

Hanna Lottonen ja Tanja Tanskanen

Integroitu opetus osallisuuden tukena

Havainnoiva tapaustutkimus

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaalialan tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

9.10.2017

Tekijät Otsikko	Hanna Lottonen, Tanja Tanskanen Integroitu opetus osallisuuden tukena
Sivumäärä Aika	27 sivua 9.10.2017
Tutkinto	Sosionomi (AMK)
Tutkinto-ohjelma	Sosiaalialan tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Sosionomi
Ohjaajat	Yliopettaja Jyrki Konkka Lehtori Niina Pietilä
<p>Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on tuoda esiin integroidun opetuksen keinoja tukea oppilaiden osallisuutta. Tutkielma on tehty yhteistyössä erään integroidun ala-asteluokan kanssa, ja tutkielman käytännön toteutus perustuu tämän luokan havainnointiin. Havainnoinnin tavoitteena oli kiinnittää huomiota tekijöihin, jotka ilmentävät, miten integroitu opetus vaikuttaa oppilaiden osallisuuteen. Havainnoidessa kiinnitettiin erityisesti huomiota fyysiseen oppimisympäristöön, sosiaaliseen ympäristöön sekä opetuksen tapoihin ja muihin käytettävissä oleviin resursseihin.</p> <p>Tutkimusmenetelmäksi tämän tutkielman tekoon valittiin osallistuva havainnointi. Havainnoimalla kerättiin tietoa erilaisista osallisuuteen vaikuttavista tekijöistä. Fyysisen ympäristön, henkilöiden ominaisuuksien, vuorovaikutuksen sekä organisaation asettamien puitteiden havainnointi tuovat arvokasta tietoa siitä, kuinka integraatiota toteutetaan arjen tilanteissa luokkaympäristössä, ja voiko sen havaita tukevan oppilaiden osallisuutta. Merkittäviä käsitteitä opinnäytetyön tutkimuskysymykseen vastaamisen kannalta ovat inkluusio, integraatio ja osallisuus. Käsitteiden määrittäminen koulumaailman näkökulmasta loi tärkeän teoreettisen pohjan havainnoinnin toteuttamiselle.</p> <p>Tämän opinnäytetyön tuotoksena on sanallinen kuvaus tehdyistä osallisuutta ilmentävistä havainnoista. Jatkona tälle ovat tekijöiden tulkinnat havainnoistaan sekä näiden tulkintojen yhdistäminen teoriaan koskien integroidun opetuksen mahdollisuuksia tukea oppilaiden osallisuutta.</p> <p>Havaintojen perusteella ja teorian huomioiden voidaan sanoa, että integroidun opetuksen luokassa voidaan nähdä olevan tekijöitä, jotka edistävät luokan oppilaiden osallisuutta kokonaisuudessaan. Oppimisympäristön toiminnallisuuden, oppilaiden tasavertaisen huomioinnin, joustavien opetustapojen sekä tavallista suurempien henkilöstöresurssien on tulkittu tukevan sekä oppilaiden osallisuutta että oppimista. Jatkoa ajatellen mielenkiintoinen vertailevan tutkimuksen kohde voisi olla, vaikuttavatko integroitu ja perinteinen opetus eri tavoin oppilaiden osallisuuteen.</p>	
Avainsanat	integroitu opetus, osallisuus, osallistuva havainnointi

Authors Title	Hanna Lottonen, Tanja Tanskanen Integrated Education Supporting Participation
Number of Pages Date	27 pages 9 October 2017
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructors	Jyrki Konkka, Principal Lecturer Niina Pietilä, Senior Lecturer
<p>The purpose of this Bachelor's Thesis is to highlight the ways integrated education can support participation of the students. This thesis was collaborated with an integrated primary school class and it was carried out by observing this class. The main objective of the observation was to focus on the matters that bring out how integrated education affects the students' participation. Physical environment, social environment, teaching methods and other available resources in the class have been the main viewpoints of the observation.</p> <p>Participant observation was used as a method to carry out this study. While observing the class notes were taken and data were collected about various factors that can impact the manifestation of participation in an integrated classroom. Observations about the physical classroom environment, the ways of communicating and the overall setting that the organization offers bring valuable information on how integration is put into practice in everyday situations in a classroom environment and indicate whether participation can be seen through these daily situations. The main concepts that needed to be defined in order to answer the research question were inclusion, integration and participation. Defining these concepts and how they are related to school environment worked as an important theoretical background for the present thesis and observation.</p> <p>As the outcome of this thesis, we have described the observed matters that represent participation in the classroom. We have also made interpretations based on the observations and compared these interpretations with the theoretical background.</p> <p>Based on both the observations and theoretical background, it can be said that there can be seen factors that do promote the ideal of participation in an integrated classroom. Functional learning environment, equality of the pupils, flexible teaching methods and having more staff members in the class room than usual are seen as factors that support both participation and learning. Down the road it might be interesting to do comparative research on how integrated education and traditional education differ from each other from the participative point of view.</p>	
Keywords	integrated education, participation, participant observation

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Tutkielman tavoitteet	2
3	Integroidun opetuksen luokka toimintaympäristönä	4
3.1	Toimintaympäristön kuvaus	4
3.2	Yhteisopetus	5
4	Oppimisen haasteet	5
4.1	Oppimisvaikeudet ja vammaisuus	6
4.2	Tukimuodot opetuksen järjestämiselle	7
5	Inklusio, integraatio ja osallisuus – kohti kaikille yhteistä koulua	8
5.1	Inklusio	8
5.2	Integraatio ja integroitu opetus	11
5.3	Osallisuus	12
5.4	Segregaation käsitteestä	14
6	Opinnäytetyön toteutus	15
6.1	Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu	15
6.2	Aineiston analyysi	16
6.2.1	Fyysinen ympäristö	17
6.2.2	Sosiaalinen ympäristö	19
6.2.3	Opetuksen toteutustavat ja muut saatavilla olevat resurssit	21
7	Johtopäätökset	22
8	Pohdinta	24
	Lähteet	28

1 Johdanto

Suomea sitovat erilaiset kansainväliset sopimukset ja julistukset sekä kansalliset ohjeet ja säädökset. Suomen vuonna 2016 ratifioima YK:n vammaissopimus ottaa kantaa vammaisten henkilöiden koulutukseen. 24. Artiklan mukaan koulutus tulee järjestää syrjimättä ja varmistaa, ettei vammaisia henkilöitä suljeta yleisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle. On pyrittävä täysimääräiseen osallisuuteen, taattava yksilölliset tukitoimet yleisessä koulutusjärjestelmässä ja varmistettava mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen. (Suomen YK-liitto 2012.) Keskeistä kansainvälisille sopimuksille ovat itsemääräämisen, osallisuuden ja omaan elämään vaikuttamisen teemat. (Hyytiäinen - Kokko - Mäki - Pietiläinen - Virtanen 2014: 14–15.)

Vuonna 1995 vaikeimmin vammaiset henkilöt siirtyivät osaksi opetus- ja koulutoimea sosiaalipalveluiden alaisuudesta (Hyytiäinen ym. 2014: 16). Tätä edistystä on vahvasti edesauttanut Suomen yhdessä useiden muiden Euroopan maiden kanssa vuonna 1994 allekirjoittama Salamancan julistus, jossa yhtenä vaatimuksena on erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden pääsyn takaaminen tavallisiin kouluihin (Pinola 2008: 42). Salamancan julistus on yksi UNESCO:n Education for all -liikkeen periaatteiden merkittävistä vahvistajista. Julistuksen lähtökohtia ovat jokaisen lapsen oikeus koulutukseen; erityisistä tarpeistaan huolimatta jokaisen lapsen tulisi saada oppia tavallisissa kouluissa ja oppimisympäristöissä niin, että heidän erityiset tarpeensa huomioidaan. (The Salamanca Statement and framework for action on special needs education 1994.) Education for all -liikkeen tavoitteena on ollut taata laadukas perusopetus niin lapsille, nuorille kuin aikuisillekin (Education for all 2016). Osana UNESCO:n vuoteen 2030 tähtäävää kestävä kehityksen toimintaohjelmaa on myös koulutukselle laadittu yleinen tavoite: taataan ketään syrjimätön ja oikeudenmukainen koulutus ja mahdollistetaan elämänmittainen oppiminen kaikille (SDG Education 2030 2016).

Tasa-arvoisuuden tulisi olla opetuksen lähtökohta ketään syrjimättä millään perusteella, ja erityisopetuksen ei tulisi olla erillinen paikka, jonne erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat siirretään, vaan tavalliseen luokkaan siirrettävissä oleva tukitoimi (Saloviita 2008: 13). Integroitu opetus on vastaus tähän ajatukseen kaikille yhteisestä syrjimättömästä koulusta. Integroidulla opetuksella tarkoitetaan erityisoppilaan opiskelemista yleisopetuksen puolella, usein pienessä ryhmässä. Oppilaan tarve erityisopetukseen ja erityisen tuen päätös huomioidaan tarvittavien tukitoimien tuomisella oppilaan saatavil-

le ja näin oppilas voi opiskella yleisopetuksessa. (Pinola 2008: 40; Takala 2010a: 15.) Integraatiossa ei näin ollen ole niinkään kyse siitä, mitä tulisi tehdä erityistä tukea tarvitseville oppilaille, vaan mitä tulisi tehdä ympäristöille ja yhteisöille erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteenkuuluvuuden vahvistamiseksi (Moberg 2001: 83).

Opetuksen kahtiajaottelun yleis- ja erityisopetukseen väistyessä on tilalle otettu kolmiportaisen tuen malli. Opinnäytetyömme teoriapohjan työstämiseksi olemmekin käyneet läpi erilaisia tuen muotoja ja oppimisen haasteita. Integroituun opetukseen liittyvät läheisesti myös inklusion ja osallisuuden teemat: inkluusio ajatusmallina, ihanteena ja periaatteena syrjintää vastaan sekä osallisuus yksilön mahdollisuuksina ja kokemuksesta osallistua ja kiinnittyä yhteiskuntaan ja itselle tärkeisiin asioihin. Osallisuuden olemassaolo ja ilmentyminen onkin näkökulmamme tutustuessamme integroituun opetukseen. Kuinka integroitu opetus voisi edistää erilaisten oppijoiden osallisuutta? Tutkielmamme tuotoksena on kuvaus integroidun opetuksen järjestämisen tavoista yleisesti ja käymme läpi integroidun opetuksen tavoitteita osallisuuden suhteen ja arvioimme niiden toteutumista. Johtopäätöksemme perustuvat osallistuvaan havainnointiin, jonka toteutimme erään peruskoulun integroitua opetusta toteuttavalla luokalla.

2 Tutkielman tavoitteet

Tutkielmamme tavoitteena on kiinnittää huomiota tekijöihin, jotka ilmentävät integraation tuomia vaikutuksia oppilaiden osallisuuteen integroitua opetusta toteuttavalla luokalla. Huomioimme yhtäläillä, minkälaisia vaikutuksia integroidulla toteutuksella on kaikkiin oppilaisiin, oli heillä erityisen tuen tarve tai ei. Havainnoimalla olemme keränneet tietoa erilaisista osallisuuteen vaikuttavista tekijöistä. Fyysisen ympäristön, henkilöiden ominaisuuksien, vuorovaikutuksen sekä organisaation asettamien puitteiden havainnointi tuovat arvokasta tietoa siitä, kuinka integraatiota luokassa toteutetaan arjen tilanteissa, ja voiko sen havaita tukevan oppilaiden osallisuutta. (Cohen - Manion - Morrison 2007: 397.)

Suomenkin hyväksymien kansainvälisten sopimusten velvoittamana olisi tärkeää tutkia erilaisia integraatioon vaikuttavia asioita ja sen toteuttamisen tapoja (Pinola 2008: 43, 44–48). Jotta integraatio voi toteutua, on aiheen parissa toimivien pohdittava, mitä integraatio tarkoittaa sekä ajattelumallina että toimintana (Moberg 2001: 94). Siksi tut-

kielmallemme onkin paikka integroitua opetusta tutkittaessa, ja pyrimme sen kautta tuomaan näkyväksi integraation merkitystä osallisuuden toteutumisen kannalta.

