

Inkluusio osana koulun arkea erityisopettajien kokemana

"Inkluusio on se arjen käyttöteoria, se joka on se kaikkein vahvin..."

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkimus

Laatijat:
Heidi Salonen
Katri Rannikko

17.4.2023
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijät: Heidi Salonen ja Katri Rannikko

Otsikko: Inklusio osana koulun arkea erityisopettajien kokemana. *"Inklusio on se arjen käyttöteoria, se joka on se kaikkein vahvin..."*

Ohjaajat: Arto Jauhiainen & Anna-Maija Niemi

Sivumäärä: 63 sivua ja 2 liitettä

Päivämäärä: 17.4.2023

Tutkimuksemme aiheena on inklusio ja sen ilmeneminen autismikirjon oppilaiden opetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia autismikirjon oppilaiden opetuksesta inklusiivisessa oppimisympäristössä on erityisluokanopettajilla. Aineistosta etsitään vastauksia, millaisena inklusiivinen oppimisympäristö nähdään ja millaisina sen antamat mahdollisuudet osana opetusta koetaan.

Tutkimus selvittää erityisluokanopettajien kokemuksia inklusiosta kouluissaan ja osana omaa työtään sekä autismikirjon oppilaiden opetuksessa. Keskeisessä osassa ovat opettajien omakohtaiset kokemukset autismikirjon oppilaiden osallisuudesta inklusiiviseen opetukseen. Aineisto tutkimukseen on kerätty haastattelemalla kahdeksaa erityisluokanopettajaa Varsinais-Suomen alueella vuonna 2022.

Teoriataustassa käsitellään inklusiivisuuden ja integraation kehittymistä yhteiskunnassa ja osana opetusta, sekä niihin liittyvien käsitteiden merkityksiä. Keskeisenä tutkimuksessa on inklusiivisuus kouluyhteisöissä ja sen mukanaan tuomat muutokset opetuksessa. Halusimme selvittää, miten inklusiivisuuden olemus näyttäytyy osana koulutusyhteisöä, sen ilmenemistavan kouluissa sekä toteutuksen eri muodot kouluyhteisöissä.

Suuri vaikutus inklusion kehittymiselle on ollut segregaatiolla ja integraatiolla, minkä vuoksi tutkimuksessa käsitellään näiden pohjalta tapahtunutta siirtymistä kohti inklusiivisempaa opetusta ja inklusiivista yhteiskuntaa. Tutkimuksen pohjana on käytetty myös autismikirjon diagnosointia, opetusjärjestelyjen kehittymistä ja toimivia opetusmenetelmiä autismikirjon oppilaiden opetuksessa.

Kerätystä aineistosta käy ilmi, että opettajat pitävät inklusiota osana nykypäivän koulua. Inklusion tärkeimpänä osana pidettiin opetuksen monipuolistumista ja tasa-arvoisen opetuksen mahdollisuutta kaikille. Inklusio on erityisopettajien kertoman mukaan tuonut monia hyviä uusia käytäntöjä osaksi autismikirjon oppilaiden opetusta. Kuitenkin vastauksista käy ilmi huoli resurssien riittävydestä inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen. Haastatellut kertoivat inklusiivisen opetusmenetelmän olevan osana heidän jokapäiväistä työtään ja vaikuttaneen moniammatillisen yhteistyön lisääntymiseen.

Avainsanat: inklusio, autismikirjo, erityispedagogiikka, erityisopetus

The subject of our research is inclusion and its manifestation in the teaching of students on the autism spectrum. The aim of the research is to find out what kind of experiences special class teachers have with teaching students on the autism spectrum in an inclusive learning environment. Answers are sought from the material; how inclusive learning environment is seen and how opportunities it provides as a part of teaching are experienced.

The study investigates special education teacher's experiences of inclusion in their schools and as part of their own work, as well as in the teaching of students on the autism spectrum. The central part contains the teacher's personal experiences of the participation of students on the autism spectrum in inclusive teaching. The material for the study has been collected by interviewing eight special education teachers in Southwest Finland in 2022.

The theoretical background discusses the development of inclusivity and integration on society and as a part of education, as well as the meanings of related concepts. The focus of the research is inclusiveness in school communities and the changes it brings to teaching. We wanted to find out how the essence of inclusiveness appears as a part of the educational community, the way it manifests itself in schools, and the different forms of implementation in school communities.

Segregation and integration have had a major impact on the development of inclusion, which is why the study deals with the transition towards more inclusive education and an inclusive society based on these. The basis of the research has also been the diagnosis of the autism spectrum, the development of teaching arrangements and effective teaching methods in the teaching of pupils on the autism spectrum.

The collected material shows that teachers consider inclusion a part of today's school. The most important part of inclusion was the diversification of teaching and the possibility of equal teaching for everyone. According to the special education teachers, inclusion has brought many good new methods to the teaching of students on the autism spectrum. However, the answers show concern about the sufficiency of resources to implement inclusive education. The interviewees said that the inclusive teaching method is a part of their everyday work and has contributed to the increase of multi-professional cooperation.

Keywords: inclusion, autism spectrum, special pedagogy, special education

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Inklusion käsite	4
2.1	Segregaatiosta inklusioon	4
2.1.1	Segregaatio ja integraatio käsitteet inklusion taustalla	5
2.2	Inklusio maailmanlaajuisena periaatteena	7
2.2.1	Ihmisoikeudet inklusion taustalla	9
2.3	Inklusio suomalaisen koulun toimintakulttuurissa	10
3	Inklusio opetuksessa	12
3.1	Inklusion edellytyksiä ja periaatteita	12
3.2	Inklusio osana pedagogisia järjestelyjä	15
3.2.1	Kolmiportainen tuki	16
3.3	Inklusion tavoitteet opetuksessa	19
3.4	Inklusio opetustyössä	20
3.5	Lakimuutos opetustyön toteutuksessa	22
4	Autismikirjo	25
4.1	Autismikirjon määrittelyä	25
4.2	Autismikirjo ja ICD- 11 luokitus	28
4.3	Autismikirjon oppilaiden opetus	29
4.3.1	Yleisimmät opetusmenetelmät autismikirjon oppilailla	31
5	Tutkimustehtävä	35
5.1	Aineisto ja menetelmät	36
5.1.1	Haastattelujen toteutus	37
5.2	Aineiston analyysi	38
6	Tulokset	40
6.1	Haastateltavien näkemykset inklusiosta	40
6.2	Vastanneiden käyttämiä opetusmenetelmiä autismikirjon oppilailla	42
6.3	Vastanneiden kokemuksia inklusion myötä tulleista opetusmenetelmistä autismikirjon oppilailla, niiden hyötyjä ja haittoja	43

6.4	Inklusion mukanaan tuomat muutokset opettajuuteen ja työyhteisöön	47
7	Pohdinta	55
8	Luotettavuus ja eettisyys	61
9	Jatkotutkimusehdotuksia	63
	Lähteet	64
	Liitteet	71
	Liite 1. Tietosuojailmoitus	71
	Liite 2. Haastattelurunko	73

1 Johdanto

Inkluusio on ollut pinnalla koulutusta tarkasteltaessa koko 2000-luvun ajan. Se jakaa vahvasti mielipiteitä, toiset ovat vakuuttuneita sen mukanaan tuomista mahdollisuuksista, mutta toiset näkevät siinä selkeän riskin tuen saannin heikkenemiselle. Monet pitävät mahdollisuutta paremman tasa-arvon toteutumista opetuksessa ja monipuolisen opetuksen lisääntymisenä erityisen tuen oppilaille, kun taas riski tuen vähenemiseen tuntuu liittyvän pelkoon resurssien riittävydestä opetusryhmien muuttuessa heterogeenisemmiksi.

