki haastateltavat korostivat sitä, että uudistukset ja tavoitteet saavutetaan työllä ja sitoutumisella siihen työhön. Rehtori toi vielä esiin sen, että inklusio on pitkä prosessi. Inklusio vaatii *”valtavasti aikaa keskustella, sovittaa, päättää, kokeilla”*. Tavoitteisiin ei päästä sormia napsauttamalla vaan työtä tekemällä. Tavoite tulee kuitenkin olla näkyvissä ja kaikkien tiedossa.

Inklusiivisen koulun kehittäminen ei vain tapahdu tai toteudu määräyksiä ja suosituksia laatimalla vaan tarvitaan muutoksia koulujärjestelmään (Ainscow ym. 2006, 7; Opetusministeriö 2007, 55–56; Saloviita 2006, 340; Väyrynen 2001, 17). Opetus- ja tukipalveluiden saatavuuden lisäksi tarvitaan syvällisiä rakenteellisia muutoksia nykyisessä koulujärjestelmässä aluetasolla, kuntatasolla ja valtakunnantason tasolla. Inklusiossa halutaan muuttaa koulukulttuurin lisäksi kunnan poikkihallinnollista kulttuuria ja tarvittaessa valtakunnan tason lainsäädäntöä. (Hautamäki ym. 2003, 285; Mittler 2000, 2; Naukkarinen 2003, 12.) Joka tapauksessa inklusio tulee vaikuttamaan radikaalisesti opetussuunnitelmaan, mielipiteisiin, pedagogiikkaan ja ryhmäytymiseen (Mittler 2000, 10). Sen vuoksi inklusio on myös poliittinen prosessi (Naukkarinen 2003, 13). Tavoitteita on paljon, mutta tällä hetkellä rehtorin mielestä koulun toiminta on liian kapea-alaista tavoitteisiin nähden. Rehtori näkee kuitenkin ensisijaisena tavoitteena saada *”varhaiset tukitoimet käyntiin ja*

erityisoppilaaksi siirtämisen kynnystä vähä ylöspäin”. Rehtori uskoi silti, että tätä ensisijaista tavoitetta kohti koulu on menossa.

7.2.5 Tukitoimet

Uuden lakiuudistuksen myötä yleisen ja erityisen tuen lisäksi tulee käyttöön tehostettu tuki, jonka avulla pyritään tukemaan oppilaan oppimista entistä selkeämmin ja vahvemmin ennen erityisopetuksen siirtopäätöstä. Tehostetun tuen toteuttaminen tulee vaatimaan töitä ja tukimuotojen kehittämistä sekä tehostamista. Haastateltavien mielestä jokaista tuen muotoa tulisi kehittää, joitain enemmän ja joitain vähä vähemmän. Erityisopettaja toivoi tehostetun tuen toteuttamisessa *”joustavuutta näissä asioissa koulun sisällä”*, jotta näitä tukimuotoja pystytään järjestämään ja toteuttamaan. Ensisijaisesti pitäisi ajatella lasten etua ja järjestää tukimuodot heidän etujensa sekä tarpeidensa mukaisesti.

Rehtorin mielestä lakiuudistuksen toteuttamisessa pitää lähteä liikkeelle niistä ensimmäisistä tukimuodoista, joita oppilaille annetaan. *”Tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus ja eriyttäminen, et näihin meidän pitää tehostaa*”. Joka tapauksessa koulun tulee rehtorin mukaan tehdä selvät linjaukset viimeistään silloin, kun lait tulevat voimaan. Koulun tulee selvittää, mitä heidän täytyy muuttaa ja tehdä, sekä sopeutua tuleviin muutoksiin. Rehtorin vastauksessa korostuu epä tietoisuus lakien voimaantulosta ja niistä käytänteistä, miten linjauksia tullaan toteuttamaan. Kuntaliitos osaltaan aiheuttaa myös epä tietoisuutta. Kyselin haastateltavilta tehostetun tuen toteuttamisesta ja sen tuomista mahdollisuuksista. Erittelin tehostetun tuen sen tukimuotoihin, joita ovat eriyttäminen, tukiopetus, samanaikaisopetus, osa-aikainen erityisopetus ja oppilashuolto. Seuraavissa kappaleissa on tarkemmin erikseen jokaisesta tukimuodosta.

Eriyttäminen. Pyysin ensimmäiseksi haastateltavia määrittelemään eriyttämisen. Erityisopettajan mielestä eriyttäminen on todella haastavaa, sillä vaikka siitä puhutaankin paljon, niin kukaan ei ole osannut määritellä sitä, ei edes Opetushallituksessa. Eriyttämisessä tuetaan oppilaan oppimista huomioimalla oppilaan yksilölliset tarpeet ja suunnittelemalla opetus niitä vastaavaksi, jolloin

voidaan muokata oppisisältöjä, opetusmenetelmiä ja opetusvälineitä (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 144; Jyväskylän yliopisto, Peda.net 2004). Erityisopettaja itse koki eriyttämisen tarkoittavan konkreettisia käytännön keinoja, joilla tuetaan oppilaan oppimista. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi erityyppisten tehtävien antaminen. Erityisopettajan mielestä tärkeintä olisi eriyttää ainoastaan sitä osa-aluetta, jossa oppilaalla on vaikeuksia, eikä koko oppiainetta.

Että niin kun ajatellen sitä, että ei sen tarvi aina mennä niin ku juna, et nyt kun mä eriytän niin mä eriytän jatkuvasti ja kaiken ja samalla kaavalla tai kun mä yksilöllistän niin siinäkin pitää olla mun mielestä sitten se ihan samanlainen ajatus, että aina täytyy katsoa se lapsen taitotaso.

Luokanopettajan mielestä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden eriyttämiseen luokanopettaja tarvitsee erityisopettajan tukea, sillä luokanopettajan aika ei riitä tukemaan yhden oppilaan oppimista. Hän koki eriyttämisen yleisopetuksen luokassa tarkoittavan erityisesti lahjakkaampien ja *"nopeasti hiffaajien oppilaiden"* eriyttämistä, jossa oppilaalle annetaan lisätehtäviä ja haasteellisempia tehtäviä. Luokanopettajan mielestä yksilöllistäminen on heikoimpien oppilaiden eriyttämistä ja lisätehtävien antaminen lahjakkaampien oppilaiden eriyttämistä.

Rehtori määritteli eriyttämisen yksittäisen opettajan pedagogisiksi ratkaisuksi, joiden toteuttamiseksi opettaja tarvitsee *"sitä ympäristön tukea, keskustelukumppaneita, konsultaatiota, kaikkea tätä, että se onnistuis"*. Kaikkien haastateltavien mielestä eriyttämistä voitaisiin tehostaa entisestään juuri vuorovaikutuksen ja yhteistyön kautta. Sitä kautta voitaisiin löytää uusia menetelmiä ja ideoita, mitä ei ole aiemmin kokeiltu. Rehtori ja erityisopettaja erityisesti kokivat, että eriyttämistä ja sen mahdollisuuksia oppilaan tukemisessa täytyy tuoda voimakkaammin esiin, sillä eriyttämistä käytetään liian vähän ja ehkä jopa väärin.

Tukiopetus. Erityisopettaja halusi korostaa ensiksikin sitä, että kaikki ymmärtäisivät tukiopetuksen ja erityisopetuksen eron. Tukiopetus on väliaikainen tuen muoto, jota antaa luokanopettaja. Tukiopetusta annetaan, ettei oppilas jää pysyvästi jälkeen opinnoissaan. (Opetushallitus 2004, 10; Virtanen & Miettinen 2003, 74; 2007, 91.) Mikäli tukiopetus ei riitä tukemaan oppilasta, niin sen jälkeen mietitään erityisopetuksen keinoja. Erityisopettajan mielestä juuri tukiopetusta tulisi

tehostaa ja lisätä inklusion yhteydessä, sillä *”tää on sellainen tuen muoto, että tätä käytetään aivan liian vähän, – – ehdottomasti pitää lisätä”*.

Rehtori ja luokanopettaja kokivat tukiopetuksen perinteisen mallin mukaan, jota annetaan silloin, kun oppilas on ollut koulusta pois sairauden tai loman vuoksi. Rehtori kuitenkin korosti vastauksessaan tukiopetuksen muuttumista siihen suuntaan, mihin erityisopetuksen strategiakin pyrkii. Tukiopetusta tulisi antaa myös oppimisvaikeuksien tukemiseen eikä pelkästään tilapäisten poissaolojen korvaamiseen. Rehtori kuitenkin näki, että tukiopetus on *”ihan resurssikysymys, et siihen sitten annetaan tunteja”*. Tällä hetkellä tukiopetusmäärät ovat koulussa riittäneet, niitä ei ole koskaan kaikkia käytetty, mutta rehtorin mielestä se ei kerro kuitenkaan todellisesta tarpeesta mitään. Tarvetta on voinut olla, mutta tätä resurssia ei ole kuitenkaan käytetty.