Osallisuus ja kuulluksi tuleminen ovat koulun toiminnan perustana. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilaiden tulisi saada osallistua oppimisensa suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Kuulluksi tuleminen ja osallistuminen yhteisön jäsenenä on tärkeää osallisuuden kannalta. Myös yksilökohtaisessa oppilashuollossa tulee ottaa huomioon oppilaan toiveet ja mielipiteet hänen kehitystasonsa huomioiden. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: 28, 35, 80.) Perusopetuslaki määrää, että kaikkien oppilaiden osallisuutta on edistettävä ja kaikilla oppilailta tulisi olla mahdollisuus ilmaista mielipiteensä ja osallistua koulun toiminnan kehittämiseen (Perusopetuslaki 628/1998 § 47a). Yksi keskeisimmistä tekijöistä myös inklusion toteutumisen kannalta kasvatuksessa ja koulussa on juuri lasten ja nuorten kokemus omasta osallisuudestaan (Kuorelahti - Lappalainen - Viitala 2012: 277).

Tämän tutkielman yhteistyötahona ja havainnoinnin kohteena on ollut eräs integroitu luokka. Tämän luokan erityisluokanopettajan mukaan heidän toteuttamansa integroidun opetuksen lähtökohtana ja tavoitteena on tasa-arvo: jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja riittävästi haasteita oppimiseensa. Tämän integroidun toteutuksen tavoitteena on myös kaiken kaikkiaan tukea vuorovaikutustaitoja ja erilaisuuden hyväksymistä; erilaisissa ryhmäkokoontapainoissa toimiminen tukee koko luokan yhteisöllisyyttä sekä auttaa oppilaita ymmärtämään muita, lisää heidän empatiakykyään, ja kannustaa heitä tukemaan ja auttamaan muita. Havainnoidessamme olemme kiinnittäneet huomiota edellä mainittujen asioiden toteutumiseen.

Integroidun opetuksen vaikutuksia oppilaiden osallisuuteen emme ole tässä tutkielmassa kuitenkaan pystyneet tutkimaan. Vaikutusten tutkiminen ja arviointi vaatisi vertailevaa tutkimusta esimerkiksi integroitua opetusta ja tavallista yleisopetusta toteuttavien luokkien välillä. Tutkimuksessa puhummekin opetuksen tavoitteista suhteessa osallisuuteen, ja arvioimme näiden tavoitteiden toteutumista.

3 Integroidun opetuksen luokka toimintaympäristönä

YK:n antamien periaatteiden mukaisesti joissakin kouluissa on alettu ottaa askelia yhteisesti järjestetyn opetuksen suuntaan. Kaikille yhteisen koulun periaatteen saattaminen käytäntöön asti on kuitenkin vielä monin paikoin alkutekijöissään. Erilaisuuden muuttaminen haitasta voimavaraksi on kaikille yhteisen koulun liikkeelle paneva voima. Kaikkien lasten mahdollisuus käydä koulua yhdessä ikätovereiden kanssa, jokaisen ottaminen osaksi koulu yhteisöä sen tasa-arvoisena jäsenenä, jokaisen ajatuksien huomioiminen päätöksenteossa sekä tukitoimien sulauttaminen osaksi tavallista opetusta ovat osa yhteistä koulua. (Saloviita 2008: 15.) Kaikille yhteisen koulun ajatuksesta on kuitenkin syytä ottaa pohdintaan se, tehdäänkö kaikille yhteinen koulu sopeuttamalla erilaiset oppijat muiden joukkoon, vai otetaanko jokainen oppija yksilönä huomioon omine tarpeineen (Ainscow - César 2006: 231–238). Jokaisen oppilaan yksilöllisyys olisikin myös syytä muistaa ottaa huomioon rakennettaessa toimivaa oppimisympäristöä (Saloviita 2008: 15). Oma tutkielmamme kohdistuu peruskoulun alaluokkaan, jossa toteutetaan integroitua opetusta. Tässä luvussa keskitytään kuvaamaan toimintaympäristöä, johon tutkielmamme sijoittuu. Integroidusti järjestetty opetus on vielä suhteellisen uusi tapa toteuttaa opetusta, ja siksi sen kuvailu on tärkeää opetuksen kehittämisen kannalta.

3.1 Toimintaympäristön kuvaus

Tutkielmamme kohteena on erään peruskoulun ensimmäinen luokka. Luokalla on kaksi opettajaa: luokanopettaja ja erityisluokanopettaja. Osa luokan oppilaista on erityisen tuen tarpeessa olevia esikoululaisia ja 1. luokkalaisia, osa on yleisopetuksen 1. luokkalaisia, joista muutamalla on tehostetun tuen tarve. Oppilaita on yhteensä hieman reilu 20. Lisäksi luokassa toimii kaksi koulunkäyntiavustajaa. Tämänkaltainen integroitu opetus on kyseisessä koulussa ainutlaatuinen ja vielä melko tuore kokeilu. Aiemmin kyseisen luokan luokanopettajalla on ollut opetettavana oma yleisopetuksen luokka ja erityisluokanopettajalla erityisluokka. Nämä erilliset luokat ovat tosin tehneet yhteistyötä jo usean vuoden ajan ennen integroidun toteutuksen aloittamista. Tarkoitus olisi, että luokalla olevat erityisen tuen oppilaat jatkaisivat koko oppivelvollisuutensa ajan vastaavalla täysin integroidulla luokalla.

3.2 Yhteisopetus

Havainnoimallamme luokalla on kaksi opettajaa, luokanopettaja ja erityisluokanopettaja, jotka suunnittelevat ja toteuttavat luokan opetuksen yhdessä. Tällaisen yhteisopetuksen toteuttamiselle on useita eri tapoja. Rytivaara, Pulkkinen ja Takala (2012) esittelevät artikkelissaan yhteisopetuksen mallit: avustava ja täydentävä opettaminen, rinnakkain opettaminen sekä tiimiopettaminen. Mallit perustuvat Villan ja Friendin tekeemiin jaotteluihin (ks. Villa - Thousand - Nevin 2004; Friend - Cook - Hurley-Chamberlain - Shamberger 2010).

Avustavan ja täydentävän opetuksen mallissa toisella opettajista on selkeämmin vastuu luokan opettamisesta, ja toinen opettajista esimerkiksi havainnoi luokkaa tai auttaa oppilaita. Erityisopettajien tai erityisluokanopettajien roolina yhteisopetuksen luokassa on usein juuri olla tukea tarvitsevien oppilaiden apuna, kun toinen opettaja opettaa koko luokkaa. Rinnakkain opettamisella taas tarkoitetaan yleensä sitä, että luokka on jaettu kahteen ryhmään, ja kumpikin opettajista opettaa yhtä näistä ryhmistä. Vaihtoehtoisesti opetusta voidaan järjestää esimerkiksi erilaisissa ”työpisteissä”, joissa oppilaat kiertävät ja joita opettajat ohjaavat. Tiimiopettamisella puolestaan tarkoitetaan mallia, jossa opettajat sekä suunnittelevat, arvioivat että toteuttavat luokan opetuksen yhdessä tasavertaisesti. Opettajat käyvät opetuksessa dialogimaista vuoropuhelua, ja samalla opettajien mahdollisesti erilaiset koulutukset ja osaaminen pääsevät tukemaan toisiaan. (Rytivaara - Pulkkinen - Takala 2012: 340-343.)

4 Oppimisen haasteet

Kaikki lapset ovat oppivelvollisia huolimatta erityisen tuen tarpeistaan, kuten vaikeavammaisuudesta tai muista oppimisen haasteista. Kaiken oppimisen lähtökohta on motivaatio, jonka herättämiseen vaaditaan opettajan perehtymistä oppilaan mielenkiinnonkohteisiin. Innostunut ohjaaja on kaiken keskiössä opiskelumotivaation herättelyssä. (Hyytiäinen - Kokko - Mäki - Pietiläinen - Virtanen 2014: 57, 79–80.) Toisekseen oppimisympäristöt, joihin toisaalta myös opetus ja ohjaus ovat luettavissa, ovat merkittäviä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä (Ikonen - Virtanen 2007: 241). Tässä luvussa käymme lyhyesti läpi kohderyhmämme oppimiseen ja erilaisen oppimisympäristön tarpeeseen vaikuttavia tekijöitä sekä keinoja oppimisen tukemiseen.

4.1 Oppimisvaikeudet ja vammaisuus

Erilaiset oppimisvaikeudet ovat hyvin keskeinen ilmiö erityisopetuksen kentällä. Oppimisvaikeuksia on monia erilaisia, ja myös niiden luokittelussa on eroja. Oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan yleisesti erilaisia kehityksellisten taitojen oppimiseen liittyviä vaikeuksia, esimerkiksi kieleen, matematiikkaan tai päättämiseen liittyvien taitojen oppimisen ja käyttämisen vaikeuksia. Lääketieteellisessä näkökulmassa oppimisvaikeuksien luokitteluissa keskitytään usein diagnoosiin, kun taas pedagogisesta näkökulmasta oppimisen haasteita kuvaillaan esimerkiksi niiden ilmenemistavoilla ja vaikutuksilla. Pedagoginen näkökulma tarjoaa paremman lähtökohdan vaikeuksiin puuttumiseen ja opiskelun tukemiseen. (Aro - Aro - Koponen - Viholainen 2012: 299; Takala - Kontu 2010: 72.)

Yleisin oppimisvaikeuksista on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus. Luki-vaikeudet ilmenevät usein hitaana ja vaivalloisena tai nopeana ja virheellisenä lukemisena, ja samat ongelmat näkyvät usein myös kirjoittamisessa. Tähän voivat liittyä myös luetun ymmärtämisen haasteet. (Aro - Aro - Koponen - Viholainen 2012: 311–312; Takala - Kontu 2010: 72–74.) Itsesäätelyn, eli emootioiden, kognitiivisen työskentelyn ja käyttäytymisen säätelyn, ongelmat taas liittyvät usein tarkkaavaisuushäiriöön. Esimerkiksi tarkkaavaisuuden ja aktiivisuuden häiriöön adhd:hen kuuluu keskittymiskyvyttömyyttä, hyperaktiivisuutta ja impulsiivisuutta sekä kognitiivisia vaikeuksia. Käyttäytymisen haasteet eivät ole varsinaisia oppimisvaikeuksia, mutta ne voivat kuitenkin häiritä niin yksilön oppimista, kehitystä kuin ihmissuhteitakin. Käyttäytymisen säätelyn vaikeuksiin liittyykin usein myös haasteita kyvyssä ilmaista ja säädellä tunteita. (Aro - Aro - Koponen - Viholainen 2012: 305–308; Takala - Kontu 2010: 72, 81–82.) Muita oppimisvaikeuksia tai muuten opiskelua vaikeuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi matematiikan oppimisvaikeudet, erilaiset motorisen oppimisen vaikeudet ja kuulemiseen liittyvät haasteet, kuten kuulovamma (Aro - Aro - Koponen - Viholainen 2012: 317–325; Takala - Kontu 2010: 83–88).

Myös vammaisuus voi olla erilaisten oppimisen haasteiden taustalla. Vammaisuus on hyvin laaja käsite, jonka määrittelytavat vaihtelevat. Olennaisena vammaisuuden määrittelyssä pidetään kuitenkin nykyisin toimintakyvyn rajoituksia ja vaikeuksia tavanomaisista elämän toiminnoista selviytymisessä. Keskeistä on myös sosiaalinen haitta, jota vammasta seuraa ihmiselle - vammaisuuteen liittyvät haitat ja rajoitteet riippuvat vahvasti elinympäristöstä ja yhteiskunnasta, eikä vain yksilön vamman luonteesta. Vam-

maisien ihmisen voikin olla vaikeaa kohdata ei-vammaisten näkökulmasta luodun yhteiskunnan vaatimuksia, ja näin elinympäristö voi rajoittaa vammaisen toimintaa enemmän kuin vamma itsessään. (Malm - Matero - Repo - Talvela 2004: 9-12.) Kehitysvammalla taas tarkoitetaan erilaisia ymmärtämis- ja käsityskykyyn liittyviä vammoja (Malm - Matero - Repo - Talvela 2004: 165). Suomen kehitysvammalaissa (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977/519) kehitysvammaiseksi on taas määritelty henkilö, jonka kehitys tai henkinen toiminta on häiriintynyt tai estynyt johtuen sairaudesta tai vammasta, joka on synnynnäinen tai kehitysiässä saatu. Muita vammaisuuden muotoja, toimintakyvyn rajoitteita tai kehitysvammaan liittyviä lisävammoja tai sairauksia ovat esimerkiksi näkö-, kuulo- ja liikuntavammaisuus, autismi, ADHD, ms-tauti, epilepsia, erilaiset kehityksen viivästymät sekä kielelliset, psyykkiset ja käytöshäiriöt (ks. Malm - Matero - Repo - Talvela 2004; Kaski (toim.) - Manninen - Pihko 2012: 98–145).