Erityiskouluja puolletaan niiden antaman spesifin opetuksen vuoksi, mutta kääntöpuolena opetuksen eroavaisuus saattaa aiheuttaa oppilailleen erottelua ja mahdollisesti tekee toisista oppilaista leimattuja. Mediassa on tuotu esiin ajatuksia inklusiosta (HS 2.9.2019). Kirjoituksessa toistui teemoina sitoutuminen inklusioon, mutta kuka sitä toteuttaa ja esitettiin: Voiko kunta itse päättää toteuttaako inklusiota vai ei? Suomesta puuttuu kirjoituksen mukaan selkeä yhteinen käytäntö. Mietola, Purhonen ja Urhonen (2019) pohtivat, onko tämä syy inklusion toteutumisen hitauteen. Tätä asiaa ovat pohtineet myös Magnusson, Göransson ja Nilholm (2014, 379), mutta heidän mukaansa näitä ongelmia ja eroja voidaan selittää sosiokulttuurisilla konteksteilla.

Suomalaisessa koulussa on tapahtunut suuria muutoksia viimeisen 100 vuoden aikana. Suomalaisen koulun kehittyminen kohti nykypäivän inklusiivista mallia alkoi 1970-luvulla. Tällöin alkoi keskustelu integraatiosta, eli erityisopetuksen ja yleisopetuksen liittämistä toisiinsa. Ennen vallinnut segregaatio eli erottelu erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä oli tarkoittanut erityisoppilaiden selkeää sijoittamista omiin erillisiin kouluihin sekä laitoksiin. Vaikka integraatiosta puhuttaessa oltiin yksimielisiä sen paremmuudesta segregaation verrattuna, säilyi kuitenkin käytännöntasolla tehtävä opetustyö vielä pitkään erillisenä toimintana. (Kivirauma 2015, 38–39.) 1980-luvulla YK julkaisi tavoitteen yleismaailmallisesta inklusiivisuudesta koulutuksen kentällä. Tämän julkaisun myötä käynnistyi myös Suomessa, niin kuin muuallakin maailmassa, keskustelua inklusiivisen koulutuksen mahdollisuudesta. (Moberg & Savolainen 2015, 88.) Koulutuspoliittisesti Suomessa on

pyrityt rakentamaan selkeää erityisopetuksen mallia perusopetuksen rinnalle, jotta demokraattisuus näkyisi meillä myös tasa-arvoisena opetuksena.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erilaisuuden korostaminen on edistänyt heille kohdennettujen opetuspalveluiden kehittymistä. Erityispedagogiikassa perustellaan erityisopetusta yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisella, mutta kritiikkiä näitä perusteluja ja näkökulmia kohtaan on ollut havaittavissa. Alan tutkimuksissa lähestymistavat eroavat sosiaalisen vammaistutkimuksen ja erityispedagogisen tutkimustavan välillä. Sosiaalinen vammaistutkimus tukee ajatusmallia kaikille yhteisestä koulusta ja erityispedagogiikan perinteinen tutkimusmalli tarkastelee pääpainonaan oppimistuloksia. Perinteisen kannan edustajat epäilevät inklusiivisuuden tehokkuutta ja onnistumismahdollisuuksia niiden kohdalla, jotka tarvitsevat eniten erityistä tukea osaksi opetustaan. (Moberg & Savolainen 2015, 80.)

Pohjoismainen demokratia opetuksessa on luonut korkealaatuisen ja arvostetun opetuksen mahdollisuuden kaikille lapsille. Vaikka Pohjoismaiden välillä on koulutuspoliittisia eroja, näkyy yhtenevä korkeatasoinen pyrkimys laadukkaaseen opetukseen ja mahdollisuuksien luomiseen kaikille oppilaille. (Moberg & Savolainen 2015, 85.) Koulutuspoliittisesti ei ole asetettu tarkkoja määritelmiä integraatio- ja inklusiokäsitteille, mistä johtuu niiden käytön vaihtelevuus. Teoreetikot ovat havainneet useita toisistaan eroavia diskursseja puhuttaessa integraatiosta ja inklusiosta. Suomessa käydyssä keskustelussa on löytynyt kaksi linjaa, niin sanottu valtiollinen integraatioideologia sekä erityisopetuksen professionaalinen kanta. Valtiollinen kanta tarkoittaa erityisopetuksen järjestämistä yleisopetuksen luokassa. Professionaalisissa mallissa ovat puolestaan vastakkain järki ja käytäntö eli integraatiota pidetään hyvänä, vaikka siinä nähdään toteutumisen hankaluutta. (Moberg & Savolainen 2015, 86.)

Tutkimuksessamme inklusion käsite merkitsee toimintakulttuuria, joka näkyy kouluissa lain antamien asetusten ohella. Erityiskouluissa inklusio antaa mahdollisuuden spesifiin opetukseen, kun taas perusopetuksen puolella pelätään sen aiheuttavan leimautumista ja eriarvoisuutta oppilaiden välillä. Yhtenä pelon aiheena saattaa olla opetuksen tason kärsiminen luokissa, joihin erityisen tuen oppilaat osallistuvat, koska opetusta mukautetaan osallisuuden mahdollistumisen vuoksi.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla. Näin kerätystä aineistosta etsitään autismikirjon oppilaiden opetukseen vaikuttavia käytänteitä, joita inklusio tuo opetukseen. Tämä tutkimus etsii mahdollisia muutoksia, joita inklusio on saanut aikaan juuri näiden oppilaiden jokapäiväiseen opiskeluun ja opetukseen. Autismikirjon oppilaat kuuluvat vahvasti tuetun opetuksen piiriin, mutta taitotasollisesti he voivat inklusion toteutuksen avulla saavuttaa perusopetuksen mukaiset tavoitteet opiskelussaan. Autismikirjon oppilaan opetus vaatii runsaasti opetusresursseja, mutta riittävän tuetuilla opetusmenetelmillä he kykenevät korkeatasoiseen oppimiseen. Esimerkiksi Helsingin perusopetuksen lähtökohtana on laadukas opetus kaikille, mikä tarkoittaa kouluntoimintakulttuurin kehittämistä, oppimisympäristön muokkaamista sekä systemaattista opetuksen kehittämistä (Oksanen & Sollasvaara 2019, 194). Tässä tutkimuksessa etsitään opetusmenetelmissä mahdollisesti tapahtunutta muuttumista inklusion myötä ja etsitään uusia opetuksenstrategioita, joita inklusio on tuonut mukanaan autismikirjon oppilaiden opetukseen.

Tämä tutkimus tehtiin tarkoituksena selvittää millaisena erityisluokanopettajat näkevät ja kokevat inklusion osana autismikirjon oppilaiden opetusta. Tutkimus keskittyy kouluympäristössä tapahtuneisiin muutoksiin, joita inklusio on tuonut mukanaan. Tutkimuksessamme ei käsitellä yhteiskunnallisia rakennemuutoksia, vaikka ne vaikuttavat inklusion taustalla, vaan keskitymme erityisluokanopettajien työhön.

2 Inklusion käsite

Tässä pääluvussa tarkastelemme erityisopetuksen historiaa ennen inklusiota mukaan lukien segregaaation ja integraation käsitteet. Tarkastelemme myös inklusion käsitettä maailmanlaajuisena ilmiönä ja ihmisoikeuksia sen taustalla. Sekä Inklusion käsitettä suomalaisen koulun toimintakulttuurissa.