Samanaikaisopetus. Samanaikaisopetuksen eri muotoja tulisi erityisopettajan ja rehtorin mielestä hyödyntää selkeämmin ja entistä enemmän. Samanaikaisopetus, pienryhmäopetus, avustajan tuki, oppilastuutorointi ja yhteistoiminnallisten ryhmien käyttäminen ovat keinoja, joilla pystyttäisiin tukemaan oppilaiden yksilöllisyyttä (Jylhä 2007, 203). Samanaikaisopetuksessa erityisopettajat ja luokanopettajat tukisivat toinen toisiaan ja samalla pystyttäisiin hyödyntämään toisten asiantuntemusta (Naukkarinen 2003, 86). Samanaikaisopetuksen johdosta yhteistyö lisääntyisi selvästi henkilöstön välillä erityisopettajan mielestä, sillä *”sitä on liian vähän”*. Erityisopettaja haaveili tiloista, jotka olisi rakennettu niin, että yhteistyö toisen rinnakkaisluokan kanssa tai esi- ja alkuopetuksen kanssa mahdollistuisivat. Opetus olisi *”hedelmällistä, kun olis mahdollista – – tehdä yhteistyötä”* muiden opettajien kanssa.

Rehtori näkee samanaikaisopetuksen hyödyiksi ideoiden jakamisen ja toisten vahvuuksien hyödyntämisen. Rehtori kokee samanaikaisopetuksen *”jossain tilantees hyödyllisemmäksi – – ja paljon tehokkaammaksi sen kuin että siellä luokassa on oppilaalla avustaja”*. Hän *”erittäin lämpimästi lähestyy”* samanaikaisopetuksen mahdollisuuksia, mutta jotta se toteutuisi, opettamisen kulttuurissa täytyisi tapahtua muutoksia. Rehtorin mielestä opettajat ovat tehneet kauan työtä suljettujen ovien sisäpuolella, minkä vuoksi ovien avaaminen toisille opettajille

saattaa olla vaikeaa. Rehtori korosti tässä yhteydessä sitä, että samanaikaisopetuksen toteutus tulee lähteä opettajan omasta halusta, *että sinne luokkaan voi toinen opettaja tulla ja toinen ei koe, että tullaan minun reviirilleni*". Opettajien pakottaminen samanaikaisopetukseen ei tule hyödyttämään ketään, ei oppilaita eikä opettajia.

Samanaikaisopetuksen järjestämisessä haastateltavien vastauksista korostui resurssien merkitys. Rehtori painotti opetuskulttuurin muuttumista, kun taas erityisopettaja nosti koulun fyysiset tilat esiin. Erityisopettaja painotti myös tässä kohdassa aikaa. Samanaikaisopetuksen toteuttaminen vaatii hänen mielestään työtä, uutta tapaa ajatella ja resursseja. Samanaikaisopetuksessa opettajat suunnittelevat ja arvioivat sekä oppilaiden että omaa työskentelyään ja kehittelevät työtään yhdessä sekä opettavat yhdessä (Booth & Ainscow 2005, 52; Jylhä 1999, 143). Yksi tärkeä resurssi samanaikaisopetukselle on aika. Suunnittelulle tulee varata aikaa, *"et ei se itestään tuu"*. Näitä resursseja tulee löytää, jotta pystytään samanaikaisopetusta toteuttamaan.

Luokanopettajalla oli yksittäinen kokemus jonkinlaisesta samanaikaisopetuksesta ja hän koki sen hyödylliseksi ja tehokkaaksi muodoksi oppimisen kannalta, mutta hän ei näe sen kuitenkaan toteutuvan resurssien puutteiden vuoksi. Lisäksi luokanopettaja näki kouluttautumisen tärkeäksi samanaikaisopetuksen toteuttamisen kannalta.

Niin siellä oli kaks opettajaa kiertämäs ja auttamas, jolloin apua tuli nopeampaa, niin – – siitä oli tosiaan hyötyä kuon aikuinen ja aikaa jollakin muullakin, mutta käytännössä, mä en edes odota sellaista, et se olis kovinkaan mahdollista näillä resursseilla, mutta olishan se tehokasta varmaan lapsille, parempi.

Osa-aikainen erityisopetus. Erityisesti rehtori ja erityisopettaja kokivat, että resursseja tulisi lisätä osa-aikaiseen erityisopetukseen. Tällä hetkellä kyseisessä koulussa osa-aikaista erityisopetusta antaa haastateltava erityisopettaja, joka kiertää kolmessa eri koulussa, ja hänestä tuntuu, että hän on aina väärässä paikassa silloin, kun häntä tarvittaisiin. Rehtorinkin mielestä on epäkäytännöllistä ja harmittavaa, että erityisopettajalla on niin monta koulua kierrettävänä ja sen vuoksi osa-aikaiselle erityisopetukselle tulisi taata *"riittävät resurssit"*. Itse resurssien lisäksi rehtori näki myös toteuttamiskelpoisena resurssien uudelleenjärjestäminen. Tällä hän tarkoitti sitä, että täytyykö

osa-aikaisen erityisopettajan välttämättä olla paikalla erilaisissa neuvottelutilanteissa ja palavereissa koskien yksittäisen oppilaan asioita. Rehtorin mielestä luokanopettajan roolia tulisi korostaa tällaisissa tilanteissa, koska luokanopettaja on kuitenkin se, joka oppilaansa tuntee parhaiten.

Luokanopettajalla oli hyviä kokemuksia osa-aikaisesta erityisopetuksesta ja hän koki sen hyväksi tukimuodoksi oppilaalle, joka sitä tarvitsee. Tässäkin yhteydessä luokanopettaja korosti sitä, että oppilaan tulee hyötyä yleisluokassa olemisestaan. Mikäli oppilas ei pysty oppimaan ja etenemään yleisluokassa, tulisi oppilas siirtää kokonaan erityisopetukseen, jossa edetään oppilaan oman HOJKSin mukaan. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisessa ja tehostamisessa luokanopettaja toi esiin avustajan tärkeyden. Avustaja avusti oppilasta yleisopetuksen luokassa ja ”*pönkitti sitä* [oppilasta] *eteenpäin*”, jotta oppilas pysyi luokan opetustahdissa.

Oppilashuolto. Kaikki haastateltavat kokivat, että oppilashuolto koulussa toimii hyvin. Rehtorin mielestä oppilashuoltoryhmä on aiemmin keskittynyt enemmän sosiaalipuolen ongelmiin, mutta nykyisin on nähtävissä enenevässä määrin myös oppimiseen liittyvien asioiden esiin nostamista myös oppilashuollon osalta. Luokanopettaja näki kuitenkin oppilashuollon yhdeksi ongelmaksi tiedonkulun. Hänen mielestään tulisi parantaa tiedonkulkua, että kaikki tiedot oppilaista kulkeutuisivat lapsuudesta yläkoulun puolelle asti. Tällä hetkellä

jossakin vaiheessa tulee, huomaa, et tulee katkoja byrokratiassa, et joku tieto ei oo menny eteenpäin tai saavuttanutkaan sitten ihan kaikkia, joita olis tarvinnu saavuttaa.

Erityisopettaja painotti myös tiedonkulun tärkeyttä. Hän kuitenkin näki, että tehostamalla moniammatillista toimintaa, parannetaan samalla tiedonkulkua. Moniammatillinen yhteistyö perustuu kokonaisvaltaiseen toimintaan, jonka vuoksi tehostetaan tiedonkulkua asianomaisille tahoille (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 279–280). Moniammatillisen yhteistyön myötä kehitetään ”*käytänteitä, lomakkeita, lupa-asioita, vanhemmille tiedottamista, henkilöstölle tiedottamista*”. Oppilashuollon kohdalla erityisopettaja näki ongelmaksi pienempien koulujen oppilashuollon, sillä useimmiten niissä sitä ei ole tarjolla.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimustulokset osoittavat, että inklusiivisen koulun kehittäminen ja toteuttaminen vaatii aikaa, sitoutumista kehittämistyöhön sekä kovaa työtä. Jokainen painotti vastauksissaan pitkäjänteisyyttä, mutta samalla myös rakenteellisia muutoksia, jotka pitää kunnallisella taholla tapahtua ensiksi ennen kuin voidaan inklusio mahdollistaa. Inklusiivisen koulun kehittämiseen tarvitaan tukitoimia ja resursseja. Näiden lisäksi jokaisen tahon, oppilaiden, opettajien, koulun, huoltajien, kunnan ja valtion sitoutuminen kehittämistyöhön on erittäin tärkeää. Kuten missä tahansa toiminnassa hyvä pohja takaa hyvän tuloksen. Haastateltavien vastauksista korostuu eri tekijöiden rooli inklusiossa, ja miten tärkeää on, että jokainen tekijä sitoutuu kehittämistyöhön. Jylhä (2007, 198) korostaa myös koulun kehityksestä vastaavien henkilöiden sitoutumista.