4.2 Tukimuodot opetuksen järjestämiselle

Opetus- ja kulttuuriministeriö on vuonna 2012 laatinut valtioneuvostolle koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen strategian. Yhtenä lähtökohtana opetus- ja kulttuuriministeriön ehdotuksessa on, että opetus tulisi järjestää yleisopetuksessa aina kun mahdollista, ja että käytettävät tukimuodot arvioidaan tapauskohtaisesti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012: 56.) Perusopetuksessa tarjottu tuki lapsen oppimiselle jakautuu kolmeen osaan: yleiseen, tehostettuun sekä erityiseen tukeen. Kaikilla oppilaille on oikeus saada tukea koulunkäyntiinsä tätä tarvitessaan. Yleisellä tuella voidaan ehkäistä oppimisen esteitä ja vähentää jatkossa oppilaan tarvetta erityiseen tukeen. Taustalla on siis ajatus varhaisesta tuesta. Yleisessä tuessa opiskelua voidaan tukea tukiopetuksella, opetuksen eriyttämisellä ja laatimalla oppimissuunnitelma. Tuki yritetään tarjota kokonaan yleisopetuksen puolella, ja siinä korostuvat esimerkiksi kodin ja koulun välisen yhteistyön, kerhotoiminnan sekä oppilashuollon roolit opiskelun tukijoina. (Takala 2010b: 21–23; Erityisopetuksen strategia 2007: 23–24.)

Mikäli yleinen tuki ei ole riittävä apu oppilaalle, voidaan tälle tarjota tehostettua tukea. Tehostettuun tukeen siirryttäessä tehdään pedagoginen arvio, joka käsittelee sitä, miksi tehostettu tuki on kyseiselle oppilaalle tarpeellista. Arvioon kerätään myös tietoa siitä, millaisia tukea oppilas on tähän mennessä saanut. Tehostettu tuki perustuu oppilaalle tehtyyn henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan, jonka avulla opetusta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Opetusjärjestelyinä käytetään esimerkiksi eriyttämistä ja osa-aikaista erityisopetusta. Tässä tuen vaiheessa myös oppilashuollon rooli on

vahvempi, sillä myös tarve erilaisille tukipalveluille on suurempi. (Takala 2010b: 22–23, 25–27.)

Tuen kolmas vaihe, erityinen tuki, edellyttää pedagogista selvitystä. Pedagogisessa selvityksessä kuvataan aiemmin tarjottua tukea sekä niitä toimia, joita oppilas tarvitsisi opiskelunsa tueksi. Selvitys tehdään moniammatillisesti: siihen voi kuulua erityisopettajan tai psykologin tekemiä testejä, lääketieteellinen lausunto ja oppilashuoltoryhmän konsultaatio oppilaan tilanteesta. Erityisen tuen oppilaille laaditaan HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS:in tekemiseen osallistuvat mielellään kaikki oppilasta opettavat opettajat, tämän kanssa työskentelevät asiantuntijat, oppilas itse ja tämän huoltajat. Suunnitelmasta käyvät ilmi opetukselle ja muulle tuelle asetetut tavoitteet, keinot tavoitteiden saavuttamiseksi ja eri toimijoiden vastuualueet, oppiaineiden yksilöllistäminen, sekä oppilaan oppimisvaikeudet ja -valmiudet, opiskelutaidot ja vahvuudet. (Takala 2010b: 23, 26–29; Erityisopetuksen strategia 2007: 24; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010: 17§.) Lapsen toimintakyvyn arvioimisen lisäksi on keskusteltava opetustyylien ja käytettävien arviointimenetelmien valinnasta, kuten myös muutoksista, joita oppimisympäristö tarvitsee oppilaan kasvun ja kehityksen turvaamiseksi (Hyytiäinen ym. 2014: 57.)

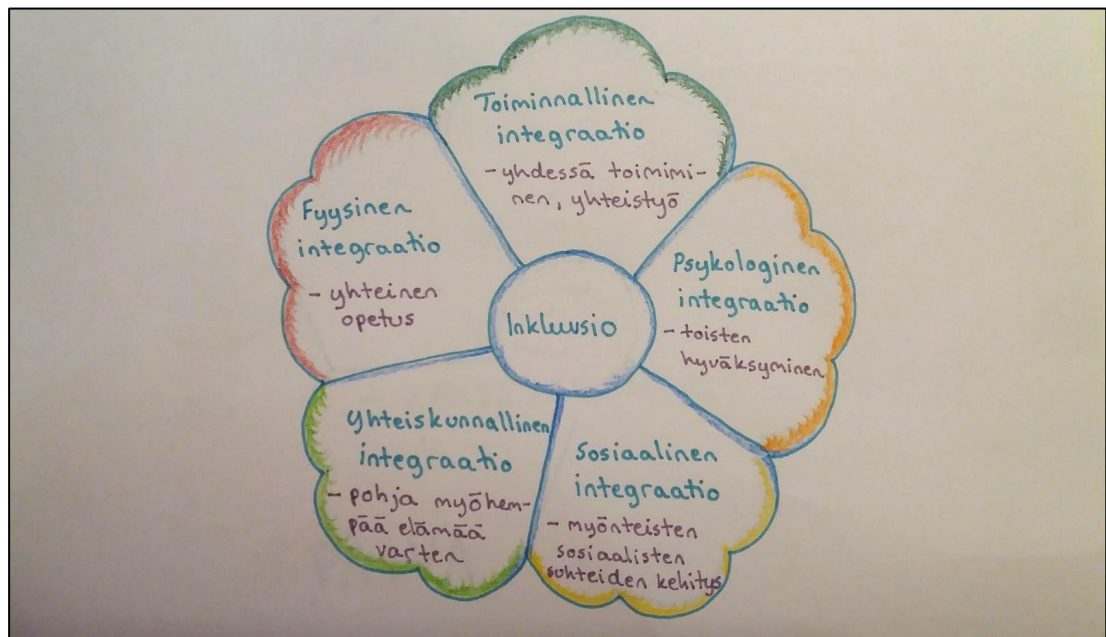
5 Inkluisio, integraatio ja osallisuus – kohti kaikille yhteistä koulua

Opinnäytetyössämme keskitymme pääasiassa integroidun opetuksen kuvaamiseen yhden esimerkkitapauksen kautta. Integroitu opetus ja integraatio eivät kuitenkaan ole erillinen asia myöskään osallisuuden käsitteestä ja suuremmasta inklusion ihanteesta. Siksi on syytä käsitellä näitä käsitteitä lähemmin ja hahmotella, miten ne sijoittuvat toisiinsa nähden. Etenemme tässä luvussa suuremmasta inklusion ihanteesta integraatioon toimintana. Esittelemme myös osallisuuden käsitteen, liittäen sen inklusion ajatukseen ja pohtien sen kokemuksellista ulottuvuutta. Lopuksi käymme lyhyesti läpi myös segregaaation käsitettä.

5.1 Inkluisio

Inkluisio on toimintatapa ja ajatusmalli, joka toimii syrjintää vastaan. Koulutusta tarkasteltaessa inklusion periaatteen mukaan kaikilla lapsilla tulisi olla oikeus käydä lähikou-

luaan riippumatta siitä, onko henkilöllä fyysisiä, älyllisiä, kielellisiä tai muita haasteita. Kouluyhteisössä tulisi pohtia keinoja siihen, kuinka osallistumisen ja oppimisen esteitä pystyttäisiin parhaiten poistamaan. (Väyrynen 2001: 15.) Inklusion ajatus perustuu siis tasa-arvoon. Inklusion toteutuessa oppilasta ei siirretä erityisluokalle, vaan tämä saa kaiken tarvitsemansa tuen lähikoulussa, yleisopetuksessa, ja samaa opetusta kuin ikätoverinsakin ottaen huomioon hänen yksilölliset tarpeensa. Inklusiivista opetusta pidetään tavoiteltavana tilanteena, ja sitä pyritään koko ajan lisäämään. Inklusiota pidetäänkin ikään kuin seuraavana askeleena integraatiosta; inklusiossa ei vain yhdistetä oppilasta yleisopetukseen, vaan hänet myös otetaan oikeasti mukaan. (Takala 2010a: 16, 20.) Moberg (2001: 85) kuvaa inklusiota integraation syvimmäksi olemukseksi. Tällöin kokonaisuudessa toteutuu fyysinen integraatio, toiminnallinen integraatio, psykologinen ja sosiaalinen integraatio sekä yhteiskunnallinen integraatio. Oppilaita opetetaan yhdessä, he toimivat yhdessä ja tekevät yhteistyötä, he hyväksyvät toisensa ja kehittävät myönteisiä sosiaalisia suhteita keskenään sekä luovat myöhempää elämää varten pohjaa tasa-arvolle ja kaikki mukaan ottavalle yhteisölle.



Kuvio 1. Integraation syvin olemus

Inklusion määritelmät ovat moniulotteisia. Ainscowin ja Césarín (2006) mukaan inklusion voi määritellä viidestä eri näkökulmasta koulumaailman kannalta. Inklusio voidaan nähdä tarkoittavan erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamista tavallisissa kouluissa. Toisen määritelmän mukaan inklusion käsite voidaan yhdistää johonkin toiseen ryhmään, esimerkiksi haastavasti käyttäytyviin oppilaisiin, jolloin hei-

dät voidaan nähdä ryhmänä, joka joko otetaan mukaan tai jätetään ulkopuolelle. Kolmannen näkökulman kohdalla voidaan puhua laajemmasta sosiaalisen inklusion käsitteestä, jossa pohditaan syrjintää ja mukaan ottamista laajemmassa merkityksessä. Laajemmassa merkityksessä huomio voi keskittyä muun muassa ryhmiin, jotka uhkaavat jäädä kokonaan tiettyjen instituutioiden, kuten koulutuksen, ulkopuolelle. Neljäs laajempi ajatus inklusiosta on tämän näkökulman mukaan ajatus kaikille yhteisestä koulusta, joka on toiminut tässä opinnäytetyössämme tärkeänä inklusion esimerkkinä. Lopuksi viides näkökulma esittelee inklusion koulutuksena kaikille. UNESCO on ollut jo 90-luvulla vahvasti vaikuttamassa aatteen puolesta Education for All -liikkeen myötä. (Ainscow - César 2006: 231–238.) Tällä tavoin tehty inklusion jaottelu antaa kuitenkin inklusiosta kapeamman käsityksen kuin edellä mainittu näkemys integraation syvimmästä olemuksesta, ja integraatiota ja osallisuutta edistävästä ihanteesta, jossa otetaan inklusion edellytyksenä huomioon sekä fyysinen, toiminnallinen, psykologinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen puoli.