2.1 Segregaatiosta inklusioon

Suomessa erityisopetus on alkanut kuurojen ja sokeainopetuksena (Kivirauma 2015, 29). Myöhemmin mukaan opetuksen piiriin otettiin niin sanotut tylsämieliset eli henkilöt, joilla oli fysiologisia tai psyykkisiä poikkeamia. Tylsämielisille rakennettu Perttulan koulu oli ensimmäinen paikkansa vakiinnuttanut koulu Suomen kehitysvammahuollossa. (Kivirauma 2015, 30–31.) Perttulan koulu vaikuttaa olleen ensimmäinen sellaisista kouluista, joita voisi verrata myöhemmin perustettuihin erityiskouluihin, joissa autismikirjon oppilaat opiskelevat.

Suomessa 1970-luvulla alkoi keskustelu integraatiosta, eli erityisopetuksen ja perusopetuksen liittämistä toisiinsa. Aiemmin vallinnut segregatio eli erottelu erityisopetuksen ja perusopetuksen välillä oli tarkoittanut erityisoppilaiden selkeää sijoittamista omiin erillisiin kouluihin ja laitoksiin. Vaikka integraatiosta puhuttaessa oltiin yksimielisiä sen paremmuudesta segregaaation verrattuna, säilyi kuitenkin käytännöntasolla tehtävä opetustyö vielä pitkään erillisenä toimintana. 1990-luvulla YK julkaisi tavoitteen yleismaailmallisesta inklusiivisuudesta koulutuksen kentällä. Tämän julkaisun myötä käynnistyi Suomessa, niin kuin muuallakin maailmassa, keskustelua inklusiivisen koulutuksen mahdollisuudesta. (Kivirauma 2015, 38–39.)

Kuten aiemmin olemme todenneet, on Suomalaisessa koulussa tapahtunut suuria muutoksia viimeisten 100 vuoden aikana. Koulutuspoliittisesti Suomessa on pyritty rakentamaan selkeää erityisopetuksen mallia perusopetuksen rinnalle, jotta demokratia näkyisi meillä myös tasa-arvoisena opetuksena. Historia osoittaa inklusion muuttuvan käytännöksi, kun hahmotamme sen systeemisen, rakenteellisen ja teoreettisen puolen (Biklen 2001, 79). Inklusion toteutumiseen on kiinnitetty alusta alkaen huomiota, sen monipuolisuuteen ja useisiin tekijöihin kiinnittymistä. Jatkuvasti

kehittyvänä ja muuttuvana osana yhteiskuntaa ja ympäristöä se muokkautuu kokemusten pohjalta kohti parempaa ja laajempaa toteutumista yhteiskunnassa.

Historiassa on osoitettu myönteisen asenteen inklusiota kohtaan vaikuttaneen positiivisesti sen toteutumiseen. Toteuttavan tahon työskennellessä saavuttaakseen inklusiivisen päämäärän, katsotaan saavutetuksi ensimmäinen tavoitteellinen kokemus inklusiosta. (Biklen 2001, 78–79.)

2.1.1 Segregaatio ja integraatio käsitteet inklusion taustalla

Kun segregaatiota kohtaan alkoi esiintyä kritiikkiä, nousi kouluyhteisössä esiin integraation käsite. Integraatio otti oppilaan osaksi yleisopetusta, mutta ei sen kokoaikaiseksi jäseneksi. Oppilas osallistui opetukseen vierailijana, lyhyen ajan kerrallaan, ikäistensä yleisopetusryhmässä. Tällaiset vierailut osana yleisopetusta olivat lyhytkestoisia, yksittäisen oppitunnin tai koulupäivän kestäviä. (Takala ym. 2020, 16.)

Integraation käsite nähdään toteutuvan kouluissa, kun erilaiset oppijat tuodaan mukaan opetukseen yleisopetuksen ulkopuolelta. Nämä oppilaat osallistuvat yleisopetuksen luokahuoneissa tapahtuvaan toimintaan, mutta ovat kasvatuksen toisesta ääripäästä mukaan tuotuja. Integraatiota voidaan toteuttaa kouluissa opettajien välisenä sopimuksena, erityisluokkien sijoittamisella yleisopetuksen kouluihin tai kouluhallinnon suunnalta tulevana integraationa. Koska erityiskasvatus nähdään erilaisina strategioina ja opetuskäytäntöinä, jotka on muokattu erityistarpeisten oppilaiden tarpeita vastaaviksi, olisi inklusiossa yhdistettävä nämä menetelmät perusopetukseen. Inklusiolla halutaan luoda kaikille oppilaille samat opinto-ohjelmat sekä kaikille yhteiset oppimisympäristöt. (Biklen 2001, 55.)

Integraation kohdalla keskustelua on herättänyt sen todellinen vaikutus oppilaisiin. Tutkimukset tukevat integraation positiivista vaikutusta erityisoppilaisiin, mutta merkitykselliseksi on nostettu opetusta antavan tahon erityisopetuksen metodien tehokkaan käytön osaaminen ja halukkuus tähän. Opetuksen laadulla on suuri merkitys integraation onnistumiseen. Pelkkä fyysinen yhteys erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä ei takaa integraation onnistumista. Tämän mukaan

oleellisempaa on opetuksen laatu kuin opetuksen toteuttamiseen valittu paikka. Toinen näkökulma asiaan on integraation vaikutus muihin oppilaisiin, silloin kun erityistä tukea annetaan erityisoppilaalle yleisopetusryhmässä (Moberg & Savolainen 2015, 77–78). Tutkimuksissa mainitaan pelko tämänkaltaisen integraation mahdollisista negatiivisista vaikutuksista yleisopetusryhmän oppilaisiin ja tämänhetkisessä opetustoiminnassa samankaltaisia ajatuksia tuntuu herättävän inkluusio. Suomessa erilaisille oppijoille on pyritty tarjoamaan aina mahdollisuus laadukkaaseen opetukseen ja sitä on pyritty toteuttamaan mahdollisimman tasa-arvoisesti perusopetuksen rinnalla.

Muutoksen aikana normalisaation periaatteen voimistuminen on tuonut esiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeuden yhteneviin mahdollisuuksiin, kuin muilla saman ikäryhmän oppilailla. Oppimisympäristöllä on suuri merkitys ryhmän dynamiikan muuttuessa, mutta sen vaikutuksista erityisopetuksen järjestelmään on havaittu olevan vielä puutteellista tutkimustietoa. (Moberg & Savolainen 2015, 79.) Opetusympäristöön tuntuu kohdistuvan selkeästi muutospainetta, kun samassa tilassa opetetaan oppilasta, jonka tarpeet vaativat erityisiä apuvälineitä. Esiin nostettu pelko samassa tilassa tapahtuvasta opetuksesta ja sen vaikutuksista muuhun ryhmään, muuttuu varmasti konkreettisemmaksi, mikäli opetusympäristö ei ole muokattavissa tarpeiden mukaiseksi. Liian pienet tilat saattavat aiheuttaa lisäpainetta oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin sekä suhtautumisessa näihin erityisoppilaihin. Opetusympäristön muunneltavuus ja esteettömyys on tärkeässä osassa toteutuksen onnistumista.

Länsimainen integraatioideologia perustuu toiminnalliseen sekä sosiaalisen integraation oppilaan kouluaikana. Pohjoismainen pyrkimys integraatioon katsoo yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja demokraattisen ihmiskäsityksen olevan tavoiteltavaa. Pohjoismaissa integraatio nähdään koulutuspoliittisena käsitteenä sekä tavoitteena, jota kohti tulee kasvatuksessa pyrkiä. Pohjoismaissa integraation ja inkluusion eron katsotaan olevan enemmän akateemista, kuin käytäntöön pohjautuvaa. Pohjoismaisissa koulutusjärjestelmissä on ollut jo pitkään pyrkimys luoda kaikille oppilaille yhteinen koulu. Koulutuspolitiikan keinoin on pyritty järjestämään kaikille mahdollisuus yhtenäiseen julkiseen perusopetukseen yhdessä yhteisessä koulussa. (Moberg & Savolainen 2015, 86–87.)