Tulosten mukaan haastateltavien asenteet inklusiota kohtaan olivat myönteisiä. He itse toivat alussa selvästi esiin myönteisen asenteensa inklusiota kohtaan, mutta syvempi tarkastelu hieman horjutti heidän myönteistä asennettaan. Luokanopettaja kritisoi voimakkaasti erityisluokkien lakkauttamista sanoen sitä järjettömäksi ideaksi. Rehtori taas ei uskonut Kelpo-kehittämistoiminnan tavoitteisiin, jonka vuoksi aloin epäilemään hänen uskoaan inklusioon. Haastateltavat näkivät kuitenkin itsensä ohella muun työyhteisön olevan myönteisiä ja avoimia uusille haasteille.

Inklusion ja integraation ero tulisi selvästi tuoda esille, sillä yleisesti käsitteitä ei eroteta toisistaan. Haastateltavien vastauksia analysoitaessa luokanopettaja erityisesti sekoitti nämä käsitteet. Hänen mielestään koulun tämän hetkinen tilanne ja käytäntö ovat jo hyvin pitkälle inklusiota. Hän ei kokenut kaipaavansa mitään tukitoimia, mitä ei ole jo hänen käytössään, mutta erityisopetuksen strategiasta keskustellessa hän ei voinut uskoa, että joskus erityisluokat lakkautettaisiin. Mielestäni tässä heijastuu hyvin, kuinka syvälle kaksoisjärjestelmä on juurtunut. Naukkarisen (2003, 60) mukaan yleisopetuksen sopeuttaminen ja tukitoimien järjestämisen vaikeus sekä kaksoisjärjestelmän pysyvyys johtuu siitä, että ongelmat nähdään yhä aiheutuvan lähinnä oppilaasta ja hänen taustastaan ja tällöin toimenpiteet ongelman ratkaisemiseksi

kohdistetaan oppilaaseen. Ajattelumallin tulisi muuttua enemmänkin siihen suuntaan, miten koulun pitäisi muuttua, jotta ongelmat saataisiin ratkaistua.

Tämän vuoksi on tärkeää löytää kunnallisten päättäjien kanssa yhteinen näkemys. Haastateltavat toivat useasti esille miten tärkeää kunnan tuki on, sillä niillä puitteilla, mitä kunta tarjoaa, opetustyötä tehdään. Jokainen opettaja, erityisopettaja, rehtori ja muu koulun henkilöstö tekee varmasti parhaansa, mutta se ei tarkoita sitä, että se olisi oppilaiden kannalta riittävästi. Erilaisia toimia tarvitaan tukemaan koulun työtä. Kunnallisten päättäjien tärkeää roolia korostavat myös Ihatsu ym. (1999, 29), Huttunen ja Ikonen (1999, 73) sekä Martinmäki ja Klemelä (2004, 237). Heidän mukaansa inklusion kehittäminen edellyttää sitoumusta myös kunnan puolelta, sillä kunnan on luotava riittävät edellytykset inklusion toteuttamiseen, jotta koko inklusioprosessi mahdollistuu. Todellinen inklusiivinen muutos edellyttää opetusta toteuttavien ja toteuttamiseen vaikuttavien henkilöiden, erityisesti opettajien, hyväksymistä ja sitoutumista (Moberg 1998, 155). Koulun on itse valittava haluttu suunta, asetettava tavoitteet ja päätettävä toimintatavoista tavoitteiden suuntaisesti, mikäli koulu haluaa kehittyä inklusiivisemmaksi (Booth & Ainscow 2005, 15).

Kunnan tarjoama tuki inklusiiviselle koululle tarkoittaa yleensä taloudellisia resursseja. Luokkakokoja tulisi pienentää, että pystyttäisiin vastaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Perusopetuslainsäädökset (Perusopetuslaki 628/1998 17 § ja 30 §: Perusopetusasetus 852/1998 2 §) pyrkivät turvaamaan pienemmän ryhmäkoon sellaisissa luokissa, joissa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tämän lain mukaan luokassa saa olla 20 oppilasta, mikäli luokassa opiskelee erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Haastateltavat kiittelivät heidän kohdallaan sitä, että luokkakoot kyseisessä koulussa eivät ole olleet liian suuria. Luokanopettajalla on tänä vuonna luokassaan 18 oppilasta. Luku kylläkin nousee ensi vuonna, mikä hieman ahdisti luokanopettajaa.

Tukitoimista useimmin nousi esille koulutuksen tärkeys. Opettajankoulutuksen merkitystä korostettiin, etenkin jos lakiuudistukset tulevat voimaan. Opettajankoulutuksen tulisi antaa valmiuksia kehittää erilaisia työtapoja, jotta pystyttäisiin vastaamaan erilaisten oppilaiden

tarpeisiin (Krogerus 2007, 143). Haastateltavat kokivat täydennyskoulutuksen tarjontaa olevan, mutta kunnan toivottiin mahdollistavan koulutukset. Samaa mieltä ovat myös Huttunen ja Ikonen (1999, 75), Moberg (1998, 156), Murto (1999b, 33) ja Naukkarinen (2003, 25), jotka haluaisivat kunnan budjetoivan enemmän rahaa opettajien täydennyskoulutukseen, jotta voitaisiin taata kaikkien opettajien ammatillinen valmius. Näiden lisäksi haastateltavat toivoivat kunnalta rahaa avustajiin, erityisiin apuvälineisiin ja laitteisiin, oppimateriaaleihin, opettajien palkkaukseen ja tuntikehykseen ja riittäviin henkilöstöresursseihin, jotka nähdään välttämättömänä edellytyksenä samanaikaisopetuksen toteutukseen (Huttunen & Ikonen 1999, 73–74; Moberg 1998, 157; Murto 1999b, 42; Naukkarinen 2003, 110; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 107).

Oppilaiden osallisuutta lisäävän ja oppimisen esteiden poistamiseen keskittyvän opettajankoulutuksen saavuttamiseksi tarvitaan opettajankoulutuksessa jatkuvaa yhteistyötä, opetussuunnitelmien yhdenmukaisuutta ja samanaikaisopetuksen lisääntymistä. Tavoitteena on, että tulevaisuuden koulut pystyvät rakentamaan erilaisista osaajista koostuvia, joustavia ja toimivia kasvatuksellisia tiimejä kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallisuuden lisäämiseksi. Tämä edellyttää opettajilta ja opettajankouluttajilta uudenlaisten oppisisältöjen ja uudenlaisten työtapojen omaksumista sekä aktiivista kehittämistyötä. Luokanopettajien ja erityisopettajien koulutuksien keskeisimmiksi sisällöiksi nousivat vuorovaikutustaidot, erilaiset yhdessä opettamisen mallit, moniammatillinen yhteistyö, opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden yhteistoiminnallinen oppiminen. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 349–356.) Lisäksi tulisi vahvistaa koulutuksen perusturvaa, kehittää opetussisältöjä ja -menetelmiä, parantaa oppimisympäristön laatua ja antaa välineitä syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi (Booth & Ainscow 2005, 13).

Opettajankoulutuksessa tulisi huomioida opetussuunnitelmien asettamat vaatimukset opettajien ammattitaidolle. Opettajakoulutuksien rakenteisiin ja sisältöihin tulisi sisällyttää sellaisia uusia työtapoja, jotka vastaavat inklusioperiaatteen, varhaisen puuttumisen sekä tehostetun tuen vaatimuksia. Opiskelijoita tulisi ohjata heterogeenisen ryhmän opettamisessa, erilaisuuden kohtaamisessa, opetuksen eriyttämisessä ja oppilaiden omien voimavarojen ja keskinäisen oppimisen hyödyntämisessä kaikissa opetustilanteissa sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Erityisopettajakoulutuksen ja opettajankoulutuksen tulisi integroitua mahdollisimman yhtenäisiksi

koulutusrakenteiksi. Koulutuksen suunnittelua ja toteutusta tulisi uudistaa niin, että opettajien peruskoulutus ja työuran aikana tapahtuva osaamisen kehittäminen muodostaisivat nykyistä selkeämmän jatkumon elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. (Opetusministeriö 2007, 3, 60–63.)