Räty ja Vainio (2015) tarkastelevat tutkimuskatsauksessaan kouluinklusiosta tehtyjä tutkimuksia sekä näiden perusteella inklusion hyviä ja huonoja puolia. Näkökulmina aiheeseen ovat oppimisympäristön vaikutus oppimistuloksiin, eli vaikuttavatko inklusiivinen ja segregoitu opetus oppimiseen eri tavoin, sekä koulussa tapahtuvan inklusion sosiaaliset vaikutukset, eli vaikuttaako oppimisympäristö esimerkiksi ystävyys-suhteisiin tai kiusaamisen kokemuksiin. Moni tutkimus sai kritiikkiä etenkin metodologisista syistä: syy-seuraussuhteista oli Rädyn ja Vainion mukaan saatettu tehdä kyseenalaisia johtopäätöksiä. Toisaalta ymmärrettiin sitä, että aihetta on vaikea tutkia: esimerkiksi lapsen oppimisen ja ystävyys-suhteiden taustalla on useita tekijöitä, joiden vaikutuksia on hankalaa erotella. Tutkimusten vertailussa ei saatu muodostettua yhtä selkeää kantaa inklusion positiivisista vaikutuksista. Yhteistä käsitellyille tutkimuksille oli kuitenkin se, ettei yksikään niistä ainakaan todistanut segregoation ja erityisluokkien paremmuutta inklusioon verrattuna. Tärkeänä tutkimustuloksena pidettiin myös sitä, ettei valitulla koulumuodolla näyttänyt olevan suoraa yhteyttä lasten oppimistuloksiin. Tutkimuskatsauksen pohdintaosiossa käsiteltiin sitä, onko järkevää vetää rajaa segregoidun ja inklusiivisen opetuksen välille. Erilaiset oppijat voivat hyötyä erilaisista opetusjärjestelyistä; toiselle sopii paremmin inklusiivinen yleisopetus ja toiselle segregoidumpi erityisluokka. Jos inklusiota pidetään koulunkäynnin laajempänä päämääränä, ei pelkästään kouluinklusiona ja opetusjärjestelyitä koskevana tekijänä, voisi segregoitu opetuskin tukea jonkun oppilaan kokonaisvaltaisempaa inklusiota, jos tämä saisi siitä juuri itselleen sopivinta tukea oppimiseen.

5.2 Integraatio ja integroitu opetus

Integroidulla opetuksella tarkoitetaan erityisoppilaan opiskelemista yleisopetuksen puolella, usein pienessä ryhmässä. Oppilaalla voi siis olla tarvetta erityisopetukseen ja erityisen tuen päätös, mutta kun tarvittavat tukitoimet ovat oppilaan saatavilla, hän voi opiskella yleisopetuksessa. (Pinola 2008: 40; Takala 2010a: 15.) Ryhmään sijoittaminen ei sinällään riitä integraatioksi ja ei näin ole synonyymi integraatiolle. Integraation toteutumista tutkittaessa on hyvä ottaa huomioon se, ovatko havaittavat tulokset todellista integraatiota vai niin sanottua valtavirtaistamista, jolloin erilaisuus on sopeutettu valtavirran tarpeisiin sopivaksi. (Emanuelsson 2001: 128, 132.) Integraatiossa ei ole niinkään kyse siitä, mitä tulisi tehdä erityistä tukea tarvitseville oppilaille, vaan mitä tulisi tehdä ympäristöille ja yhteisöille erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteenkuuluvuuden vahvistamiseksi (Moberg 2001: 83).

Kansainväliset sopimukset sitouttavat Suomea kaikille yhteisen koulun kehittämiseen eli laajemmassa merkityksessä inklusion edistämiseen. Inklusion toteuttamiseen ja toteutumiseen sekä integraation onnistumiseen vaikuttavat pitkälti opettajien ja koulun muun henkilökunnan asenteet. Opettajien asennoitumista kaikille yhteistä koulua kohtaan on tutkittu myös 2000-luvulle tultaessa. Vuonna 2002 Minna Pinolan tekemässä haastattelututkimuksessa selvitettiin ensimmäisen luokan opettajien käsityksiä integraatiosta. Tutkimuksessa selvitettiin, mitä integraatio opettajille tarkoittaa, mihin sitä tarvitaan, ja mitä edellytyksiä integraatiolle pitäisi olla. Haastattelututkimuksessa kävi ilmi, että opettajien omat määritelmät integraatiolle voivat olla hyvin erilaisia ja vaihtelevia. Osa opettajista näki myös integroimisen tarpeellisuuden hyvin eri tavoin. Toisten mielestä integraatio edistää suvaitsevaisuutta ja eriarvoistumisen ehkäisyä, kun toisten näkemykset olivat kriittisempiä, peläten integraation lisäävän ylimääräistä työtä ja keskittymisvaikeuksia. Henkilöstöresurssit, opetustilojen ja luokkakokojen toimivuus sekä tarvittava lisäkoulutus nähtiin edellytyksinä integraation mahdollistumiselle.

Lisätutkimuksen tarvetta Pinola näkee muun muassa siinä, millaisia ovat lisäkoulutuksen vaikutukset opettajien asenteisiin. Myös opettajien omien asenteiden vaikutusten näkyminen luokkatyöskentelyssä olisi tarkastelun arvoinen asia. Ylipäätään velvoittavien kansainvälisten sopimusten takia olisi tärkeää tutkia erilaisia integraatioon vaikuttavia asioita ja sen toteuttamisen tapoja. (Pinola 2008: 43, 44–48.) Lisätutkimuksen tarvetta on havaittu myös siinä, kuinka paljon vammaiset lapset ja heidän vanhempansa voivat tehdä todellisia valintoja sen suhteen, osallistuuko lapsi yleisopetukseen vai eril-

liseen opetukseen (Emanuelsson 2001: 134). Suomi on hyväksynyt tavoitteekseen kaikille yhteisen koulun luomisen, siten että koulussa tuetaan jokaista oppilasta tämän yksilöllisten tarpeiden mukaan. Jotta integraatio voi toteutua, on asian parissa toimivien pohdittava yhteistyössä, mitä integraatio tarkoittaa sekä ajattelumallina että toimintana. (Moberg 2001: 94.)

5.3 Osallisuus

Olemme edellä käyneet läpi inklusion ja integraation määritelmiä, mutta on vielä pehdyttävä siihen, mihin kohtaan osallisuus tässä yhtälössä sijoittuu. Olemme halunneet opinnäytetyössämme keskittyä erityisesti osallisuuden ilmenemisen havainnointiin. Sosiaalipedagogiikan peruskäsitteenä osallisuudella tarkoitetaan yksilön mahdollisuuksia kiinnittyä elämän eri vaiheissa yhteiskunnan instituutioihin ja järjestelmiin, jotka ovat tärkeitä elämänlaadun ja -hallinnan kannalta. Osallisuudessa on siis kyse yksilön ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Osallisuus tukee elämänhallintaa sekä yhteiskunnallisen subjektiivisuuden ja toimintakyvyn kehittymistä. (Hämäläinen 1999: Liite 1.) Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos määrittelee osallisuuden riittäviksi aineelliseksi resurssiksi, oman elämän päätöksentekoon osallistumiseksi ja sosiaalisesti merkitykselliseksi ihmissuhteiksi sekä erilaisten ryhmien jäsenyydeksi (Syrjäytyminen ja osallisuus 2017).

Lapsen oikeus osallisuuteen tuodaan ilmi jo YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksessa, jonka 12. ja 13. artiklan mukaan lapsilla on oikeus ilmaista mielipiteitään ja näkemyksiään, tulla kuulluksi ja huomioiduksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti sekä saada tietoa. Tämä sopimus taas määrittelee monia kansallisia ohjeistuksiamme. (Ikonen - Virtanen 2007: 168; Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991.) Oman tutkielmamme kannalta olennaisimpana näistä ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Osallisuus ja kuulluksi tuleminen ovat koulun toiminnan perustana. Suunnitelmassa mainitaan muun muassa, että oppilaiden tulisi saada osallistua oppimisensa suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Kokemus kuulluksi tulemisesta ja osallistumisesta yhteisön jäsenenä on tärkeä. Myös yksilökohtaisessa oppilashuollossa tulee ottaa huomioon oppilaan toiveet ja mielipiteet tämän kehitystason huomioiden. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 28, 35, 80.) Perusopetuslaki taas määrää, että kaikkien oppilaiden osallisuutta on edistettävä ja kaikilla oppilailta tulisi olla mahdollisuus ilmaista mielipiteensä ja osallistua koulun toiminnan kehittämiseen (Perusopetuslaki 628/1998 § 47a). Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2012: 277) mu-

kaan yksi keskeisimmistä tekijöistä myös inklusion toteutumisen kannalta kasvatuksessa ja koulussa on juuri lasten ja nuorten kokemus omasta osallisuudestaan.

Erilaisen oppijan osallisuus ruohonjuuritasolla tapahtuu luokassa jokapäiväisissä kohtaamisissa. Kysymys on oppijan näkökulman ymmärtämisestä ja sen esiin tuomisesta - toisin sanoen vuorovaikutuksesta, jolla tuetaan oppilaan mahdollisuuksia tuoda esiin tunteuksiaan ja ajatuksiaan. (Ikonen - Virtanen 2007: 167–168.) Osa osallisuutta ovat osallistumisen mahdollisuudet; osallistumalla toimintaan voimme kokea olevamme osa ryhmää. Tämä on olennaista myös vuorovaikutustaitojen ja itsetunnon kehitykselle (Hyytiäinen ym. 2014: 24). Osallisuus voi olla arkisella tasolla pienistä asioista kiinni, kuten eräässä CP-vammaisuuden omakohtaisessa kuvauksessa ilmenee. Henkilökohtaisen avun saaminen kynän käyttöön tai kenkien solmimiseen, mukaan ottaminen liikuntatunneille, pienemmät ryhmät riittävän ohjauksen turvaamiseksi ja opettajien positiiviset asenteet ovat tällaisia asioita. (Murto 2001: 31–34.) Kokemus siitä, että omia ajatuksia arvostetaan, luo tunteen että on tärkeä sille yhteisölle jossa toimii (Turja 2007: 171).

Osallisuus ei kuitenkaan ole vain arjen asioissa pärjäämistä muiden lailla, vaan myös ympäristöön vaikuttamista. Kaikille yhteinen koulu -ajattelumallin avulla on edistetty osallistavan kasvatuksen ajatusta. Osallistavuus edellyttää joustavuutta koulutusjärjestelmissä. Perusperiaatteena on, että oppilas voisi suorittaa oppivelvollisuutensa lähikoulussa, jossa kyettäisiin kuitenkin samalla vastaamaan oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. (Hyytiäinen ym. 2014: 15.) Perusopetuksessa puhutaan yksilöllistämisen ja ammatillisessa opetuksessa mukauttamisen käsitteistä, kun puhutaan oppimisympäristön järjestämisestä oppilaan tarpeita vastaavaksi. Tähän kuuluvat niin opetuksen, oppimäärän, opetusmenetelmien, käytettävien materiaalien kuin ympäristönkin muokkaaminen. Oppilaalle sopivan oppimisympäristön kehittäminen on moniammatillisen tiimin vastuulla ja yhteistyöhön kuuluu myös perhe ja kotona tapahtuva opettelu. Oppimisympäristö voidaan jaotella psyykkiseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja fyysiseen oppimisympäristöön. Psyykkinen oppimisympäristö tarkoittaa oppilaan kokemusta omasta osallisuudesta tai ulkopuolisuudesta ryhmässä. Sosiaalinen oppimisympäristö kuvaa oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatua. Kognitiivinen oppimisympäristö muodostuu oppilaan tiedollista kehitysprosessia tukevista tekijöistä. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi oppilaan eri aistialueiden huomioon ottamista, jolloin esimerkiksi visuaalisen tai auditiivisen ärsyksen sijaan hyödynnetään tuntoaistia. Vuorovaikutuksen haasteita voidaan taas harjoitella korostamalla oppimisympäristössä yhteistoiminnallisia menetelmiä ja vuoro-

vaikutustaitojen opettelemista. Fyysisessä oppimisympäristössä huomion tulisi kiinnittyä esteettömyyteen. (Ikonen - Virtanen 2007: 241–243, 247.)