Inkluusion vastakohtana pidetään eksklusiota, eli ulossulkemista. Puhuttaessa koulumaailmasta tarkoitetaan eksklusiolla segregaatiota. Segregaatio tarkoittaa

niiden lasten opetuksen järjestämistä, joilla on erityisiä tuen tarpeita. Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten opetus pyritään segregaatiossa järjestämään erityiskouluissa tai laitosmuotoisessa opetuksessa, erillään muista ikätasonsa mukaisista oppilaista. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 15–16.)

Vaikka integraatio tarkoittaa yleisopetuksen yhteydessä tapahtuvaa erityisopetusta, se ei merkitse opetuksen olevan täysin samaa kaikille. Integraatio toimii näkyvänä demokratiana, joka mahdollistaa yhteisössä oppilaiden sijoittumisen samoihin kouluihin. Integraatio lisää yhteisön yhtenäisyyttä ja erilaisuuden hyväksymistä arkipäiväisissä kohtaamisissa, mutta ei suoranaisesti muokkaa yksilölle annettavaa opetusta mitenkään. Integraatio on yleisimmin fyysistä ja tämän kautta suvaitsevaisuutta lisäävää ja tasa-arvoon tähtäävää. (Moberg & Savolainen 2015, 82–83.)

Integraatiota seurannut vaihe on inklusio. Inklusio on demokraattista ja oppilaslähtöistä opetuksen toteutusta. Oppilaan erityispiirteet eivät määritä hänen opiskelupaikkaansa, vaan koulun on muokattava opetustaan vastaamaan oppilaan tarpeita. Inklusio muuttaa koko kouluyhteisön työskentelykulttuuria, koulujen on muututtava vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. Nykyisen käsityksen mukaan ei ole oppilaan tehtävä sopeutua ryhmään, vaan koulun on muokattava opetusympäristöä, jotta osallisuus toteutuu. (Takala ym. 2020, 16.)

2.2 Inklusio maailmanlaajuisena periaatteena

Inklusio voi ilmetä monin eri tavoin riippuen siitä, kenen mukanaolijan näkökulmasta sitä tarkastellaan. Maailmanlaajuisena ilmiönä tarkasteltuna inklusion tarkoitus on mahdollistaa kaikille osallisuus ja taata koulutusmahdollisuudet kaikkialla. Tässä tapauksessa keskeistä on maailmanlaajuinen koulutustarjonta ja sen laadukkuus. Maailmassa on edelleen lapsia, jotka ovat kokonaan koulutusmahdollisuuksien ulkopuolella esimerkiksi syrjinnän vuoksi. Tässä muodossa inklusio on prosessi- ja muutosluonteista. Inklusion tehtävänä on vastustaa syrjintää sekä periaatteellisella että käytännön tasolla. (Väyrynen 2001,14–15.) Näitä muutoksia ajaa eteenpäin YK, UNESCO ja UNICEF.

Inklusion maailmanlaajuisen toteutumisen muotona on pyrkimys poistaa esteitä sekä vähentää niitä, ja luoda kaikille yhtäläiset mahdollisuudet käydä koulua. Tämän mallin keskeisenä ajatuksena on oppimisen merkitys ja sen kautta oppimista estävien tekijöiden poistaminen. Pohjana toimii se konteksti, jossa opetusta toteutetaan ja näin paikalliset ympäristötekijät sekä paikallisen yhteisön kulttuuri vaikuttavat inklusion tasoon ja sen toteutumiseen. Tällaisena inklusio on vuorovaikutuksellista oppilaan ja ympäristön välillä. Kaikille yhteinen malli perustuu perusajatukseseen inklusiosta, sen lähestymistavan ymmärrykseen, yhteisöön sidonnaisuuteen ja sen tavoitteiden edistämiseen sekä kehittämiseen. (Väyrynen 2001,18–20.)

Pohjana inklusiolle voidaan pitää myös YK:n vammaissopimusta (2016), joka muistuttaa esteettömyyden olevan sosiaalisen ympäristön saavutettavuutta kaikille sekä tilojen esteetöntä käyttömahdollisuutta. Sopimus nostaa esille, että tiedonsaannin on oltava saavutettavissa ja vuorovaikutus kaikille yhtenäisesti mahdollista samassa ympäristössä. Yhdeksäs artikla takaa sopimuksessa kaikille yhdenvertaisen oikeuden samaan fyysiseen ympäristöön. (YK vammaissopimus 2016 9§.)

1990-luvulla alkoi maailmanlaajuisesti yhteisen koulun tavoittelu. Tämän sai liikkeelle YK:n erityisopetuksen maailmankonferenssi, World Conference of Special Education, joka järjestettiin kesäkuussa 1994 Espanjan Salamancassa. Kyseiseen konferenssiin osallistui 92 eri maan edustajia sekä 25 kansainvälistä järjestöä. Salamancassa laaditussa julistuksessa, jonka Suomi on allekirjoittanut yhdessä useiden Euroopan maiden kanssa, todetaan:

”Jokaisella lapsella on oikeus koulutukseen, ja jokaiselle lapselle täytyy antaa tilaisuus saavuttaa ja ylläpitää hyväksyttävä oppimistaso. Jokaisella lapsella on myös ainutlaatuiset luonteenpiirteet, kiinnostuksen kohteet, kyvyt sekä oppimistarpeet. Koulutusjärjestelmät pitäisi suunnitella ja koulutusohjelmat pitäisi toteuttaa siten, että niissä otetaan huomioon näiden luonteenpiirteiden ja tarpeiden suuri vaihtelevuus. Erityisopetuksen tarpeessa oleville täytyy taata pääsy tavallisiin kouluihin, joissa heidän tarpeisiinsa täytyy vastata lapsikeskeisen pedagogiikan avulla. Tavalliset koulut, joissa vastaanotetaan erityistarpeita omaavat lapset, ovat tehokkain keino syrjivien asenteiden voittamiseksi. Niiden avulla luodaan yhteisöjä, joissa toivotetaan kaikki tervetulleiksi, rakennetaan kaikille avoin yhteiskunta ja tarjotaan

koulutusmahdollisuuksia kaikille ja lisäksi tarjotaan tehokas koulutus suurimmalle osalle lapsista ja parannetaan koulutusjärjestelmän tehokkuutta ja taloudellista kannattavuutta.” (UNESCO, 2020.)

Salamancan julistus määrittelee koulun yhteiseksi paikaksi kaikille lapsille, jossa heidät tulee hyväksyä osaksi yleisopetusta. Julistus korostaa jokaisen lapsen yksilöllisyyttä ja yhteistä oikeutta käydä koulua yhdessä ikätovereidensa kanssa, tavallisessa koulussa. Julistus asettaa koulun tehtäväksi huomioida jokaisen yksilölliset tarpeet ja huolehtia jokaisen yksilön tarvitsemista tukitoimista, jotta erityisoppilaat olisivat tasa-arvoisena osana kouluyhteisöä. Salamancan julistus nosti esille käsitteet inkluusio ja inklusiivinen koulu yksilötasoisesti. Salamancan julistus perustuu integraation ja inklusion tarkasteluun ympäristön ja yhteisön asettamien vaatimusten pohjalta. Vammakeskeisyydestä siirrytään siis kohti vahvuusaluekeskeistä ajattelua. Tämän mallin mukaan on koulun kyettävä mahdollistamaan erityisen tuen tarpeen lapsille opiskelu osana yleisopetuksen luokkaa. Se kohdistaa muutoksen kokonaisvaltaisesti koko koulun toimintaympäristöä koskevaksi. Vuonna 2006 annettu YK:n vammaissopimus asetti tavoitteeksi laajan inklusionkäsitteen, jonka pyrkimys oli kieltää diskriminaatio ja mahdollistaa lähikouluperiaate kaikkia lapsia koskevaksi. (Hakala & Leivo 2015, 9.)