Täydennyskoulutukselta opettajat toivovat uusinta erityispedagogista tietoa, jotta he pystyisivät ymmärtämään, auttamaan ja tukemaan erilaisissa vaikeuksissa olevia oppilaita (Murto & Lehtinen 1999, 153). Lisäksi toivotaan välineitä ryhmien muodostamiseen, yksilöiden havainnointiin ja kykyyn huomioida oppilaan ja alan ammattilaisten vuorovaikutus. (Ihatsu ym. 1999, 19). Tärkeintä kuitenkin on, että opettaja itse saisi päättää tarvitsemastaan koulutuksesta ja osallistua koulutukseen työajalla (Pinola 2008, 46). Täydennyskoulutuksen tulisi myös koskea jokaista koulun henkilöstöä, ei pelkästään opettajia, vaan myös erityisopettajia, rehtoria ja avustajia (Huttunen & Ikonen 1999, 84).

Haastateltavien mielestä kollegiaalinen ja vertaisryhmän tuki ovat myös tärkeitä tukimuotoja koko koulun henkilöstölle. Kyseisessä koulussa vallitsi haastateltavien mielestä hyvä ilmapiiri. Vuorovaikutus kollegan tai vertaisryhmän kanssa tukee opetustyötä, auttaa jaksamaan ja näkemään asioita uudesta näkökulmasta. Kelpo-kehittämistoiminnan kautta erityisopettaja oli saanut ympärilleen tukijoukkoja, jotka auttavat häntä kehittämistyössä. Kehittämistoiminnan kautta vastuuta on inklusion kehittämisestä jaettu, vaikkakin erityisopettaja on edelleen ratkaisevassa roolissa kehittämistoiminnan koordinaattori-roolinsa johdosta. Haastateltavat korostivat yhteistyön ja vuorovaikutusten merkityksiä inklusion edistäjinä. Kollegiaalinen tuki ja vertaistuki auttavat opettajia jaksamaan arjessa ja tukemaan heidän käytännön työtään. Yhteistyöllä ei kuitenkaan ole mitään merkitystä, elleivät opettajien asenteet ole myönteisiä inklusiota kohtaan. Koulun kehittäminen inklusiiviseksi vaatii työtä kaikista tukitoimista huolimatta.

Haastateltavien vastauksista heijastui halukkuus ja innokkuus tällaiselle vuorovaikutukselle ja yhteistyölle. Ongelmaksi he kokivat kuitenkin ajan puutteen. Erityisopettaja ja rehtori näkivät

kokonaistyöajan hyväksi ratkaisuksi, sillä ajan puute on ongelma monessa tukimuodossa. Naukkarinen (2003, 77) korostaa myös ratkaisuksi opettajien siirtymistä kokonaistyöaikaan. Hänen mielestään vasta silloin kouluyhteisön rakenteita voidaan muuttaa niin, että koulukulttuuritason muutos on mahdollinen. Inklusiivisen kehittämistoiminnan aikana haastateltavien mielestä tulisi juuri painottaa näitä inklusiivisia käytänteitä ja tuoda niitä esiin kunnallisille päättäjille asti. Kunnallisten päättäjien vakuuttaminen kehittämistoiminnan aikana inklusion tärkeydestä takaisi taloudellisia resursseja jatkossakin. Kunnan lisäksi inklusion tärkeyttä ja mahdollisuuksia tulisi viedä aina valtiotaholle asti. Mahdolliset tulevat lakiuudistukset kuitenkin ottavat jo hieman inklusiivisempia käytänteitä esiin.

Kunnan toiminnan yksi keskeinen määrittäjä on kunnan ja valtion suhde. Monien kuntien taloudellinen tilanne on huono, minkä vuoksi kuntien taloutta olisi valtionhallinnon taholta tarvittaessa tuettava niin, että jokaisessa kunnassa pystytään peruspalvelut pitämään sellaisella tasolla, että inklusion edistäminen kuntatasolla on mahdollista. (Mt. 110.) Valtion taloudellisen tuen täytyisi nousta, mikäli lakiuudistukset aiotaan asettaa. Nykyisessä talousahdingossa taloudellisen tuen nousu on kuitenkin hyvin epätodennäköistä. Tosi asia on kuitenkin se, että varhaisessa vaiheessa tunnistettu oppimisvaikeus ja tukitoiminen järjestäminen vähentävät selvästi yläluokilla esiintyviä vaikeuksia ja helpottavat niiden hoitamista (Ikonen & Ojala 2002, 15). Varhaisen puuttumisen myötä myös ennaltaehkäistään mahdollisia tulevia vaikeuksia, jotka saattaisivat tulla kunnalle kalliiksi. Naukkarisen (2003, 119) mielestä resurssien puuttuminen voidaan tulkita johtuvan siitä, että päättäjät eivät arvosta inklusiivista koulua tarpeeksi. Ikonen ja Virtanen (2007c, 22) korostavat keskustelua inhimillisistä arvoista, yksilön oikeuksien toteutumisesta, yksilöllisen kohtelun merkityksestä ja moniarvoisuudesta säästämisen vastapainoksi.

Koulujen ja kunnan on tärkeää löytää ne omat toimintatavat, joilla inklusiivista koulua kehitetään. Jokainen kunta on erilainen ja sen vuoksi myös inklusiivinen kehittämistyö on jokaisessa paikassa erilaista. Se mikä toimii jossakin kunnassa, ei välttämättä toimi toisessa kunnassa. (Pietiläinen & Alakoskela 2005c, 43.) Erityisesti rehtori toivoi, että kuntaliitoksesta huolimatta heidän koulunsa saisi jatkaa toimintaansa omalla tyylillään. Tirkkonen ja Vierros (2005, 46) painottavat

kehittämistyössä juuri sitä, että koulun henkilöstö luottaisi omiin ratkaisuihinsa ja toimisi sen mukaisesti, mitä se pitää itselleen oikeana ja tärkeänä, sillä yhtä ainoa oikeaa toimintamallia inklusion toteuttamiseen kouluissa ei ole, vaan inklusiivisemmaksi kouluksi kehitytään vähitellen. Kyse on koulun koko toimintakulttuurin, asenteiden ja työskentelytapojen tarkastelusta, kehittämisestä, arvioimisesta ja muuttamisesta. Kehittyminen on prosessi, jossa koulun on itse valittava haluttu suunta, asetettava tavoitteet ja päätettävä toimintatavoista tavoitteiden suuntaisesti sekä arvioida omaa toimintaa. (Booth & Ainscow 2005, 15.) Pietiläisen ja Alakoskelan (2005b, 27–28) sekä Väyrysen (2001, 17) mukaan inklusio elää ja muuttuu paikallisten kuntalaisten ja yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksesta. Kukin kunta toimii omalla tavallaan omista lähtökohdistaan ja resursseistaan. Inklusio elää ajassa ja paikassa sekä joustaa niiden mukaisesti. (Pietiläinen & Alakoskela 2005b, 27–28; Väyrynen 2001, 17.)

Luokanopettaja korosti vastauksissaan useasti oppilaan etua ja miten tärkeää on tarjota jokaiselle oppilaalle paras mahdollinen opetus. Tähän inklusiokin pyrkii, tärkeintä on jokaisen oppilaan laadukas opetus. Black-Hawkins ym. (2007, 15, 153) mielestä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulo yleisopetuksen luokkaan ei tarkoita opetustason heikkenemistä. Oikeilla tukimuodoilla ja yhteistyöllä voidaan taata jokaisen oppilaan laadukas opetus (Mt. 15, 153).

Corbett (2001, 110–111) on listannut inklusiivisen koulun laatuun liittyviä tekijöitä, joita ovat järjestelmällinen suunnittelu, yhteistoiminnallisuus, oman työn reflektointi ja avoimuus uusille ideoille, yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen sekä rajojen ylittäminen. Haastateltavat toivat omissa näkemyksissään esiin näitä samoja tekijöitä. Rehtori kaipaisi rohkeutta lähestyä asioista uudesta näkökulmasta, mikä viittaa Corbettin listassa uusien ideoihin avoimuuteen. Erityisopettaja korosti yhteistoiminnallisuutta koulun henkilöstön, kunnallisten päättäjien kesken. Lisäksi hän korosti yhteistyötä eri kuntien välillä, mikä puolestaan viittaa rajojen ylittämiseen. Luokanopettaja puolestaan korosti opettajien joustavuutta, joka Corbettin listassa viittaa oman työn reflektointiin ja osaksi myös järjestelmälliseen suunnitteluun. Niin erityisopettaja kuin luokanopettajakin korostivat oppilaiden tarpeita ja niihin vastaamista.