Oppimisympäristöihin liittyen Helakorven, Mietolan ja Niemen (2014) artikkelissa tarkastellaan erityisluokan oppilaiden asemaa koulussa. Erityisluokilla olleiden nuorten aikuisten haastatteluissa olivat artikkeliin liittyvässä selvitystyössä teemoina oppilaiden sosiaalinen asema ja osallisuuden tai syrjässä olon kokemukset kouluyhteisössä, erityisluokka heidän oppimiseensa, opiskeluunsa ja koulutuspolkuunsa vaikuttavana tekijänä, erot erityis- ja yleisopetuksen välillä sekä tähän liittyvät koulun käytännöt ja sosiaaliset järjestykset. Nämä teemat liittyvät siis siihen, miten erityisluokalla oleminen vaikuttaa oppilaiden osallisuuteen ja mahdollisuuksiin kouluympäristössä. Haastatteluissa erityisluokkia muisteltiin enimmäkseen hyväksyvinä ja sosiaalisesti kannustavina ympäristöinä. Vaikka erityisluokalla olo tuntui turvalliselta, siellä olemista pidettiin kuitenkin huonona asemana kouluyhteisöön kuulumisen kannalta: erillisyys yleisopetuksesta tuntui leimaavalta ja tuki erityisoppilaisiin liittyviä stereotypioita. Erityisluokalla oleminen liittyi siis ristiriitaisia kokemuksia, joiden taustalla on tämän selvityksen mukaan ollut selkeä erottelu ”erityisiin” ja ”normaaleihin” oppilaisiin.

5.4 Segregaation käsitteestä

Inklusiosta, integraatiosta ja osallisuudesta puhuttaessa on syytä ottaa huomioon myös segregaation käsite. Segregatio on ulkopuolelle sulkemista. Erityispalvelut, kuten erityisluokka, voivat aiheuttaa segregaatiota, kun ne jaottelevat esimerkiksi vammaisia ja ei-vammaisia ihmisiä eri palveluihin ja elinympäristöihin (Kaski (toim.) - Manninen - Pihko 2012: 151.) Erilaisuus sinällään on täysin normaalia, mutta segregaatiossa on kyse siitä, kuinka paljon ja minkälaista erilaisuutta olemme valmiita hyväksymään, ennen kuin haluamme sulkea sen ulkopuolelle. Segregaatiota voi tuottaa myös se, ettei oppimista arvosteta itsessään, vaan oppimisen tulisi tapahtua tietyssä aikarajassa ja jokaisen tulisi oppia samat asiat. Jotta kokonaisvaltainen integraatio voi tapahtua, on myös yleisopetuksen ryhmässä tapahduttava muutoksia, eikä niitä voi vaatia vain erityistä tukea tarvitsevalta oppilaalta. (Emanuelsson 2001: 126, 135–136.) Suvi Lakkala (2008: 32-36) käy inklusiivista opettajuutta käsittelevässä tutkimuksessaan läpi koulujärjestelmään ja opetukseen liittyviä haasteita inklusiolle ja mainitsee myös Emanuelssonin havaitsemat ongelmat. Haasteiksi Lakka muun muassa mainitsee iän mukaan etenevän opetuksen sekä oppilaan passiivisen roolin ja opetustyylin, jossa opetetaan kaikkia samalla tavalla ja samoilla tavoitteilla. Saman ikäluokankin sisällä

oppimistulokset vaihtelevat suuresti, joten kuinka käy erityistä tukea tarvitsevan oppilaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2014) puhutaan sellaisen oppimiskäsityksen puolesta, joka korostaa oppilaan asemaa aktiivisena toimijana, joka asettaa omia tavoitteita ja oppii vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja aikuisten kanssa eri oppimisympäristöissä. Väitöskirjassaan Lakka (2008) mainitsee haasteeksi myös opettajien omat asenteet. Opettajat haluavat tukea inklusion ajatusta, mutta todellisuudessa olisivat valmiita opettamaan vain oppilaita, joilla on lievemmät oppimisvaikeudet. Tässä palaamme taas segregaaation käsitteeseen: minkälaista erilaisuutta olemme valmiita hyväksymään, ennen kuin haluamme sulkea sen ulkopuolelle?

6 Opinnäytetyön toteutus

Tutkielmamme tarkoitus on löytää vastauksia kysymykseen, miten integroitu opetus voi tukea oppilaiden osallisuutta. Integroitu opetus ei vaikuta ainoastaan erityisoppilaisiin, vaan toteutustavalla on merkitystä myös integroidun luokan oppilaille, joilla ei ole todettu tuen tarvetta. Tutkielma on toteutettu yhteistyössä erään integroidun ala-asteluokan kanssa, ja tekemämme johtopäätökset perustuvat luokassa tekemiimme havaintoihin ja niiden analysointiin.

6.1 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu

Valitsemamme tutkimusmenetelmä on osallistuva havainnointi. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan ja elämään, ja tekee osallistuessaan havaintoja tutkimuskohteestaan. Havainnointi tapahtuu aina ennalta sovittuna ajankohtana. Avainhenkilönämme, eli henkilönä joka auttoi meitä saavuttamaan luokan luottamuksen ja tutustutti meidät luokkaan, toimi erityisluokanopettaja, joka on toinen luokan opettajista. Opettajan kanssa sovimme myös havainnoinnin toteutuksen ajankohdista. (Vilka 2006: 44, 118.) Havainnointia varten hankimme opetusvirastolta tutkimusluvan, ja saimme tutkielmalle hyväksynnän myös koulun rehtoreilta.

Käytännössä osallistuva havainnointi tapahtui niin, että saavuimme sovittuna ajankohdaksi oppitunnille tai muuhun koulupäivän toimintaan. Luokan opettajat esittelivät meidät luokalle. Jo etukäteen olimme sopineet kiinnostavamme havainnoinnissa huomiota erityisesti fyysiseen oppimisympäristöön, sosiaaliseen ympäristöön sekä opetuksen

tapoihin ja muihin käytettävissä oleviin resursseihin. Olimme luokasta paikat, joilta pysyimme hyvin seuraamaan opetusta ja oppilaiden toimintaa, ja joilta emme olleet häiriöksi opetukselle. Sopivissa tilanteissa ja tarvittaessa avustimme myös oppilaita tehtävissään, jotta emme olisi olleet vain ulkopuolisia vieraita ihmisiä luokassa. Näin toimimalla olimme siis osallistuvia ja auttavia aikuisia, ja pyrimme tekemään meidän vierailijoiden läsnäolosta luonnollisen asian oppilaille sekä lisäämään oppilaiden turvallisuuden tunnetta tällaisessa hieman poikkeuksellisessa tilanteessa.

Tekemämme havainnot dokumentoimme kirjallisesti vierailujen aikana sopivilla hetkillä tai heti havainnointitilanteiden jälkeen. Teimme molemmat omista havainnoistamme omat kirjalliset muistiinpanot, joita sitten vertailimme havainnointikertojen jälkeen. Huomasimme, että muistiinpanot tukevat ja täydentävät toisiaan; olimme kiinnittäneet huomioita sekä samoihin että keskenämme eri asioihin. Kahtena erillisenä havainnoijana saimme siis kiinnitettyä huomiota useampaan seikkaan samaan aikaan, ja tämän myötä saimme luultavasti kattavamman kuvan luokan toiminnasta sekä useampia näkökulmia, kuin jos havainnoijia olisi ollut paikalla vain yksi. Havaintojen analysointivaiheessa luokittelimme kirjaamamme havainnot kategorioihin fyysinen ympäristö, sosiaalinen ympäristö sekä opetuksen toteutustavat ja muut saatavilla olevat resurssit. Useimmat havainnot olisivat sopineet useampaankin eri kategoriaan, mutta jäsentelimme ne oman tulkintamme mukaan, pyrkien mahdollisimman selkeään ja loogiseen jaotteluun. Näiden kategorioiden mukaisesti olemme jakaneet havainnot myös tämän tutkielman aineiston analyysi -osiossa.

Tutkielmaamme voi myös sanoa tapaustutkimukseksi, koska keskityimme yhden integroitua opetusta toteuttavan luokan havainnointiin ja kuvaamme ympäristöä ja sen tapahtumia yhden luokan näkökulmasta. Tapaustutkimus on hyvä keino kuvata ilmiötä todellisten tilanteiden kautta selkeämmin ja yksinkertaisemmin kuin pelkän teoreettisen tutkimuksen kautta. (Cohen ym. 2007: 253.) Omassa tutkielmassamme tapaustutkimuksen ja osallistuvan havainnoinnin menetelmät antavat mahdollisuuden kuvata todellisten esimerkkien kautta integraation toteutumista opetuksessa ja sen vaikutuksia oppilaiden osallisuuteen tavallisissa arjen tilanteissa.

6.2 Aineiston analyysi

Toteutimme kolme havainnointikertaa keväällä 2017. Havainnointikerrat olivat keskenään hyvin erilaisia, minkä vuoksi saimme luokan arjesta melko monipuolisen ja katta-

van kuvan jo näillä muutamalla kerralla. Pääsimme havainnointikerroilla seuraamaan luokan kahta ”aamukalenterihetkeä”, äidinkielen tuntia, ulkoilua koulun lähistöllä, kevätjuhlien lauluharjoitusta, ruokailua sekä välituntia.

Koska luokittelu erityisen tuen tarpeessa olevaksi oppilaaksi on salassapidon alle kuuluva asia, emme voineet havainnoissamme viitata tiettyyn oppilaaseen erityisoppilaana. Tämän vuoksi kuvailemme havainnoimaamme neutraalisti, viittaamatta oppilaisiin heidän erityispiirteidensä mukaan. Havainnoissamme puhumme oppilaista vain yleisellä tasolla, esimerkiksi viitaten tietyssä tehtävässä itsenäisemmin suoriutuviin ja enemmän tukea tarvitseviin oppilaisiin. Tämänkaltaisen kuvailu perustuu ainoastaan omiin havaintoihimme, emmekä siis ota kantaa tai perusta havaintojamme siihen, millaisia varsinaisia tukipäätöksiä osalla oppilaista on.

Analysoimme havaintojamme siis sen perusteella, miten koimme integroidun opetuksen vaikuttavan luokan oppilaiden osallisuuteen sekä fyysisen että sosiaalisen ympäristön puolesta kuten myös opetuksen käytännön toteutustavan ja käytettävissä olevien resurssien kannalta. Jaottelimme havainnot näiden kategorioiden mukaisesti fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön liittyviin sekä opetuksen toteutustapoihin ja saatavilla oleviin resursseihin liittyviin. Nämä kategoriat ovat väistämättä hieman päällekkäisiä, ja on tulkinnanvaraista, mikä havainto ja millainen toiminta kuuluu niistä mihinkin. Esimerkiksi opetuksen toteutustavat ja käytettävissä olevat resurssit luovat pohjaa sille, miten opetuksen fyysistä ympäristöä voidaan hyödyntää, sekä miten oppilaiden sosiaalinen osallisuus pääsee toteutumaan ja miten sitä on mahdollista tukea luokan arjessa.