2.2.1 Ihmisoikeudet inklusion taustalla

Inklusion taustalla on keskustelu vammaisten oikeuksista ja heidän oikeudestaan koulutukseen. Alun perin Yhdysvalloista liikkeelle lähtenyt ”vähiten rajoittavan ympäristön”- käsite on alku kehitykselle, joka suuntasi vammaisten henkilöiden näkökulmien tukemiseen. 1990-luvulta on voimistunut vammaisten ihmisten näkökulmiin liittyvä tutkimus kansainvälisellä tasolla. Tutkimukset tähtäävät yhdenvertaisuuteen ja samanarvoisuuteen, korostaen ettei vammaista saa pitää ei-toiminnallisena yksilönä. (Biklen 2001, 61–63.)

Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) kirjoittavat kirjassaan mahdoton inkluusio Haustätterin (2014) vertaavan inklusionkäsitettä demokratian ja sananvapauden käsitteisiin. Tässä yhteydessä inklusionkäsite viittaa demokraattiseen koulukulttuuriin, jossa kaikilla oppilailla on tasa-arvoinen oikeus osallistua ja saada hyötyä opetuksesta.

Inklusion ajatus lähtee lapsen oikeuksien kehityksestä sekä yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden toteutumisesta. Tämän kaltainen demokratia vaikuttaa ihmisten oikeuksiin ja näin muuttaa koulujen toimintakulttuuria. (Takala ym. 2020, 15–16.) Kansainvälisesti on tehty tutkimusta, jossa nostetaan selkeästi esiin vammaisen henkilön oma näkemys sekä hänen oikeutensa. Pyrittäessä kohti tämän näkökulman toteutumista on esiin tullut vähiten rajoittavan ympäristön käsite. Tämä tarkoittaa sitä, ettei vamma itsessään ole se mihin on ensisijaisesti puututtava. Yksilön erilaisuuden aiheuttajaa ei pyritä ensisijaisesti korjaamaan tai parantamaan, vaan hänen ympäristönsä muokattaisiin hänen tarpeitaan parhaiten palvelevaksi. Inklusion ajatus kaikista yksilöistä toiminnallisina, antaa mahdollisuuden riittävän tuetussa ympäristössä kaikille toimia omien kykyjensä mukaisesti. (Biklen 2001 61–63.)

2.3 Inklusio suomalaisen koulun toimintakulttuurissa

Mietola ja Niemi (2020) nostavat esille suomalaisen inklusiokäsitteen tiivistä yhteyttä ja osana oloa koulujen toimintakulttuurissa. Kouluilla on oltava pyrkimys inklusion toteutumiseen ja tarjota yhtenevä mahdollisuus koulunkäyntiin kaikille oppilaille. Mietola ja Niemi (2020) nostavat inklusion ytimeen koulun pedagogiset järjestelyt. Inklusio ei heidän mukaansa ole ainoastaan erityisopetukseen liitettävä käsite, vaan sen tehtävä on antaa mahdollisuus opetukseen osallistumiselle, taustoista, tarpeista tai taidoista riippumatta. Artikkelinkirjoittajat näkevät inklusion käsityksiä muokkaavana ja se antaa yhteisöille sekä toimintaympäristöille mallin kaikkia palvelevasta inklusiosta.

Pohtiessa mitä inklusio tarkoittaa, pitää samalla pohtia mitä yhteneväisyydellä tarkoitetaan. Pulkkinen (2020, 98–99) mukaan inklusio on prosessi, joka poistaa osallistumisen esteitä ja edistää yhdenvertaisuutta. Kuitenkin näkyvä inklusiokeskustelu on hänen mukaansa kapea-alaista, kun keskiössä on oppilaan opetuksen järjestämispaikka (Magnússon 2014, 379). Inklusiivisessa koulussa poistetaan oppimisen ja osallistumisen esteitä tarjoamalla niihin riittävää tukea. Magnússonin ja kumppanien (2014, 379) mukaan inklusiolle ei ole luotu universaalia käsitettä.

Opetussuunnitelma ei anna suoraa mallia, miten inklusiota toteutetaan. Inklusion kuuluu olla osa joustavaa opetusta, jota toteutetaan kaikille oppilaille. Kuitenkin toteutus on hyvin kulttuuri sidonnaista ja saattaa vaihdella suuresti asuinalueiden välillä tai olla kaupunki kohtaista. Inklusion toteutumista ei myöskään suoranaisesti valvota dokumentointien avulla tai opetustuloksina. Inklusion onnistumisen kenties vakuuttavin tulos on osallistava opetus ja oppilaat, jotka kokevat olevansa yhtä yhteistä ryhmää koulussaan saamassa samaa opetusta ikätasonsa mukaisesti. Erilaisten oppijoiden sulautuminen kouluyhteisöön osallisiksi ja osallistuviksi jäseniksi on osoitus toimivasta inklusiosta, joka hyödyttää kaikkia oppilaita. Inklusion antama hyöty tulee mielestämme olla kohdistunut juuri oppilaisiin ja heidän kokemuksiinsa kouluyhteisöstä. Toimiva yhtenäinen koulu luo pohjaa yhtenäiselle ja yhdessä toimivalle yhteiskunnalle.

Inklusion käsite merkitsee suomalaisten koulujen toimintakulttuurissa nykypäivän suuntausta. Se asettaa tavoitteita ja määrittelee toimintatapoja, joiden mukaan opetusta kouluissa toteutetaan. Inklusio asettaa kouluille uusia arvoperusteita vanhojen rinnalle. Se asettaa myös haasteita opetuksen tuottamiselle, jokaisella oppilaalla on yhtenevä oikeus tasokkaaseen opetukseen sekä opetusympäristöön. Oppilaan erityispiirteet eivät saa asettua esteiksi opetukselle.

3 Inklusio opetuksessa

Tässä luvussa tarkastelemme inklusiota opetuksessa, inklusion edellytyksiä ja periaatteita ja inklusiota osana pedagogisia järjestelyjä. Näiden lisäksi tarkastelemme inklusion tavoitteita opetuksessa, inklusiota opetustyössä ja lakimuutoksia opetustyön taustalla.