Inklusiivisen koulun kehittämiseksi vaaditaan suuriakin muutoksia. Erityisopetuksen strategian linjaukset edesauttavat inklusion etenemistä koulujen käytänteihin. Murto (1999a, 6) painottaakin inklusiivisen koulun kehittämisessä koulutusta, yhteistyötä, yhteistä arvoperustaa ja ennen kaikkea erilaisuuden arvostamista. Ihatsu ym. (1999, 20) puolestaan korostavat sitä, että kaikissa koulun toiminnoissa ja tehtävissä tulisi pyrkiä oppilaiden tasa-arvotunteen edistämiseen, niin ettei kukaan tunne itseään muita erilaisempaan. Inklusio on prosessi, jossa kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä, mikä edesauttaa kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä ja luo pohjaa myöhemmälle, koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (Ainscow ym. 2006, 24–25; Opetusministeriö 2007, 54; Rönty 2002, 41; Teittinen 2005, 11).

Kaiken kaikkiaan haastateltavat kaipasivat muutoksia ja muutostyölle oltiin valmiita ja sitoutuneita, mutta tavoitteet eivät olleet vielä kaikille selkeitä. Koulu on kuntaliitoksen johdosta hallinnollisessa myllerryksessä, minkä erityisopettaja näki oivalliseksi ajankohdaksi muuttaa myös koulun käytänteitä inklusiivisemmaksi. Vaikka henkilöstö oli ilmaissut valmiutensa muutostyöhön, välittyi minulle sellainen tunne, ettei kukaan kuitenkaan ollut valmis ottamaan vastuuta muutostyöstä. Minusta tuntui, että erityisopettaja teki paljon työtä inklusiivisemmän koulun kehittämiseksi, mutta yksin. Sen vuoksi uskon hänen useasti korostaneen vastauksissaan esimiesten tuen ja yhteisen näkemyksen tärkeyttä inklusiiviselle kehittämistyölle.

Inklusiivisen koulun kehittämiseen vaaditaan halua ja tahtoa, sillä kehittämistyö on haasteellista kaikissa toimintaympäristöissä. Kehittämistyöhön ei anneta tai luvata oikeita vastauksia, vaan kysymyksiä ja erilaisten mahdollisten vastausten arviointia. Mukaan lähtevien on uskallettava kohdata itsensä ja totutut ajatuskuvionsa sekä arvioida kriittisesti omaa työtään. Huttusen ja Ilosen (1999, 77–78) sekä Väyrysen (2001, 28) mukaan inklusioprosessiin lähtevät tulevat kokemaan epävarmuutta, hämmennystä sekä muutoksesta johtuvaa turhautumista, joka häiritsee, koskee ja vie aikaa. Inklusioprosessi kehittyy ja selkenee ajan myötä kovan työn ja sitoumuksen avulla.

9 POHDINTA

Inklusiivinen kehittämistyö vaatii kovaa työtä jokaiselta asianomaiselta, joka on mukana koulutyössä. Kehittämistyö vaatii työn lisäksi aikaa. Muutokset koulumaailmassa tapahtuvat hitaasti, minkä vuoksi kehittämistyöstä vastaavilla täytyy olla kärsivällisyyttä ja tarmoa ajaa näkemyksiään kunnan ja valtion tasolla yhä uudelleen. Kehittämistyö ei kuitenkaan koskaan lopu. Inklusiivisen koulun tulee kehittyä yhteiskunnan muutosten myötä, minkä vuoksi koulun toimintaa tulee koko ajan arvioida. Arvioinnin ja muutosten johdosta opettajien täytyy kouluttaa itseään, jotta heidän ammattitaitonsa pysyy ajan tasalla.

Koulutuksen merkitystä inklusiiviselle kehittämistyölle ei saisi unohtaa. Koulutuksen avulla opettajat ja muu koulun henkilöstö saavat arvokasta tietoa ja taitoa arjen rutiineihin. Lakiuudistuksen johdosta tulisi muuttaa myös opettajankoulutuslaitoksien toimintaa inklusiivisemmiksi, sillä inklusiivisen koulun kehittymisen kannalta on tärkeää, että uudet, vastavalmistuneet opettajat ovat ammattitaidoiltaan ja asenteiltaan valmiita inklusiiviseen kasvatukseen. Näin ollen uudet opettajat pystyisivät auttamaan koulua kehittymään inklusiivisemmäksi, koska heillä on tuoretta tietoa. Näin ei kuitenkaan ole. Yleensä opettajankoulutuksessa on vain muutamia erillisiä kursseja erityiskasvatuksessa, mutta esimerkiksi nykyisessä Tampereen yliopiston luokan- ja aineenopettajan 300 opintopisteen tutkinnossa ei ole ainuttakaan pakollista kurssia liittyen erityiskasvatukseen. Valinnaisissa opinnoissa on tarjolla yksi 3 opintopisteen kurssi erityispedagogiikasta.

Tietysti opettajaopiskelijat saavat sivuainevalinnoillaan (25 op/sivuaine) ja tutkintoon kuuluvilla vapaasti valittavilla kursseilla (15 op) valita kursseja erityispedagogiikan tarjonnasta. Tarjolla on kuitenkin kaikkien tiedekuntien tarjoamat kurssit. Tampereen yliopistossa erityispedagogiikan tarjonta heikkenee valtavasti, kun näillä näkymin erityiskasvatuksen sivuaineopinnot lakkautetaan. Tällä tyylillä opettajaksi valmistuva saa perusteelliset argumentit oman asiantuntemuksensa riittämättömyyden perustelemiseen ja kaksoisjärjestelmän vahvistumiseen (Pekkala 2005, 324). Muutama erityispedagogiikan kurssi ei hajota vielä kaksoisjärjestelmää, sillä muutaman kurssin

avulla opettaja kykenee tunnistamaan ongelmia, mutta ei kohtaamaan niitä (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 351). Kasvatuksellisten erityistarpeiden yleistyminen lisää kaikkien opettajien erityispedagogisen osaamisen vaatimuksia ja erityispedagogiikan osaamista tulisi hyödyntää aikaisempaa laaja-alaisempana, tehokkaampana ja monipuolisempana opetustoimen tukipalveluna (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 355; Opetusministeriö 2007, 60–61).

Mielestäni on ihmeellistä, että opettajankoulutuslaitokset toimivat juuri päinvastaisesti kuin mitä Opetushallitus ajaa uudella lakiuudistuksellaan. Inklusiivisen koulun kehittämisen kannalta olisi tärkeää, että kaikilla asianomaisilla, mukaan lukien opettajankoulutuslaitoksilla, olisi yhteinen näkemys. Kaikkien asianomaisten yhtenäinen näkemys tukisi kokonaisvaltaisesti inklusiivisen koulun kehittymistä.

Inklusiivisen koulun kehittymistä tuetaan julkisesti kansainvälisillä sopimuksilla, joihin Suomikin on sitoutunut. Vasta nyt tulevan lakiuudistuksen kautta ensimmäinen konkreettinen askel kohti inklusiota ja sopimuksien täyttymistä on otettu. Hitaasti, mutta toivottavasti varmasti, koulut muuttuvat inklusiivisemmaksi, sillä mielestäni kaikille oppilaille tulisi taata mahdollisuus opiskella ja olla ikäistensä kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Jokainen ihminen on erilainen, eikä kenelläkään ole oikeutta jaotella ihmisiä eri kasteihin.

Inklusiivisen koulun takaamiseksi tukitoimien tulee olla riittävät. Ilman tukitoimia inklusiivisen koulun kehittäminen on mahdotonta. Jokainen oppilas tarvitsee tukitoimia. Toiset tarvitsevat enemmän kuin toiset. Samoin opettajat tarvitsevat tukitoimia, että he jaksavat ja pystyvät tukemaan kaikkia oppilaitaan. Tutkimuksessani olen käynyt läpi yleisempiä tukitoimia ja inklusioprosessin edistäjiä. Erilaisia tukitoimia ja edistäjiä on kuitenkin monia muita näiden lisäksi. Jokainen oppilas, opettaja ja koulu käyttävät omia hyviksi havaittuja tukimuotojaan tarpeensa mukaan. Uusille tukimuodoille koulun ja opettajien tulee olla avoimia, jotta he pystyvät vastaamaan oppilaiden tarpeisiin.

Inklusiivisen koulun kehittämiseen ja tarpeisiin koulun henkilöstö, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat vastaavat joustavuudellaan, kärsivällisyydellään, pitkäjänteisyydellään, sitoutumisellaan ja ahkeruudellaan, yhteistyötä unohtamatta. Yhteistyön merkitys korostuu erityisesti tärkeänä tukimuotona opettajalle ja koululle. Yhdessä saavutetaan enemmän kuin yksin.

Tutkimuksen perusteella oli nähtävissä, että inklusion kehittäminen koulussa on pitkä prosessi. Koulun käytänteitä ja toimintaa tulee koko ajan arvioida ja kehittää eteenpäin, että pystytään vastaamaan oppilaiden ja yhteiskunnan tarpeisiin. Sen vuoksi inklusioaatetta tulisi levittää koulun ulkopuolellekin koskemaan koko yhteiskuntaa ja sen arvomaailmaa. Inklusiossa pyritään yhteiseen hyvään kohtelemalla kaikkia ihmisiä oikeudenmukaisesti, tasa-arvoisesti ja ihmisarvoisesti, siten kuinka jokainen haluaisi itseään kohdeltavan.