6.2.1 Fyysinen ympäristö

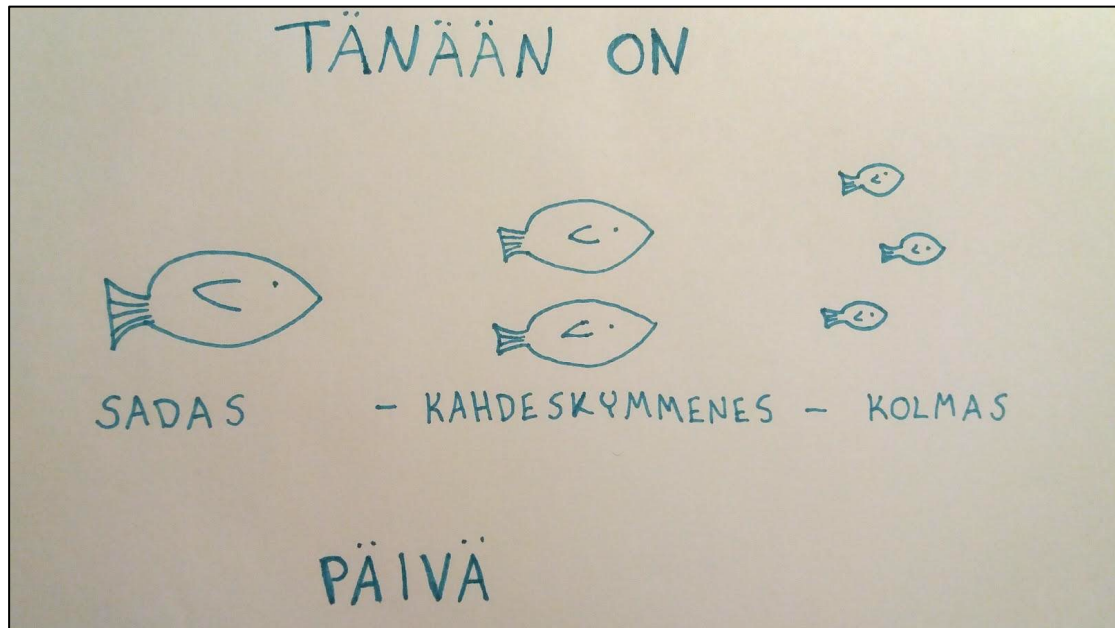
Fyysisessä opetusympäristössä korostuvat oppimisen tukeminen visuaalisuudella ja toiminnallisuudella, ja opetusta toteutetaan useissa erilaisissa oppimisympäristöissä. Luokan käytössä on koulurakennuksessa oma hieman erillinen alue, johon kuuluu oma sisäänkäynti ja naulakko sekä kolme opetustilaa. ”Keltainen tila” eli iso luokkahuone, ”punainen tila” eli pienempi luokkahuone sekä ”sininen tila” eli luokkia yhdistävä käytävä ovat luokan päivittäisessä käytössä, ja ne mahdollistavat pienryhmätoiminnan ja rauhallisemman oppimisympäristön luokan oppilaille.

”Keltainen tila” on luokan kotiluokka, ja siellä kokoonnutaan aamukalenterihetkeen ja opetetaan koko luokkaa yhdessä. Suuressa luokassa ei ole pulpetteja vaan pyöreät

pöydät, joiden ympärillä oppilaat työskentelevät. Aamukalenterihetkeen kokoonnutaan luokan etuosaan penkeille, jokainen omalle tutulle paikalleen. Luokkahuone on värikäs ja virikkeellinen. Seiniä koristavat muun muassa erilaiset askartelut, numerot, kirjaimet, kalenterit ja kellot. Kaikelle on oma tuttu paikkansa, kuten kori palautettaville läksyille ja kaapit askartelutarvikkeille, ja tämä tukee oppilaiden itsenäistä toimimista luokassa. ”Punainen tila” eli pienempi luokkahuone muistuttaa viereistä suurempaa luokkaa. Luokkaa käytetään etenkin jakaauttaessa pienryhmiin, esimerkiksi kun tarvitaan rauhallista tilaa itsenäiseen tehtävien tekemiseen tai lisätilaa askarteluun. Tila toimi aiemmin erityisluokan omana luokkana. ”Sininen tila” on käytävä, joka yhdistää luokkahuoneita. Myös tämä käytävä toimii opetustilana, ja siellä on muutama pöytä ja tuoleja. Käytävään voi mennä esimerkiksi tekemään tehtäviä koulunkäyntiavustajan kanssa, jos keskittyminen luokassa on hankalaa, ja käytävään jakaannutaan muutenkin myös oppitunneilla pienryhmissä. Käytävän lattiaa pitkin on kiinnitetty numeroita jonoon, ja niitä hyödynnetään esimerkiksi plus- ja miinuslaskuja opeteltaessa sekä ruokajonoon järjestäytyttäessä. Käytävä johtaa ruokalaan, jossa oppilailla on myös omat vakituiset istumapaikat, joihin he osaavat hakeutua itsenäisesti. Yhdellä havainnointikerralla oppitunti vietettiin koulun lähistöllä ulkona, ulkoleikkejä leikkien. Opetuksessa hyödynnetään siis myös muita paikkoja, kuin vain näitä luokan omia tuttuja tiloja, mikä tarjoaa mahdollisuuden myös erilaisille opetuksen toteutustavoille ja meille havainnoijina oivallisen tilaisuuden havainnoida oppilaiden kanssakäyntiä erilaisessa ympäristössä.

Kaiken kaikkiaan monipuolinen oppimisympäristö vaikutti olevan tärkeä tekijä erilaisten opetuksen toteutustapojenkin kannalta. Aamukalenterihetkessä on monta hyvää esimerkkiä siitä, miten ympäristön ja opetuksen visuaalisuudella ja toiminnallisuudella voidaan tukea oppimista. Itse kalenteri on luokan edessä, ja siihen kerätään joka aamu päivämäärätiedot ja päivän sää. Nämä tiedot kiinnitetään kalenteriin tarralla kiinnittyvillä lapuilla, ja jokainen oppilas on vuorollaan vastuussa tämän hoitamisesta. Joka aamu mietitään myös, kuinka mones koulupäivä lukuvuodesta on meneillään. Tämän tueksi seinällä on erikokoisia pahvisia ”kaloja”, jotka edustavat satoja, kymmeniä ja ykkösiä (Kuvio 2). Havainnointikerroilla yksi oppilaista pääsi asettelemaan näistä kaloista kyseisen päivän järjestysluvun, ja sitten mietittiin, mikä tämä luku on. Näin opeteltiin hahmottamaan myös suurempia lukuja ja järjestyslukuja. Kalenterihetkeen liittyy myös muita rutiineja. Kaikki viikonpäivät lueteltiin aamuisin rytmikkäästi yhdessä opettajan johdolla, samalla tehtiin erilaisia taputuksia kehoon ja tömisteltiin. Myös erilaisia lukusarjoja, kuten parilliset luvut sekä viidet ja kymmenet, lueteltiin samaan tyyliin ”jumpaten”. Näin siis viikonpäivien nimiin ja lukusanoihin on liitetty erilaisia kehon liikkeitä,

ja niiden oppimisesta on tehty toiminnallista. Useat oppilaat osasivat selvästi nämä rutiinit ulkoa, ja ne olisivat varmasti sujuneet monilta myös ilman opettajan ohjausta.



Kuvio 2. Havainnollistava kuva aamukalenterihetken kaloista

6.2.2 Sosiaalinen ympäristö

Luokan sosiaalisessa ympäristössä korostuu oppilaiden tasavertaisuus. Erityisyydestä tai erilaisista tuen tarpeista ei tehdä numeroa opetuksessa tai muussa toiminnassa, eikä oppilaita jaotella tai kohdella eriarvoisesti tällaisten piirteiden perusteella. Havaitsimme, että luokan opettajat ja muu henkilökunta osaavat huomioida oppilaiden tuen tarpeet hyvin hienovaraisesti ja tukevat omalla toiminnallaan jokaisen oppilaan osallisuutta osoittamalla, että jokainen oppilas on tärkeä tekijä vertaisryhmässään. Yhteisessä opetuksessa annetaan jokaiselle oppilaalle mahdollisuus, jokainen otetaan mukaan.

Aamukalenterihetkessä jokainen oppilas on vuorollaan vastuussa siitä, että kalenterissa on oikea päivämäärä. Osa oppilaista osaa selvittää tämän aivan itsenäisesti. Osa taas tuetaan sanallisesti, esimerkiksi kyselemällä mikä viikonpäivä on tai vielä yksinkertaisemmin tarjoamalla tästä vaihtoehtoja. Kommunikaation tukena ovat tarvittaessa tukiviittomat, ja esimerkiksi jokaiselle viikonpäivälle on kalenterissa oma väri. Äidinkielen tunnilla luokka jaettiin kolmeen ryhmään, jotka jakautuivat käytössä oleviin luokkiin ja käytävään tekemään tehtäviä. Ryhmäjaossa oli huomioitu se, että jokaisessa ryhmässä on sekä itsenäisempiä oppilaita että enemmän tukea tarvitsevia. Näin kaikki

oppilaat pääsevät olemaan tekemisissä toistensa kanssa, eikä vaihtoehtoisesti tehdä yhtä erillistä segregoitua ryhmää, jossa olisivat esimerkiksi vain kaikki erityisen tuen oppilaat. Jokaisen ryhmän mukana oli vähintäänkin yksi opettaja tai koulunkäyntiavustaja, joka sitten auttoi oppilaita tarpeen mukaan.

Luokan yhteisellä ulkoilulla leikittiin kirkonrotta-peliä. Aikuiset pyrkivät siihen, että kaikki oppilaat olisivat mukana osallistumassa, ja auttoivat oppilaita esimerkiksi piiloutumaan ja ymmärtämään pelin sääntöjä. Havaitimme, että neljän oppilaan ryhmä kuitenkin erottui ulkoilussa muista oppilaista. Yhteisen pelin sijaan heitä kiinnostivat enemmän maassa kasvavat kukat ja aikuisten huomio. Koulunkäyntiavustajat alkoivatkin pelata näiden oppilaiden kanssa pallopelejä, ja pyrkivät näin saamaan oppilaat mukaan edes johonkin yhteiseen toimintaan. Toisaalta huomasimme, että yhteisessä liikunnallisessa pelissä pärjäisivätkin osittain eri oppilaat kuin luokassa tapahtuvassa opiskelussa. Vaikka jotkut oppilaista tarvitsivat luokassa enemmän ohjausta ja huomiota, he olivatkin liikunnallisessa leikissä aivan yhtä osaavia, tai taitavampiakin, kuin muut oppilaat. Vaihteleva toiminta voi näin siis tarjota erilaisia mahdollisuuksia ja onnistumisen kokemuksia eri oppilaille.

Havainnoimme kaikessa toiminnassa myös luokkalaisten keskinäistä vuorovaikutusta. Luokka oli selvästi ryhmäytynyt, ja kaikki oppilaat vaikuttivat tulevan jokseenkin toimeen keskenään. Kaikki joutuvat erilaisten pienryhmäjakojen, muiden kokoonpanojen ja istumajärjestysten myötä toimimaan vaihtelevasti eri luokkalaistensa kanssa, ja näin kaikkiin tulee myös tutustuttua edes jollakin tasolla. Lähes kaikilla vaikutti olevan kuitenkin joku hyvä kaveri tai kaveriryhmä, jonka seuraan hakeutuu mieluusti silloin kun siihen on mahdollisuus. Muutamat oppilaat vaikuttivat kuitenkin viihtyvän enemmän omissa oloissaan. Myös välitunnilla osa luokkalaisista leikki keskenään, osa viihtyi yksin tai aikuisten lähetyvillä. Yleisesti vaikutti kuitenkin siltä, että kaikki hyväksyvät toisensa, eivätkä sulje toisia pois omista leikeistään. Mukana välituntitouhuissa oli myös muiden luokkien oppilaita.

Luokan yhteisöllisyyden tukemiseksi ja hyvään käytökseen kannustamiseksi oli luokassa otettu käyttöön palkitsemisjärjestelmä, ”timanttipurkki”. Luokan yhteisestä hyvästä käytöksestä oli mahdollisuus saada palkinnoksi muovisia ”timantteja”, joita kerättiin niille tarkoitettuun purkkiin. Oppilaita osallistettiin myös arvioimaan itse, miten päivä kokonaisuudessaan oli mennyt. Havainnointikerrallamme timantteja ropisi purkkiin hyvin sujuneesta ruokailusta. Viimeisellä havainnointikerrallamme timanttipurkki oli täytty-

nyt. Palkinnoksi luokka sai äänestää, mitä he tekisivät luokan yhteisenä kivana päivänä, ja luvassa olikin sitten nyyttärihenkinen disko oman luokan kesken.