3.1 Inklusion edellytyksiä ja periaatteita

Biklen (2001) on luonut seuraavanlaisen kuusi osaisen jaottelun inklusiolle, joiden avulla sen tulee toteutua. Vaikka tässä jaottelussa korostuu vammaisuus, ei inklusio kohdistu pelkästään vammaisiin. Ensimmäisen Biklenin ajatuksen mukaan 1) on huomioitava vammaisen henkilön oma näkemys ja hyödynnettävä sitä oikean toimintatavan löytymiseen. Toisen kohdan mukaan 2) vammaisen henkilön oma elämä tulee nähdä resurssina, josta saadaan uusia oivalluksia opetuksen toteutukseen ja parhaan tason saavuttamiseen oppimisessa. Kolmannen kohdan mukaan 3) on korostettava positiivisen ympäristön vaikutusta. Se auttaa onnistumaan ja toimimaan monipuolisesti, sisältäen mahdollisen tuen. (Biklen 2001, 63–70.) Neljäs kohta on 4) kasvatustieteen merkityksen huomioiminen, jolloin vammaisen henkilön toiveet, tavoitteet ja saavutukset huomioidaan. Näiden avulla keskustellaan muutoksista ja niiden toteutuksesta. Viidennessä kohdassa 5) on ymmärrettävä vammaisten oppilaiden olevan tietoisia yleisistä käsityksistä ja stereotyyppioista, jotka heitä koskevat. Koulujen tulee ymmärtää nämä samat tekijät ja keskustella keinoista näiden syrjinnän muotojen vastustamiseksi. (Biklen 2001, 71–78.) Ja viimeinen eli kuudes kohta on 6) osallisuus on merkki inklusiosta. Kasvatuksesta vastaavan tahon hyvä tietopohja ja oppilas tuntemus, mahdollistaa jokaiselle oman roolin luokassa, jonka kautta osallistuminen toteutuu. Tähän päästään tarkalla havainnoinnilla eri tilanteissa sekä pyrkimällä hyvään oppilastuntemukseen. (Biklen 2001, 77–78.)

Suomessa inklusion edellytyksenä on laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) joka tuli voimaan 2011. Tällöin lakiin lisättiin yleisen tuen ja erityisen tuen väliin kolmas porras, eli tehostettu tuki. Samalla määriteltiin ne perusperiaatteet, joiden avulla sitä käytännössä tulee toteuttaa. Tämän lainsäädännön rinnalla Suomessa käytetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) joiden avulla varmistetaan opetuksen tasa-arvoisuus ja korkea laatu. Nämä edellä mainitut osat takaavat hyvän

ja tukevan pohjan kaikille oppilaille suomalaisessa perusopetuksessa. (Sandberg 2021, 21.) Kolmiportaista tukea tullaan käsittelemään tarkemmin vielä luvussa 3.2.1.

Opetushallituksen asiakirjoista käy ilmi jokaisen lapsen perusoikeus saada riittävästi tukea oppimiseensa koko perusopetuksensa ajan. Suomessa perusopetus on maksutonta ja se takaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden opiskeluun ja yhtäläisen mahdollisuuden jatko-opintoihin. Perusopetus toteuttaa opetussuunnitelmaa, jotka tehdään paikallistasoisesti, mutta joiden kautta kyetään varmistamaan koulutuksen olevan tasa-arvoista kaikkialla Suomessa. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 16§, 17§.) Inklusion toteutumiseksi on oppilaiden tuen tarpeen eri tasot otettu lähtökohdaksi suomalaisessa opetuksessa. Jotta oppiminen toteutuu, on inklusiivisen ajatusmallin mukaan lähdettävä etenemään oppilaan yksilöllisestä tarpeesta. On otettava huomioon, mikä aiheuttaa yksilön tuen tarpeen, ja huomioitava erilaisuuden muodostuvan hyvin eri tavoin eri konteksteissa. Sosiaalisesti muodostunut erilaisuus on hyvin erityyppistä kuin fyysisesti rajattu erilaisuus. Erilaisuus on siis suhteellista ja muuttuu tarkasteltaessa eri näkökulmista. (Väyrynen 2001, 23–24.) YK:n vammaissopimuksen (2016) 24. artikla käsittelee yksilön oikeutta koulutukseen. Tässä mainitun osallistavan koulutusjärjestelmän on oltava saatavilla kaikilla koulutuksen tasoilla ja jokaisella yksilöllä on oltava mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen. (YK vammaissopimus 2016, 24§.)

On esitetty kolme keskeistä tekijää, jotka edistävät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäyntiä, samoin kuin kaikkien muiden oppilaiden positiivisia kokemuksia yhteenkuuluvuudesta. Ensimmäinen tekijä on suhteet koulun aikuisiin. Arvostavat ja tukea antavat vuorovaikutussuhteet aikuisten ja lasten välillä ovat erittäin tärkeitä. Toisena mainitaan koulunkäyntiin liittyvien aikuisten välinen tasa-arvo ja kunnioittava yhteistyö oppilaan hyväksi. Kolmas tekijä on yleinen kunnioittava sekä tukea tarjoava ilmapiiri kouluyhteisön sisällä, joka saa jäsenensä tuntemaan olonsa kunnioitetuiksi, tervetulleiksi ja tuetuiksi koulussaan. (Takala ym. 2020, 21.)

Opettajan ammattitaitoa pidetään keskeisenä tekijänä inklusion toteutumisessa. Opettajan laaja käsitys oppilaan tuentarpeesta ja tuen strategioista sekä opetusmenetelmistä, jotka auttavat eriyttämään opetusta oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Opettajalta vaaditaan hyviä pedagogisia taitoja, jotta inklusio saadaan toteutumaan. Menetelmien ja strategioiden ohella on opettajalla oltava hyvät

yhteistyötaidot, koska inklusiivisuuden keskeinen tekijä on kasvatuksenalan ammattilaisten välinen yhteistyö. Moniammatillinen yhteistyö sekä yhteisopettajuus mahdollistavat eri osaamisalueiden ja ammattilaisten vahvuuksien parhaan mahdollisen hyödyntämisen oppilaan edun mukaisesti. Tämänkaltainen yhteistyö muuttaa totuttuja toimintamalleja ja vaatii osaamisalueiden soveltamista sekä tiimityöskentelyä ammattilaisten välillä. (Takala ym. 2020, 27–28.)

Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrää kouluja luomaan monipuolisia oppimisympäristöjä (Opetushallitus 2014). Tämä on huomioitu rakennettaessa uusia kouluja, joissa tiloista pyritään tekemään avarampia ja monipuolisempia. Fyysisen ympäristön lisäksi koulujen teknologinen, sosiaalinen ja pedagoginen ympäristö on muokattava kaikille oppilaille sopivaksi¹. Käypä hoito -suosituksessa annetaan ohjeita ympäristön mukautuksiin ja toimintakyvyn turvaamiseksi. Ympäristön on oltava joustava sekä pedagogiset että fyysiset tarpeet huomioiden. Tällaisia ovat esimerkiksi siirreltävät seinät, eli sermit, ja helposti pyörillä liikuteltavat opetustilan huonekalut. Pedagoginen joustavuus ilmenee opetuksen erilaisissa menetelmissä ja tavoissa, joihin muuteltavat tilat antavat mahdollisuuden. (Takala ym. 2020, 33–35.) Fyysisen ympäristön joustavuudesta esimerkkinä on Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n lausunto koskien koulurakennusten suunnittelua. Lausunto ottaa huomioon inklusion mukanaan tuomia vaikutteita koulujen tilaratkaisuille. Lausunnossa sanotaan, että jo suunnitteluvaiheessa tulee huomioida erilaiset tilojen käyttötarpeet sekä tilojen soveltuvuuserilaisiin opetustilanteisiin. Tällaisia huomiota vaativia seikkoja ovat esimerkiksi tilojen ääneneristys sekä opetustilan esteettisyys autismikirjon oppilaiden opetusta varten. (OAJ 2018, 1–2.) Suuret luokkakoot eivät sovi yleensä autismikirjon oppilaille heidän ääni yliherkkyytensä takia. Suuressa tilassa iso määrä oppilaita aiheuttaa autismikirjon oppilaissa levottomuutta. (Beardon 2022, 82.)