Inklusiivisen koulun kehittämistyö on vasta aluillaan, jonka vuoksi aiheesta sikiää monia erilaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Kyseisen koulun kehittymistä inklusiivisemmaksi olisi mielenkiintoista tutkia vieläkin syvällisemmin havainnoiden aktiivisesti koulun toimintaa laajentaen tutkimusote toimintatutkimukseksi. Pitkäkestoisempi tutkimus mahdollistaisi kokonaisvaltaisemman ja konkreettisemmän kuvan kehittämistoiminnasta kuin tämä tutkimus, joka painottui lähinnä haastateltavien tuottamiin ideoihin ja toiveisiin. Syvällisempi tutkimus mahdollistaisi myös oppilaiden ja heidän näkemyksiensä sisällyttämisen tutkimukseen. Olkoon tutkimusasetelma tai näkökulma mikä tahansa, on inklusio ajankohtainen ja tärkeä aihe niin oppilaille ja opettajille kuin koko yhteiskunnalle.

10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tynjälän (1994, 48) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella koko tutkimusprosessin ajan, ei pelkästään tutkimuksen päätyttyä. Omassa tutkimuksessasi olen miettinyt myös luotettavuutta tutkimusmenetelmän valinnassa, aineistonkeruussa ja tulkinnassa. Yleisesti ottaen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on hankalampaa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessakin tutkimuksessa voidaan arvioida tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa, mutta Tynjälän (1991, 388) mukaan jotkut metodologit pitävät niitä irrelevanttina. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä pidetään totuutta ja totuusteorioita. Totuusteorioista totuuden koherenssi- ja pragmaattinen teoria ja idea on liitetty fenomenologiaan ja hermeneuttiseen filosofiaan. Niissä ajatellaan totuuden riippuvan tarkastelijan perspektiivistä. (Mt. 387–388.)

Tynjälä (1991, 390) pohjaa ajatuksiaan laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta Lincolnin ja Guban (ks. esim. Lincoln & Guba 1985) näkemyksiin. Heidän mukaansa kvalitatiivinen tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä, ei objektiivista totuutta, minkä vuoksi tutkimuksen arviointikriteereiksi eivät sovi perinteiset käsitteet. Heidän näkemyksen mukaan luotettavuuden osatekijöitä ovat totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Totuusarvon kriteerinä on vastaavuus, jossa tutkija osoittaa, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. (Mt. 390) Tässä tutkimuksessa on tulkintojen perusteeksi nostettu esiin haastateltavien sitaatteja haastattelutilanteista. Toinen haastattelukerta mahdollista sen, että pystyin vahvistamaan tulkintojen yhteneväisyyttä. Haastateltavat eivät ole kuitenkaan lukeneet tekemiäni tulkintoja ja johtopäätöksiä. Omalta osaltani olisin ollut valmis antamaan heille johtopäätökseni ja tulkintani luettavaksi, mutta kukaan heistä ei niitä pyytänyt tässä vaiheessa. Valmiin työn he halusivat lukea.

Sovellettavuuden kriteerinä on tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin. Tynjälän (1991, 390) mukaan johtopäätöksiä siirrettävyydestä tutkija ei voi kuitenkaan yksin tehdä, vaan tutkijan tulee kuvata aineistoaan ja tutkimustaan riittävän tarkasti, jotta lukija voi pohtia tulosten soveltamista

muihin konteksteihin. Hirsjärvi ym. (2009, 232) näkee myös tärkeäksi sen, että tuodaan selkeästi esille tutkimusprosessin eri vaiheita. Lisäksi he korostavat perusteluiden tekemistä tutkimustuloksista (Mt. 232). Ahonen (1994, 131) korostaa myös laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perustuvan tarpeeksi seikkaperäiseen kuvaukseen tutkimusprosessista. Tämän vuoksi olen pyrkinyt tuomaan esille tutkimusprosessini vaiheita jo aiemmissa luvuissa, erityisesti luvussa seitsemän, ja lisäksi tämän luvun lopussa tuodaan esiin tutkimusprosessin vaiheita luotettavuuden näkökulmasta.

Pysyvyyttä tarkastellaan tutkimustilanteen arviointina. Tutkimuksen aikana voi ilmetä vaihtelua tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai jopa itse tutkittavassa ilmiössä. (Tynjälä 1991, 391.) Toisessa haastattelutilanteessa haastateltaville kerrottiin toisten osallistujien näkemyksiä inklusiosta, jolloin heidän tietoisuuteen nousi uusia näkemyksiä, joita he eivät ensimmäisellä haastattelukerralla tiedostaneet. Toinen haastattelukerta mahdollisti sen, että haastateltavien näkemykset inklusiosta syvenivät ja laajenivat. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 188–189) mukaan tutkimustilanteen arvioinnissa tulisi arvioida tutkijan toimintaan, litteroinnin oikeellisuutta ja analyysin luotettavuutta. Litteroinnissa pyrin tallentamaan sanatarkasti haastateltavien vastaukset ja säilytin heidän puheensa ominaispiirteet. Täysin turhia täytesanoja en kuitenkaan litteroinut. Luettavuuden ja asiayhteyden ymmärtämisen vuoksi lisäsin haastateltavien sitaatteihin hakasulkeisiin selventäviä sanoja, vaikkakin haastattelutilanteissa haastateltavien vastaukset olivat täysin ymmärrettäviä.

Neutraalisuuden kriteeriksi Lincoln ja Guba ehdottavat vahvistettavuutta, joka saavutetaan varmistamalla erilaisin tekniikoin tutkimuksen totuusarvo ja sovellettavuus. He kuitenkin korostavat, että aineiston neutraalisuutta ja tulosten vahvistettavuutta arvioi tutkijan lisäksi myös ulkopuolinen tarkastaja. (Tynjälä 1991, 392.) Haastattelutilanteita tulee kuitenkin aina arvioida kriittisesti luotettavuuden kannalta, sillä tutkijan on helppo johdatella haastateltavia haastattelutilanteissa. Erityisesti teemahaastattelussa keskustelu on vuorovaikutteista ja tämä täytyy analysoinnissa huomioida, sillä haastateltavien tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Pyrin haastattelutilanteiden aikana kiinnittämään huomiota omaan työskentelyyn ja erityisesti siihen,

että en johdattelisi haastateltavia. Haastatteluiden sisällöt ja aiheet olivat kuitenkin niin mielenkiintoisia, että välillä huomasin kertovani haastateltaville omia mielipiteitä aiheesta. Tämä tapahtui kuitenkin aina vasta haastateltavan vastauksen jälkeen. Näissä tilanteissa haastattelu muuttuikin enemmän vapaaksi keskusteluksi.

Tutkimuksessa kunnioitetaan myös haastateltavien ja kunnan anonyymisyyttä. Aineistonkeruun ajankohta saattaa vaikuttaa hieman tutkimustuloksiin, sillä kunnassa oli juuri tapahtunut kuntaliitos, ja kehittämistoiminta oli vasta aluillaan. Tulosten kannalta myöhäisempi ajankohta olisi voinut olla parempi, jolloin asiat kuntaliitoksen ja kehittämistoiminnan puolella olisivat jo edenneet pidemmälle. Pyrin kuitenkin ottamaan tämän huomioon analysoinnissa. Analysoinnissa täytyy huomioida myös se, että rehtori puhui molempien haastattelujen ajan enemmän yläkoulun näkökulmasta, sillä onhan hän yhtenäiskoulun rehtori. Erityisopettaja ja luokanopettaja esittivät omat näkemyksensä pelkästään alakoulun näkökulmasta. Olen kuitenkin yrittänyt analysoinnissa tuoda esiin sen, mikäli rehtori puhui enemmän yläkoulun näkökulmasta sekä sen milloin hän puhui yläkoulun näkökulmasta. Luokanopettaja sekoitti välillä käsitteet inklusio ja yhtenäiskoulu. Haastatteluissa kuitenkin keskusteltiin koko ajan inklusiosta, ja luokanopettaja määritteli inklusion tarkoittaen yhteistä koulua kaikille, minkä vuoksi luulen, että hän vahingossa keskustelujen tiimellyksessä puhui yhtenäiskoulusta tarkoittaen kuitenkin yhteistä koulua kaikille.