6.2.3 Opetuksen toteutustavat ja muut saatavilla olevat resurssit

Opetuksen toteutustavat olivat vaihtelevia, ja ne joustivat oppilaiden erilaisten tarpeiden mukaisesti. Opettajat osasivat myös muokata omaa opetustyyliään yksilöllisesti oppilaiden osaamisen mukaan. Esimerkiksi aamukalenterihetkessä eräs oppilas valittiin laskemaan ja merkitsemään päivämäärää taululle. Oppilaan olisi pitänyt etsiä useiden numeroiden seasta numero kolme ja opettaja kysyi: "missä on kolme". Opettaja kuitenkin pian huomasi tehtävän olevan liian haastava kyseiselle oppilaalle, joten hän muotoili kysymyksen uudestaan muotoon "kumpi on kolme" ja antoi oppilaalle kaksi vaihtoehtoa. Oppilas osasi valita oikean vaihtoehdon ja sai näin onnistumisen kokemuksen. Opettajat siis osasivat muokata toimintaa ja opetuksen vaativuutta oppilaan kykyjä vastaaviksi. Opetustapojen vaihtelevuus antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden - tuskin kellekään oppilaalle kaikki opetustyylit ovat sopivia tai parhaita mahdollisia, mutta kokeilemalla erilaisia ja tarjoamalla vaihtoehtoja jokaiselle löytyy varmasti joku tapa, jonka avulla kykenee hoksaamaan uusia asioita ja huomaa osaavansa ja oppivansa. Opetuksen tukena käytetään myös tarpeen mukaan tukiviittomia ja kuvakortteja. Luokan opetusta ei ole toteutettu selkeästi minkään yhteisopetuksen mallin mukaisesti (Rytivaara - Pulkkinen - Takala 2012: 340-343), vaan siinä on piirteitä jokaisesta mallista. Opettajat suunnittelevat opetuksen ja päivän kulun yhdessä. Se, millaisia rooleja opettajilla on luokassa ja kuinka vastuu opetuksesta jakaantuu milloinkin, vaihtelee riippuen esimerkiksi oppiaineesta tai opetuksen toteutustavasta. Vastuu opetuksesta ja tehtävät luokassa riippuvat myös opettajien omasta erityisosaamisesta, joka perustuu heidän erilaisiin koulutuksiinsa.

Koulupäivän kulkua tukevat tietyt rutiinit, jotka auttavat oppilaita jäsentämään mitä tapahtuu milloinkin. Aamukalenterihetki kokonaisuudessaan perustuu erilaisiin rutiineihin, jotka toteutetaan joka kerta. Tämä tarjoaa oppilaille osaamisen ja hallinnan tunteen, kun he tietävät mitä tässä hetkessä pitää tehdä ja mikä heidän oma roolinsa siinä on. Samankaltainen rutiini liittyy ruokailutilanteeseen: opettaja sanoo jokaiselle oppilaalle numeron, joiden perusteella kaikki järjestäytyvät luokkien ulkopuolelle käytävään jonoon. Käytävän lattiassa on numerot järjestyksessä, ja niiden avulla voi selvittää oman paikkansa, jos se on pelkän sanallisen ohjeistuksen perusteella turhan vaativaa. Jonossa lausutaan yhdessä "ruokaruno", minkä jälkeen siirrytään jonossa pesemään kä-

det ja ottamaan ruokaa. Ruokalassa on jokaiselle oma tuttu istumapaikka. Rutiinit selkeyttävät vilkasta ruokailuhetkeä ja luovat siihen turvallisuutta. Tutut rutiinit tukevat myös oppilaiden itsenäisyyttä, sillä niiden avulla he osaavat toimia itse tilanteissa, jotka muuten vaatisivat enemmän ohjausta.

Tavallisesta yleisopetuksen luokasta poikkeavia ovat henkilökuntaresurssit, joita opetuksessa on käytettävissä. Kaksi opettajaa ja kaksi koulunkäyntiavustajaa pystyvät jakaa huomiotaan oppilaiden kesken, jolloin useampi oppilas voi saada apua sitä tarvittaessa, oli oppilaalla erityisen tuen tarvetta tai ei. Tukemisen lisäksi suurempi määrä aikuisia kykenee myös huomaamaan enemmän ja hallitsemaan luokkaa paremmin. Useamman luokan yhteisessä kevätjuhlien lauluharjoituksessa aikuiset istuivat luokan seassa, ja saivat rauhoiteltua äänekkäämpiä ja villimpiä oppilaita ja näin mahdollistettua rauhallisemmat olosuhteet myös muille oppilaille. Ulkoleikeissä puolestaan huomasimme tällaisen runsaamman henkilökunnan olevan ehkäisevänä ja katkaisevana tekijänä, jos oppilaiden välillä oli jotain hankaluuksia. Aktiivisesti toimintaa katselevat ja kuuntelevat opettajat ja koulunkäyntiavustajat osasivat ja olivat valmiita menemään väliin, jos jotain oppilasta ei esimerkiksi meinattu ottaa mukaan leikkiin tai jos pelin säännöistä tuli kinaa. Nämä henkilökuntaresurssit ovat merkittäviä myös luokan sosiaalisen ympäristön kannalta. Suurempi määrä aikuisia mahdollistaa myös enemmän tukea tarvitsevien osallistumisen tavalliseen opetukseen, eikä auttavan aikuisen läsnäolo ole pahitteeksi myöskään muille oppilaille. Poikkeuksellista on myös se, että yhdellä luokalla on näin paljon erilaista opetustilaa käytettävissään. Pienryhmätoiminnan monipuoliset mahdollisuudet myös tilaresurssien puolesta ovat yksi keskeisimmistä eroista verrattuna tyypilliseen luokan opetukseen.

7 Johtopäätökset

Nämä johtopäätökset ovat omia tulkintojamme, jotka perustuvat havaintoihimme yhdistettynä aiemmin käsittelemäämme teoriaan. Onkin mahdollista, että joku toinen tutkija tulkitsisi havainnot toisin, ja että tämä olisi havainnoidessaan kiinnittänyt huomioita eri asioihin kuin me. Tässä tutkielmassa olemme perehtyneet yhteen tiettyyn tapaukseen, ja nämä johtopäätöksetkin siis perustuvat juurikin tähän yhteen tapaukseen. Tämän vuoksi johtopäätösten yleistäminen koskemaan kaikkea integroitua opetusta ei ole mahdollista. Tuloksiin voivat tapauskohtaisesti vaikuttaa erityisesti käytettävissä olevat resurssit, kuten opettajien ja koulunkäyntiavustajien määrä sekä käytettävä tilat.

Teimme johtopäätöksiä analysoitujen havaintojen perusteella, huomioiden osallisuuden tukemisen näkökulman. On määritelty, että osallisuudessa on kyse yksilön ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Osallisuus tukee elämänhallintaa sekä yhteiskunnallisen subjektuuden ja toimintakyvyn kehittymistä. Lisäksi osallisuutta määritellään riittäviksi aineellisiksi resursseiksi, oman elämän päätöksentekoon osallistumiseksi ja sosiaalisesti merkityksellisiksi ihmissuhteiksi sekä erilaisten ryhmien jäsenyydeksi. (Hämäläinen 1999: Liite 1; Syrjäytyminen ja osallisuus 2017). Tässä luvussa peilaamme tulkin-tojamme näihin osallisuuden määritelmiin.

Osallisuus muodostuu yksilön ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Integroidussa opetuksessa kaikille oppilaille annetaan mahdollisuus toimia luonnollisessa sosiaalisessa ryhmässä, jota ei ole keinotekoisesti muokattu sulkemalla ketään pois. Kun luokkaan on valittu opetuksen järjestämisen tavaksi integroitu opetus, oppilaita opetetaan yhdessä, he tekevät yhteistyötä ja kehittävät sosiaalisia suhteita keskenään erityisen tuen tarpeista huolimatta. Kun ketään ei suljeta henkilökohtaisten ominaisuuksien takia ulkopuolelle, luodaan pohjaa myöhemmälle elämälle ja tasa-arvoiselle yhteiskunnalle, jossa kaikki otetaan mukaan. Havainnoidessa oli hienoa huomata, kuinka eri oppilaat loistivat erilaisissa tilanteissa. Toinen voi olla taitava laskemaan, mutta toinen voi olla erityisen taitava yhteisissä leikeissä ja urheilussa. On myös hienoa, että toiminnallisuutta, kuten kehon fyysistä liikettä, on yhdistetty muidenkin taitojen ja asioiden opetteluun.

Osallisuus on myös omia valintoja, subjektiksi kasvamista ja toimintakyvyn kehittymistä. Avoimuudella ja kaikki mukaan ottamalla luodaan jokaiselle oppilaalle mahdollisuus kiinnittyä juuri niihin sosiaalisiin suhteisiin, joihin tämä haluaa kiinnittyä. Havainnoimassamme luokassa rutiinit olivat tärkeä tapa rytmittää päivää. Omalta osaltaan myös rutiinit tukivat oppilaita tekemään omia itsenäisiä valintoja ja toimimaan rohkeasti itse. Kun oppilas tietää miten päivä etenee, on tutuissa raameissa helpompi toimia itsenäisesti, kuten esimerkiksi ruokailutilanteessa tai joka aamuissa aamukalenterihetkessä.

Todellinen integraatio edellyttää sitä, että myös ympäristö muovautuu siinä toimivien yksilöiden tarpeita vastaavaksi eikä niin, että yksilöä pyritään muokkaamaan tiettyyn standardiin sopivaksi. Opetuksen muokkaaminen kunkin oppilaan tarpeita vastaavaksi antoi myös jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden kokea onnistumisia ja näin vahvistaa kuvaa itsestään kykenevänä toimijana vertaisryhmässä. Erilaisten opetustapojen ja välineiden kautta tuodaan oppimiseen ja oppimisympäristöön juuri todellisen integraati-

on vaatimaa joustoa ja muovautumista. Esimerkiksi oppilaille, joille rauhassa paikallaan istuminen saattoi olla vaikeaa, lattiassa olevien numeroiden päälle astuen matematiikan tehtävän suorittaminen teki onnistumisen mahdolliseksi. Näin oppilaallakin oli mukavampi olo, kun tämä sai toimia omien tarpeidensa vaatimalla tavalla eli liikkuen, paikallaan olemisen sijaan. Todellista integraatiota tukevat myös erilaiset kommunikointia tukevat menetelmät, kuten tukiviittomat, jotka olivat luonnollinen osa luokassa tapahtuvaa opetusta puhutun kielen rinnalla. Kokemus, että kuuluu ympäristöönsä ja pystyy toimimaan siinä omien kykyjensä mukaisesti, on myös osa osallisuutta.

Tämän tutkielman havaintojen perusteella voidaan sanoa, että integroitu opetus tuo myönteisiä vaikutuksia oppilaiden osallisuuteen. Tämän myötä voitaisiinkin sanoa, että integroitua opetusta tulisi ehdottomasti kehittää ja edistää enemmänkin, ja koulujen olisi hyvä ottaa sitä rohkeammin käyttöön. Syyt, miksi integroitua opetusta ei lähdetä kokeilemaan, ovat mahdollisesti toteutustavan vaatimat suuremmat henkilöstöresurssit kuten myös asenteet sen suhteen, onko erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden yhdistäminen yleisopetuksessa olevien oppilaiden kanssa edes mahdollista. Havaintojemme perusteella tällainen toteutustapa voidaan saada toimimaan kiinnittämällä huomiota joustaviin opetuksen tapoihin, riittävään tukeen oppilaille eli henkilöstön määrään sekä opetustilojen joustavaan ja luovaan käyttöön. Oppilaiden sopeutuminen toisiinsa ei näyttäisi olevan ainakaan havaintojemme perusteella integroidun opetuksen ongelma.

8 Pohdinta

Integroituun opetukseen perehtyminen herätti meissä alkujaan kiinnostuksen, koska olimme aiemmin tehneet harjoitteluja koulumaailmassa ja myöskin työtä kehitysvammaisten tai jonkin tasoista erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden parissa. Halusimme yhdistää nämä kaksi aihepiiriä toisiinsa. Meillä oli tieto, että integroitua opetusta toteutetaan joissakin kouluissa ja olimme kiinnostuneita näkemään kuinka opetus on järjestetty käytännössä. Osallisuuden näkökulman ottaminen mukaan tuntui sopivalta siksi, että olemme kokemuksen kautta huomanneet kuinka esimerkiksi kehitysvammaiset henkilöt jäävät edelleen monesti piiloon yhteiskunnassamme, vaikka monilla heistä olisi aivan samoja toiveita ja haaveita kuin henkilöillä joilla ei ole vammaa. Osallistuimme 28.2.2017 kansalaisinfon Mukana vai ei? Vammaisen oppilaan paikka opinnoissa. Kansalaisinfon keskiössä oli Suomen kesällä 2016 ratifioima YK:n vammaissopimus ja

sen 24. artikla, joka edellyttää, että vammaiset henkilöt pääsevät ensimmäisen ja toisen asteen koulutukseen yhdenvertaisesti muiden kanssa niissä yhteisöissä, joissa elävät. Puheenvuoroissa nousi esiin vammaisten henkilöiden toive suunnitella oma tulevaisuutensa ja erityisesti oma opiskelupaikkansa ja työnsä. Tilaisuudessa näytettiin video, jossa käsiteltiin muun muassa integroidun opetuksen tuomia hyviä vaikutuksia vammaisen nuoren elämään. Tämä vahvisti ajatuksiamme perehtymisestä integroituun opetukseen osallisuuden näkökulmasta.