¹ “Ympäristön esteettömyys ja saavutettavuus voivat vaikuttaa merkittävästi autismikirjon henkilön toimintakykyyn ja osallisuuteen. Toimintakyvyn vaihtelu voi liittyä arkiympäristön kuormittavuuden, tukitoimien ja vireystilan muutoksiin. Toimintakyvyn turvaamiseksi tulisikin huolehtia esteettömyydestä ja ympäristön kohtuullisista mukautuksista.” (Toimintakyky ja ennuste: käypä hoito-suositus,2022)

3.2 Inkluisio osana pedagogisia järjestelyjä

Pedagogiseen joustavuuteen on kouluissa kiinnitettävä erityisesti huomiota, koska se rakentuu koulun toimintaympäristön sisältä käsin. Pedagogisten ratkaisujen keskipisteessä on oppilas yksilönä. Oppilaslähtöinen ja monipuolinen opetus sekä monipuoliset tukikeinot oppilaan ohjauksessa luovat pedagogisesti joustavan ympäristön oppilaan opiskelulle. Monipuolisten tukikeinojen käytöllä tuetaan oppilaan omaa aktiivisuutta ja lisätään hänen kiinnostustaan omaa oppimistaan kohtaan sekä edistetään hänen itseohjautuvuuttaan oppimistehtävissä. Joustavat oppimisympäristöt mahdollistavat monipuoliset opetusmenetelmät ja luovat osallisuuden mahdollisuuden kaikille oppilaille tuentarpeen määrästä riippumatta. Joustavuus mahdollistaa tuen viemisen oppilaan omaan oppimisympäristöön eikä jouduta harkitsemaan eriyttämistä toiseen opetustilaan. Yhteisopettajuudella on suuri merkitys joustavan opetuksen toteutumisessa. Sen ja tilojen joustavuuden tuoman mahdollisuuden puitteissa pystytään toteuttamaan monen tasoisten oppilaiden opetusta samanaikaisesti. (Takala ym. 2020, 34–35.)

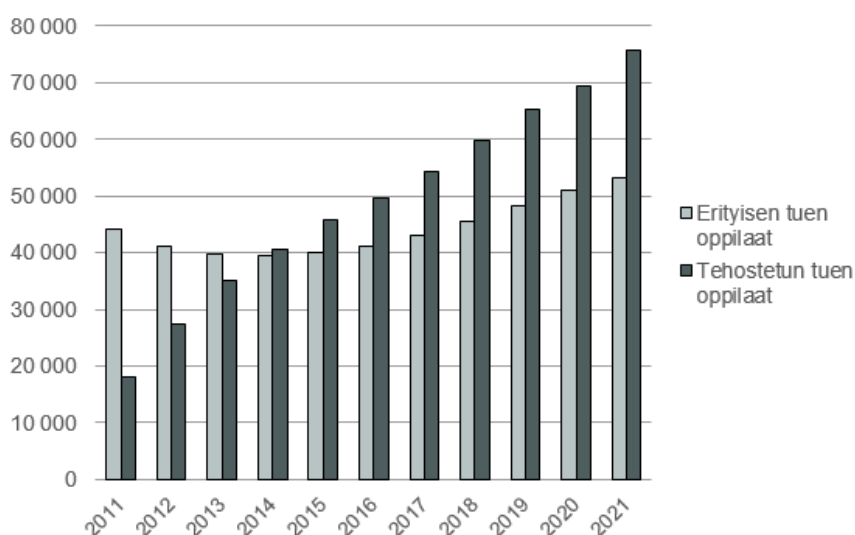
Opetussuunnitelmat (OPS) ovat kaikkialla inklusion toteutuksessa keskeinen työväline, samoin inklusiota ylläpidettäessä. OPS määrittää millaista opetuksen tulee olla, jotta inklusiolla on parhaat mahdollisuudet toteutua. Opetuksen tulee olla joustavaa, kontekstiin sidottua sekä tarkoituksenmukaista ja mielekäästä. (Väyrynen 2001, 25–26.) Opetussuunnitelman perusteet antavat tarkan tiedon pedagogisten tukitoimien järjestelystä, niiden perusteista sekä niihin liittyvistä pedagogisista prosesseista (Sandberg 2021, 20). Kouluissa tärkeä asiakirja on myös oppilas- ja opiskeluhuoltolaki (1287/2013), joka toimii tuen lainsäädännön ohella.

Puhuttaessa laadukkaasta opetuksesta on Sandbergin (2021) mukaan oltava jokaisella aikuisella myös oikeus vahvuusperustaiseen työyhteisöön ja tukeen, jonka avulla kykenee omalla parhaalla tavallaan tukemaan heterogeenistä oppilasjoukkoa. Hänen mukaansa ratkaisukeskeinen ja vahvuusperiaatteellinen pedagogiikka tuo lisäarvoa suomalaiseen opetukseen (Sandberg 2021, 21.) Koska inklusion tulee perustua kouluissa osallisuuteen, on opettajien taidot ratkaisukeskeiseen työskentelyyn avainasemassa. Inklusion toivotaan tuovan lisäarvoa opetukseen ja sen saavuttamiseksi on koko koulu yhteisön työskentelymalleja tarkasteltava.

Inkluusio nähdään koulutuksellisena, mutta sen on oltava toteutuessaan yhteiskuntaa osallistavaa ja uusia mahdollisuuksia koulutuksen kautta luovaa. Inklusion ilmenemiseen vaikuttavat käsitysten mukaan monet tekijät, kuten yhteiskunta ja opetusympäristö, jossa sitä toteutetaan. Jokainen inklusion toteutustapa on tietyllä tavalla ainutlaatuinen vaikkakin yleisten normien rajaama, mutta kohteensa muokkaama.

3.2.1 Kolmiportainen tuki

Tässä luvussa käsitellään kolmiportaisen tuen käsitettä. Opetushallitus perustelee inklusiota jokaisen oppilaan oikeudella saada riittävästi tukea oppimiseensa koko peruskoulunsa ajan. Suomessa käytössä oleva kolmiportaisen tuen malli tukee inklusion toteutumista kouluissa käytännön tasoilla. Maamme perusopetus toteuttaa perusopetussuunnitelmaa, joka tehdään paikallistasoisesti, ja jonka pohjalta rakennetaan inklusion toteutumisen käytänteet. Koska opetussuunnitelmat tehdään paikallistasoisesti, niitä valvotaan, jotta voidaan varmistaa koulutuksen olevan tasa-arvoista valtakunnallisestikin tarkasteltuna. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 16§, 17§.)



Kuvio 1: Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden opiskelijoiden määrä vuosina 2011–2021.

Lähde: Vipunen 2021

Jokaisella tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus saada tukitoimia oppimiseensa. Näihin kuuluvat oppimisvaikeuksien lisäksi tarkkaavaisuuden ongelmista tai toiminnanohjauksen puutteista syntyvät tuen tarpeet. Jokaiselle oppilaalle on luotava mahdollisuus kuunnella, harjoitella ja oppia. Oppimisympäristöihin on kiinnitettävä huomiota ja niihin kuuluvat luokkatilojen lisäksi käytävät ja välituntialueet. Tukea on mietittävä näin ollen menetelmiä valitessa ympäristön kannalta ja toimintatapoja sekä opetusjärjestelyjä opetusryhmien näkökulmasta yksilön näkökulman lisäksi. (Sandberg 2021, 36.) Tätä asiaa tukee Suomen oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013), jonka asetusten mukaan koulut kokoavat oppilashuolto ryhmän yhdessä muiden palveluja tuottavien tahojen kanssa, takaamaan oppilaiden hyvinvoinnin, terveyden, oppimisen sekä osallisuuden edistämisen ja ongelmien syntymisen ehkäisyn koulussa. Ryhmän tehtävänä on yksittäisen opiskelijan tapauksessa aina selvittää tuen tarve ja koota tarvittava moniammatillinen työryhmä tuen saamiseksi. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, luku 3 19§.)