Tässä tutkimuksessa luotettavuuden tarkasteluun pyrittiin kiinnittämään huomiota koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuskohteen valitsin henkilökohtaisen mielenkiinnon vuoksi, jonka vuoksi uskon, että sitoutumiseni tutkimusprosessiin oli vankka. Haastateltavien luotettavuuteen vaikuttaa mielestäni se, että en tuntenut heistä kuin luokanopettajan entuudestaan. Hänetkin tunnen työnsä kautta, kun hän on ollut pikkuveljeni luokanopettaja ennen tähän kouluun siirtymistä. Luokanopettajan kohdalla minusta välistä tuntui, että hän yritti kaunistella asioita. Hän ei haastatteluissaan tuonut selvästi esiin kertaakaan kritiikkiä mistään koulun käytäntöön liittyvästä asiasta. Haastatteluissa kiinnitettiin huomiota rauhalliseen tilaan ja sopivaan ajankohtaan haastateltavien näkökulmasta. Haastateltavat tiesivät nimellisesti heti tutkimusprosessin alusta lähtien toisensa, mikä saattoi vaikuttaa haastateltavien kriittisyyteen ja kritiikittömyyteen vastauksissa.

Digisanelimen pyrin asettamaan mahdollisimman keskelle pöytää, jolloin meidän molempien puheet kuuluisivat hyvin. Sanelimen äänentoistossa ei ollut mitään vikaa, se toisti kuuluvasti molempien puheet. Haastattelutilanteissa, mikäli häiriötekijöitä ilmeni (esimerkiksi kellonsoitto), pyysin haastateltavia keskeyttämään puheensa tai toistamaan vastauksensa. Rehtorin toisessa haastattelussa sanelimen muisti oli tullut täyteen, minkä vuoksi haastattelu ei ollut tallentunut kokonaan. Sovimme rehtorin kanssa uuden haastatteluajan ja muutin hieman haastattelurunkoani ja teemojani. Pieni osa kysymyksistä oli samoja, mitä olin jo esittänyt tässä toisessa haastattelussa. Pyysin kuitenkin rehtoria vastaamaan kaikkiin kysymyksiin sillä periaatteella kuin hän kuulisi ne ensimmäistä kertaa. Jossain tapauksissa rehtori kuitenkin viittasi vastauksissaan tähän toiseen haastatteluun, jonka tallennus epäonnistui. En kuitenkaan käyttänyt näitä vastauksia tutkimuksessani. Erityisopettajan ja luokanopettajan kanssa keskustelimme toisissa haastatteluissa samoista teemoista kuin rehtorin kolmannessa haastattelussa, joten mielestäni tämä ei kovinkaan paljon vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen.

LÄHTEET

- Ahonen S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. 2006. Improving schools, developing inclusion. Great Britain: Routledge.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimissa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. 2007. Achievement and inclusion in schools. Great Britain: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Koulu ja inklusio. –Työkirja osallistuvan opetuksen järjestämiseksi. Suom. L. Kokko & E. Pietiläinen. Helsinki: Yliopistopaino. Kehitysvammaliitto.
- Burke, K. & Sutherland, C. 2004. Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education* 125 (2), 163–172.
- Corbett, J. 2001. Supporting inclusive education. A connective pedagogy. London: RoutledgeFalmer.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

- Fadjukoff, P. 2003. Yksilöllinen oppimateriaali HOJKSin tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 167–178.
- Feuser, G. 2001. Yleinen integratiivinen pedagogiikka välttämättömyytenä ja velvollisuutena. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–198.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi peruskoululain muuttamisesta. (OPM/luonnos 21.1.2009) Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=fi>. 9.7.2009.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2003. Erityispedagogiikan perusteet. 1.–3. painos. (2001) Vantaa: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Holopainen, P. 2003. Koulun toimintakulttuuria etsimässä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 35–41.
- Holopainen, P., Ikonen, O., Miettinen, K., Ojala, T. & Virtanen, P. 2002. LATU – laatua opetukseen tukea oppimiseen. Erityistä tukea tarvitsevien opetuksen laadun kehittäminen yleis- ja erityisopetuksessa 2002–2004. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 226–252.
- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 63–90.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 41–56.

- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Juva: WSOY, 91–109.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H, 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vai todellisuutta? Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 12–30.
- Ikonen, O. 1999 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 44–62.
- Ikonen, O. 2003a. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 137–142.
- Ikonen, O. 2003b. HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. 2003. Juva: PS-kustannus, 97–116.
- Ikonen, O. 2003c. Oppimislähtöinen opetus turvallisessa yhteisössä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 23–33.
- Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002. Oppimisesta, opettamisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 22–40.
- Ikonen, O. & Krogerus, A-L. 2003. Kunta ja koulu toimintakulttuuria muuttamassa. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 43–52.
- Ikonen, O. & Ojala, T. 2002. Johdantoa. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.

- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 143–153.
- Ikonen, O., Rönty, S. & Linnilä, M-L. 2003. Moniammatillisuuden monet kasvot. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 277–302.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003. Meidän koulu on lähikoulu. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 179–195.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007a. Erityisopetuksen tilastoja vuodelta 2005. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WSOY, 51–63.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007b. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WSOY, 275–291.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007c. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WSOY, 13–24.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007d. Oppilashuolto ja oppilaanohjaus tukevat yksilöä ryhmässä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WSOY, 121–130.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007f. Yhteiskunta tukee kokonaisvaltaista koulun kehittämistyötä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WSOY, 67–83.
- Jahnukainen, M. 2003. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 255–267.
- Júden-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.)

Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen yliopistopaino: Tampere , 62–90.

- Jung, W. S. 2007. Preservice teacher training for successful inclusion. *Education* 128 (1), 106–113.
- Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 140–151.
- Jylhä, I. 2002. Ryhmä- ja yksilöintegraatiosta. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) *Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen.* Jyväskylä: PS-kustannus, 196–210.
- Jylhä, I. 2003. Yhteistoiminnallinen oppiminen on lähikoulupedagogiikkaa parhaimmillaan. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus.* Juva: PS-kustannus, 233–239.
- Jylhä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erlainen oppija – yhteiseen kouluun.* Juva: WSOY, 197–218.
- Jyväskylän yliopisto, Peda.net, koulutuksen tutkimuslaitos. 2004. Eriyttäminen eri oppiaineissa. Saatavilla www-muodossa. <http://www.peda.net/veraja/vep/verkosto/pohjoinen-alue/muhos/opetuksen_yleinen_ja_erityinen_tuki/eriyttaminen_eri_oppiaineissa>. 31.3.2009.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Klaavu, M. 1999. Integraatio Ahvenisjärven koululla. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 92–100.
- Koskela, H. 2007. Grounded theory - opettajien opiskelijakäsitysten analyysiä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin.* Tampere: Tampereen yliopistopaino, 91–110.

- Krogerus, A. 2007. Arvoperustasta toimenpiteiksi. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Juva: WSOY, 141–153.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistuva kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksien käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Launonen, L. 2007. Koulun arvotietoisuus. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Juva: WSOY, 133–140.
- Malmsten, A. 2007. Rajaaminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 57–73.
- Martinmäki, H. & Klemelä, K. 2004. Turun yleisopetuksen valmiudet integraatioon opettajien kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erytisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turku: Painosalama Oy, 213–243.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mittler, P. 2000. *Working towards inclusive education. Social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Moberg, S. 1998. Erytisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. *Poikkeava vai erityinen? Erytispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena kustannus, 136–161.

- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Murto, P. 1999a. Johdanto. Onko inklusio tarua vai totta? Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 5–9.
- Murto, P. 1999b. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 31–43.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–54.
- Murto, P. & Lehtinen, J-M. 1999. Kohti inklusiivista opettajankoulutusta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 152–165.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 9/2003. Helsinki: Edita Prima Oy Ab.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Naukkarinen, A., Saloviita, T. & Murto, P. 2001. Jälkisanat. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 199–203.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nissilä, M-J. 2009. Inklusiivista opetusharjoittelua Rovaniemellä. Opettaja 104 (10), 16–19.

- Numminen, U. 2007. Miten erityisopetusta pitäisi kehittää osana seudullista yhteistyötä? Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erlainen oppija – yhteiseen kouluun*. Juva: WSOY, 155–165.
- Opetushallitus. 2004. Opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf). <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf>. 31.3.2009.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Yliopistopaino. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi). <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>>.5.4.2009.
- Pekkala, L. 2006. Osallistuva kasvatus. *Kasvatus* 37 (4), 323–325.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 111–129.
- Peltonen, H. & Säävälä, T. 2001. Kehittyvä oppilashuoltotyö kouluyhteisön ja yksilön tukena. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Lastensuojelun keskusliitto. Juva: WSOY, 182–199.
- Perusopetuslaki. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi/laki/ajantasa/1998/19980628). < <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>.31.3.2009.
- Pietiläinen, E. & Alakoskela, M. 2005a. Hyvien käytäntöjen ituja. Teoksessa M. Alakoskela & E. Pietiläinen (toim.) *Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö –projekti*. Loppuraportti. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Yliopistopaino, 117–121.
- Pietiläinen, E. & Alakoskela, M. 2005b. Inklusio – haaste monitahoiseen yhteistyöhön. Teoksessa M. Alakoskela & E. Pietiläinen (toim.) *Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö –projekti*. Loppuraportti. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Yliopistopaino, 25–29.
- Pietiläinen, E. & Alakoskela, M. 2005c. Inklusio kunnassa – yksin tekemistä vai yhteistyötä. Teoksessa M. Alakoskela & E. Pietiläinen (toim.) *Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö –projekti*. Loppuraportti. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Yliopistopaino, 30–45.

- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49.
- Pirilä-Tarkiainen, H. 2003. Oppimissuunnitelma –askel opetuksen yksilöllistämiseen. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 117–123.
- Puustinen, M. 2009. Kuorma kaatuisi opettajien niskaan. *Opettaja* 104 (7), 17.
- Rose, R. and Howley, M. 2007. The practical guide to special educational needs in inclusive primary classrooms. Great Britain: Athenaeum Press Ltd, Gateshead, Tyne & Wear.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino, 22–56.
- Rönty, S. 2002. Kormun kaupungin erityisopetus ja oppilashuolto. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–63.
- Rönty, S. & Rönty, L-I. 2007. Näin meillä arvioidaan: HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WSOY, 323–336.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Sanasto. 2007. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WSOY, 373–398.

- Siekinen, K. 2001. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–58.
- Sinervuo, V-P. 2005. Perustelut Yhdessä kasvamaan –projektin toteuttamiselle. Teoksessa M. Alakoskela & E. Pietiläinen (toim.) Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö –projekti. Loppuraportti. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Yliopistopaino, 11–12.
- Ström, K. 2001. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Juva: WSOY, 127–137.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Teittinen, A. 2005. Taustaa ja teoriaa. Teoksessa M. Alakoskela & E. Pietiläinen (toim.) Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö –projekti. Loppuraportti. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Yliopistopaino, 9–11.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino, 9–21.
- Tirkkonen, I. & Vierros, A. 2005. Kehittämistyö kouluissa ja inklusiokoulutukset projektin aikana. Teoksessa M. Alakoskela & E. Pietiläinen (toim.) Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö –projekti. Loppuraportti. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Yliopistopaino, 46–74.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–2. painos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WSOY, 167–196.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Virtanen, P. 2002. Säädökset ja normit koulutuksen kehittymistä ja opetussuunnitelmaa ohjaavina tekijöinä. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) *Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 253–269.
- Virtanen, P. & Miettinen, K. 2003. Opetussuunnitelman perusteista opetussuunnitelmaksi. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Juva: PS-kustannus, 67–96.
- Virtanen, P. & Miettinen, K. 2007. Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelmatyössä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erlainen oppija – yhteiseen kouluun*. Juva: WSOY, 85–119.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Yhdessä kasvamaan –projekti. 2005. Kiitokset. Teoksessa M. Alakoskela & E. Pietiläinen (toim.) 2005. *Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteistö – projekti*. Loppuraportti. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Yliopistopaino, 7.
- Wikipedia. 2007. Työnohjaus. Saatavilla [www-muodossa](http://fi.wikipedia.org/wiki/Ty%C3%B6nohjaus). < <http://fi.wikipedia.org/wiki/Ty%C3%B6nohjaus>>. 23.6.2009.

LIITTEET

Haastattelurunko 1.

1. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana?
2. Kerro omin sanoin, mitä sinun mielestäsi käsite inklusio tarkoittaa/pitää sisällään?
3. Miten inklusio näkyy koulussasi tällä hetkellä?
4. Minkälaisia tuntemuksia inklusion toteuttaminen sinussa herättää?
5. Mitkä ovat mielestäsi inklusion esteitä?
6. Minkälainen on oma roolisi inklusion toteuttamisessa?
7. Minkälaisena näet muiden roolin inklusiivisessa koulussa?
 - a. opettaja/muut opettajat
 - b. erityisopettaja
 - c. rehtori
 - d. vanhemmat/huoltajat
 - e. avustaja
 - f. kunnan opetustoimin/kunnalliset päättäjät
 - g. Opetushallitus/opetusministeriö
 - h. muut yhteistyötahot (nimeä)
8. Minkälaista tukea kaipaavat inklusion toteuttamisessa?
9. Miten muu työyhteisö on suhtautunut tuleviin uudistuksiin?
10. Mitä Kelpo-kehittämistoiminta on tuonut/tulee tuomaan koulun arkeen/järjestelmään?
11. Miten Kelpo-kehittämistavoitteet näkyvät käytännössä?
12. Mitä toivot Kelpo-kehittämistavoitteiden tuovan koulun arkeen?

Haastattelurunko 2.

1. Muut haastateltavat näkivät sinun roolisi inkluusiossa näin:
 - a. opettajan rooli: konkreettinen inkluusion toteuttaja, työpari erityisopettajan kanssa, asenne täytyy olla kohdillaan, täydennyskoulutus on tärkeää.
 - b. erityisopettajan rooli: työpari opettajan kanssa, lähikonsultti opettajalle, pedagoginen neuvonantaja
 - c. rehtorin rooli: avainasemassa, koska johtaa koulua kokonaisvaltaisesti, lukujärjestyksien, ryhmäkokojen, avustajien ja resurssien päättäjä

Mitä mieltä olet omasta roolistasi?

2. Muut haastateltavat kaipasivat tällaisia tukimuotoja inkluusion toteuttamisessa:
 - a. työyhteisön tukea
 - b. yksinpuurtamisesta yhdessä tekemiseen
 - c. tietoa
 - d. aikaa keskustella (tällainen aika pitäisi luoda)
 - e. taloudellisia resursseja
 - f. koulutusta
 - g. esimiesten tukea ja kiinnostusta
 - h. vertaisryhmän toimintaa
 - i. kollegiaalista tukea
 - j. työnohjausta

Mitä mieltä olet näistä? Ovatko ne realistisia tavoitteita/tukimuotoja? Onko niitä mahdollista toteuttaa ja miten niitä toteutetaan?

3. Mitä mieltä olet opettajien kokonaistyöajasta?
4. Näitä te toivoitte Kelpon tuovan koulun arkeen
 - a. kollegiaalisuutta
 - b. vertaisryhmän toimintaa
 - c. keskustelun lisääntymistä inkluusion tiimoilta
 - d. ryhmäkokojen pienentyminen
 - e. avustajien pysyminen
 - f. pitkäjänteisyyttä, jotta projektin jälkeenkin jatketaan, jotta todellakin kaikki hyötyisivät
 - g. opettajat rohkenisivat hyödyntämään enemmän omaa pedagogista osaamista
 - h. rohkeutta lähestyä asioita eri näkökulmista

Ovatko nämä realistisia tavoitteita? Onko ne mahdollista saavuttaa? Miten?

5. Erityisopetuksen strategian linjauksiin kuuluvat varhainen tuki, ennalta ehkäisevä toiminta ja tehostettu tuki. Miten nämä tullaan järjestämään koulussanne? Mitä sinä teet näiden asioiden eteen?
6. Mitä mieltä olet tehostetusta tuesta ja siitä kuinka hyvin tehostetun tuen tukimuodot on järjestetty koulussanne?
 - a. eriyttäminen (Mitä tarkoittaa, miten määrittäisit?)

- b. tukiopetus
 - c. samanaikaisopetuksen eri muodot
 - d. osa-aikainen erityisopetus
 - e. oppilashuolto
7. Kelpon opettajia koskevia tavoitteita ovat
- a. edistää opettajien taitoa tunnistaa ja arvioida oppilaiden erityisiä oppimisen tarpeita,
 - b. edistää opettajien valmiuksia kohdata oppilaiden erilaisia tarpeita,
 - c. tarjota opettajille uusia välineitä eriyttämisen, tukiopetuksen, samanaikaisopetuksen toteuttamiseen ja
 - d. kehittää opettajien valmiuksia kollegiaaliseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön
 - 1. Mitä mieltä olet näistä tavoitteista?
 - 2. Kuinka hyvin ja miten ne toteutuvat koulussanne?
 - 3. Miten näihin tavoitteisiin päästään?
8. Miten Kelposta tiedotetaan opettajille/henkilökunnalle?
9. Julkisuudessa on ollut viime aikoina paljon puhetta erityisopetuksen strategiasta ja sen tuomista muutoksista (esim. aamutv, opettaja-lehti). Miten estetään, etteivät opettajat kuormitu liikaa? Mitä mieltä olet näistä keskusteluista, joita julkisuudessa on käyty?