Opinnäytetyötämme varten hankimme tutkimusluvan opetusvirastolta. Luvan saaminen osoittautui odotettua haastavammaksi ja aikaavievämmäksi prosessiksi, jonka myötä myös tutkielman näkökulmaa päädyttiin muuttamaan alkuperäisistä suunnitelmista. Alun perin tutkielmamme tarkoituksena oli tarkastella erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden osallisuutta integroidussa luokkaympäristössä. Samalla olisimme tuoneet esille erilaisia oppimisen haasteita, joita luokassa esiintyy, sekä integroidun opetuksen keinoja vastata haasteisiin osallisuutta lisäten. Tässä tapauksessa olisimme kuitenkin joutuneet käsittelemään salassa pidettävää tietoa, eli tietoa siitä keillä oppilailla on erityisen tuen päätös. Tämän vuoksi päätimme yleistää näkökulmamme koskemaan integraation vaikutusta koko luokan oppilaiden osallisuuteen, yksilöimättä oppilaita heidän tukipäätöksensä perusteella, ja tarkastelemaan opetuksen toteutustapaa kokonaisuutena. Tutkimuslupa-asian etenemistä hidasti myös se, että ennen varsinaisen tutkimuslupalomakkeen jättämistä tutkielmasta piti neuvotella ja sopia koulun rehtorien kanssa, ja heidän tavoittaminen vaati aikaa ja useita yrityksiä.

Opinnäytetyöhöemme kuuluva havainnointi ja siitä tehdyt johtopäätökset perustuvat omaan tulkintaamme, joten voi olla perusteltua kysyä, mikä vaikutus tällä tutkielmalla on. On tärkeää tuoda näkyväksi integroidun opetuksen mahdollisuuksia ja keinoja erilaisten oppijoiden osallisuuden tukemisessa ja syvemmän integraation toteutumisessa. Osallisuus ja yhteisvastuu mainitaan sosiaalialan eettisissä ohjeissa. Osallisuutta kuvaillaan tasavertaiseksi toimijuudeksi, ja asiakkaalla on oltava mahdollisuus vaikuttaa siihen mikä toimenpide eri mahdollisuuksista valitaan. Yhteisvastuu taas liittyy heikommassa asemassa olevien puolustamiseen ja puolesta puhumiseen. (Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet 2017: 16, 23.) Osallisuuden ilmenemisen tai puuttumisen näkyväksi tekeminen erilaisissa ympäristöissä on tärkeää työn eettisyyteen liittyvää valistustyötä. Jos jokin toimintatapa on vieras, voi siihen olla vaikeampi tarttua. Kun asioita havainnoinnin kautta kuvaillaan ja sanoitetaan, ne muuttuvat vähemmän vie-

raiksi ja mahdollisesti helpommin lähestyttäviksi. Näin toivomme käyvän myös integroidun opetuksen kohdalla.

Pohdimme myös toista näkökulmaa opetuksen järjestämiselle: miksi integroitu opetus olisi yhtään parempi vaihtoehto kuin jako erityisopetukseen ja tavalliseen opetukseen? Osallisuutta on määritelty riittäviksi aineellisiksi resursseiksi, oman elämän päätöksentekoon osallistumiseksi ja sosiaalisesti merkityksellisiksi ihmissuhteiksi ja erilaisten ryhmien jäsenyydeksi. Jos edellä mainitut asiat ilmentävät osallisuutta, olisiko mahdollista, että osallisuuteen vaadittavat asiat täytyisivät myös erityisopetuksen luokalla? Tässä pohdinnassa kuitenkin törmäämme siihen ongelmaan, että jakamalla oppilaat erillisiin ryhmiin, me ulkopuolelta voimme kontrolloida heidän kokemiaan kohtaamisia ja niiden kautta syntyviä mahdollisuuksia. Mahdollisuus osallistua kaikille yhteiseen opetukseen antaa täyden vapauden valita omin ehdoin ihmissuhteet ja ryhmät joihin haluaa kuulua. Jatkotutkimuksen tarvetta osallisuudesta voisi olla vertailevan tutkimuksen saralla. Esimerkiksi seurantatutkimus eri opetusmuotojen vaikutuksesta osallisuuteen voisi antaa arvokasta uutta tietoa siitä, mikä merkitys eri opetusmuodoilla on oppilaiden osallisuudelle niin opiskelujen aikana kuin myös niiden päätyttyä.

Tässä tutkielmassa käsittelemämme tapaus on toimiva esimerkki integroidun opetuksen toteuttamisesta. Tapaus voi toimia mallina muille vastaavan kaltaisille tuleville integroiduille toteutuksille ja tarjota hyödyllisiä esimerkkejä siitä, millaisia tekijöitä tällaisessa opetuksen toteutustavassa on syytä huomioida. Jokainen luokka, integroitu tai ei, on yksilöllinen ja jäsentensä näköinen, ja erilaisia opetuksen toteutustapojakin lieenee yhtä paljon kuin luokkiakin. Tässä tutkielmassa integroitua opetusta on tarkasteltu osallisuuden näkökulmasta - oppilaiden osallisuus voidaankin nähdä sekä yhtenä perusteena että tavoitteena integraatiolle. Yksittäisestä havainnoidusta tapauksesta tehdyt tulkinnat eivät ole suoraan yleistettävissä muihin saman kaltaisiinkaan tapauksiin, mutta laajempaa osallisuuden näkökulmaa voidaan varmasti hyödyntää ja tarkastella hyvinkin erilaisten tapausten yhteydessä. Integroitu opetus on merkittävä askel kohti inklusiota ja osallisuutta, mutta se ei kuitenkaan vielä itsessään riitä. Havainnoimamme luokan oppilaat, sekä yleisopetuksen että erityisen tuen, opiskelevat integroidusti yhdessä. Koulupäivän päätyttyä oppilaat kuitenkin siirtyvät iltapäivätoimintaan, joka toteutetaan erikseen erityisoppilaille ja yleisopetuksen oppilaille. Kuinka tämän voidaan ajatella olevan linjassa integroidulla luokalla tehdyn työn kanssa? Jos erityisryhmät segregoidaan yhä koulun ulkopuolella, muilla elämän osa-alueilla, inklusiota ei voida saavuttaa. Integroituun opetukseen siirtyminen luo kuitenkin pohjaa tällaiselle koko-

naisvaltaisemmalle inklusiolle ja tasavertaisille osallisuuden kokemuksille, oli erityistä tuen tarvetta tai ei.

Lähteet

- Ainscow, Mel - Margarida, César 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* 21 (3).
- Aro, Mikko - Aro, Tuija - Koponen, Tuire - Viholainen, Helena 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.): *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 299–331.
- Cohen, Louis - Manion, Lawrence - Morrison, Keith 2007. *Research methods in education. Case studies*. New York: Routledge.
- Education for all 2016. UNESCO. Verkkodokumentti.
<<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>>. Luettu 17.2.2017.
- Emanuelsson, Ingemar 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa Murto, Pentti - Naukkarinen, Aimo - Saloviita, Timo (toim.): *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Erytisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Verkkodokumentti.
<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>>. Luettu 19.2.2017.
- Friend, Marilyn - Cook, Lynne - Hurley-Chamberlain, Deanna - Shamberger, Cynthia 2010. Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20: 1. 9-27.
- Helakorpi, Jenni - Mietola, Reetta - Niemi, Anna-Maija 2014. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erytisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa Gissler, Mika - Kekkonen, Marjatta - Känkänen, Päivi - Muranen, Päivi - Wrede-Jäntti, Matilda (toim.): *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolut -vuosikirja*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 161–171.
- Hyytiäinen, Merja - Kokko, Leena - Mäki, Maiju - Pietiläinen, Erja - Virtanen, Pirkko 2014. Vaikeavammaisten oppilaiden opetus. Esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen. 3. painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto Ry.
- Hämäläinen, Juha 1999. *Johdatus sosiaalipedagogiikkaan*. Kuopion yliopisto.
- Ikonen, Oiva - Virtanen, Pirkko (toim.) 2007. *Erlainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS kustannus.
- Kaski, Markus (toim.) - Manninen, Anja - Pihko, Helena 2012. *Kehitysvammaisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kuorelahti, Matti - Lappalainen, Kristiina - Viitala, Riitta 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.): *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 277–297.
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/1977. Säädetty 23.6.1977.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Säädetty 24.6.2010.

Lakkala, Suvi 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Malm, Marita - Matero, Marja - Repo, Marjo - Talvela, Eeva-Liisa 2004. Esteistä mahdollisuuksiin - Vammaistyön perusteet. Helsinki: WSOY.

Moberg, Sakari 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, Pentti - Naukkarinen, Aimo - Saloviita, Timo (toim.): Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Murto, Pentti 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, Pentti - Naukkarinen, Aimo - Saloviita, Timo (toim.): Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 28. Verkkodokumentti.
<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr28.pdf?lang=en>>. Luettu 26.2.2017.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. Verkkodokumentti.
<http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>. Luettu 7.10.2017.

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998.

Pinola, Minna 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. Kasvatus 1. 39–49.

Rytivaara, Anna - Pulkkinen, Jonna - Takala, Marjatta 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.): Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 333-352.

Räty, Lauri - Vainio, Jaana 2015. Kehitysvammaiset oppilaat inklusiivisessa koulussa - kriittinen tutkimuskatsaus. eErika - erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto 2/2015. 32-39. Verkkojulkaisu.
<<http://www.peda.net/img/portal/3121208/eerika22015.pdf?cs=1440526334>>. Luettu 25.2.2017.

Saloviita, Timo 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus.

SDG 4 Education 2030 2016. UNESCO. Verkkodokumentti.
<<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/sdg4-education-2030/>>. Luettu 17.2.2017.

Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet 2017. Talentia. Verkkojulkaisu.
<<http://talentia.e-julkaisu.com/2017/eettiset-ohjeet/>>. Luettu 3.10.2017.

Suomen YK-liitto 2012. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Verkkodokumentti.
<https://www.thl.fi/documents/10542/471223/ykn_vammaissopimus_uudistettu_painos_2012.pdf>. Luettu 26.2.2017.

Syrjäytyminen ja osallisuus 2017. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Verkkodokumentti.
<<https://www.thl.fi/fi/web/sote-uudistus/talous-ja-politiikka/elinolot/syrjailyminen-ja-osallisuus>>. Luettu 4.10.2017.

Takala, Marjatta - Kontu, Elina 2010. Oppimisvaikeuksien ulottuvuuksia - lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa Takala, Marjatta (toim.): Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Yliopistokustannus. 72–89.

Takala, Marjatta 2010a. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, Marjatta (toim.): Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Yliopistokustannus. 13–20.

Takala, Marjatta 2010b. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, Marjatta (toim.): Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Yliopistokustannus. 21–33.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education 1994. Pariisi: UNESCO. Verkkodokumentti.
<http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF>. Luettu 17.2.2017.

Turja, Leena 2007. Teoksessa Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko (toim.): Erilainen oppija yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS kustannus.

Vilka, Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Villa, Richard A. - Thousand, Jacqueline S. - Nevin, Ann I. 2004. A Guide to Co-teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning. California: Corwin Press.

Väyrynen, Sai 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, Pentti - Naukkarinen, Aimo - Saloviita, Timo (toim.): Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. Annettu 21.8.1991.