Kolmiportainen tuki on tuen malli, johon kaikilla tukea tarvitsevilla oppilailta on oikeus. Suurin osa oppilaista tarvitsee kouluaikana jonkin asteista tukea koulunkäyntiinsä ja tällä tuen mallilla pyritään takaamaan tuki kaikille sitä tarvitseville. Kolmiportaisen tuen malli on rakennettu niin, että tuen tasoilla pystyy liikkumaan molempiin suuntiin tarvittaessa. Jokainen oppilas on yksilö ja koska tilanteet ovat jatkuvasti muuttuvia on mallin tarkoitus pystyä vastaamaan oppilaan tarpeisiin muutoksissa. (Oja 2012, 46–47, 49.)

Mallissa on ensimmäisenä portaana kuvattu yleinen tuki, johon kuuluvat päivittäiset tukimuodot. Esimerkiksi tukiopetus tai satunnaiset erityisopettajan tunnit kuuluvat yleiseen tukeen. Yleinen tuki on tilapäistä tukea, jota tarjotaan tarvittaessa kaikille oppilaille. Yleisen tuen kohdalla opettaja voi teettää erilaisia arviointeja, havaitakseen oppilaan tuen tarve. Tässä vaiheessa oppilaan hyväksi tehdään aiempaa enemmän ja tuki pyritäänkin tarjoamaan kokonaisuudessaan yleisopetuksen puolella. Mikäli havaitaan ettei riittävän pitkään annettu yleinen tuki ja sen eri tukimuodot auta tai edistä oppilaan oppimista, harkitaan siirtymistä tehostettuun tukeen. (Takala 2016, 22–23; Oja 2012, 46.)

Toisena portaana on tehostettu tuki. Tämä tuki on konkreettisempaa sekä luonteeltaan toistuvaa. Tehostetulla tuella pyritään ehkäisemään oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien pahenemista. Tehostettuun tukeen kuuluu yhtenä osana pedagoginen arvio, jossa kirjataan mahdolliset tukimuodot tai tuenkeinot, joita tullaan käyttämään oppimisen tukena tai joita on käytetty. Tehostetussa tuessa opetusjärjestelyt koostuvat monimuotoisesta eriyttämisestä, esimerkiksi samanaikaisopetuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Tässä tuen vaiheessa viimeistään tehdään oppimissuunnitelma, jotta pystytään seuraamaan oppilaan oppimistuloksien edistymistä. Oppilashuollon palvelut tulevat mukaan päivittäiseen työskentelyyn. Oppilaalla mahdollisuus koulunkäynninohjaajan tukeen tarvittaessa ja oppimisen apuvälineisiin tai esimerkiksi tukipalveluihin. Tässä vaiheessa aloitetaan kartoittamaan oppilaan mahdollisuuksia saavuttaa perusopetuksessa annetut yleiset tavoitteet vai onko hänen kohdallaan tarvetta yksilöllistä joiain oppiaineita. (Takala 2016, 22–24; Oja 2012, 46–47.)

Pedagogisen selvityksen tehtävänä on näiden tietojen pohjalta tehdä arvio oppilaan tuen tarpeesta. Pedagogiseen selvitykseen voidaan tarvittaessa lisätä esimerkiksi lääkärin tai psykologin lausunto oppilaan tilanteesta ja oppimiseen tarvittavista tukitoimista. Ennen kuin erityisestä tuesta annetaan päätös kirjallisena, on oppilaalla itsellään ja hänen huoltajallaan lain mukainen oikeus tulla kuulluksi asiaan liittyen. Pedagogisesta selvityksestä tulee ilmetä annettavan erityisopetuksen toteutus paikka sekä määrätä oppilaan pääasiallinen opetusryhmä. Mahdolliset avustajapalvelut tai muut poikkeavat opetuksen järjestämisen menetelmät merkitään myös asiakirjaan. Pedagoginen selvitys on tarkastettava toisen luokan jälkeen ja siirryttäessä seitsemännelle luokalle. (Opetushallitus 2010, 17§.)

Ylin kolmesta portaasta on erityinen tuki, joka otetaan käyttöön, mikäli riittävää tuen määrää ei saavuteta edellä mainituilla tukimuodoilla. Tässä kohtaa oppilas tarvitsee joidenkin oppiaineiden yksilöllistämistä tai mukautettuja opetustunti määriä. Oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys ja kirjataan erityisen tuen päätös. Näiden avulla päivitetään oppilaan HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Oppilaalla on näin mahdollisuus ja oikeus saada yksilöllisempää ja konkreettisempaa opetusta, esimerkiksi erityisluokalla, pienryhmässä tai tavallisen opetuksen yhteydessä. Erityisen tuen päätös ei merkitse siirtoa erityisopetukseen. Päätös ei ole pysyvä, vaan sitä seurataan aktiivisesti ja kirjataan kaikki opetuksessa

annettu tuki. Päätöstä voidaan tarvittaessa muokata, jos oppimisessa tai tuen tarpeessa tapahtuu selkeitä muutoksia ja edistymistä. (Oja 2012, 47–49; Takala 2016, 24.)

Kolmiportainen tuki on hyvin konkreettinen esimerkki inklusiosta. Tuen portaiden avulla pystytään antamaan riittävää tukea oppimiseen sekä suunnittelemaan oppilaalle tarvittavia tukimuotoja koulun arkeen. Annetun tuen kirjaaminen ja selkeä suunnitelma auttavat moniammatillista työyhteisöä toimimaan yhdessä oppilaan edun mukaisesti, jolloin hänen osallisuutensa koulussa toteutuu paremmin. Kolmiportainen tuki pyrkii huomioimaan oppilaan entistä paremmin osallistamalla hänet henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekemiseen ja kuulemalla häntä tuen tarpeisiin liittyen. Oppilaan oma osallisuus asiakirjojen teko tilanteissa antaa hänelle mahdollisuuden olla vaikuttaja oman koulunkäyntinsä suhteen, eikä ainoastaan tukitoimien kohde.

3.3 Inklusion tavoitteet opetuksessa

Inklusio tavoitteena on oppilaan oma kokemus hänen mahdollisuuksistaan osallistua koulun toimintaan. Yksilön osallisuuden toteutumista voidaan pitää merkinä inklusion toimivuudesta ja oppilaiden välisen yhteenkuuluvuuden toteutumisesta koulussa. Jokaisella oppilaalla tulee olla yhtäläinen mahdollisuus osallistua koulun toimintaan. Tämä toteutuu parhaiten, hyvällä oppilastuntemuksella ja moniammatillisella työotteella. Oppilaiden osallisuus kouluyhteisön toimintaan luo vahvaa kokemusta yhteenkuuluvuudesta oppilaiden välille ja lisää halua osallistua opetukseen. Kun oppilaan psykososiaalinen hyvinvointi on korkealla tasolla, ovat tutkimukset todenneet sen vaikuttavan suotuisasti oppimisen edistymiseen. Psykososiaalisen hyvinvoinnin vaikutus näkyy suomalaisten PISA-tuloksissa 2018, lukutaidon lisäksi nuoret ovat tyytyväisiä elämäänsä OECD-maiden keskiarvoa useammin. (Takala ym. 2020, 20.)

Inklusion tavoitteena on saada aikaan lähestymistapa, jolla jokaisen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tarpeisiin voidaan vastata hänen omassa oppimisympäristössään. Inklusiivisuus on parhaimmillaan työskentelytapa, joka hyödyntää monipuolisesti yhteistyötä kaikkien asian osallisten välillä. Tätä työskentelytapaa pyritään hyödyntämään sekä oppimisen että opettamisen

näkökulmasta. Jokaisen oppilaan tuen tarve on erilainen ja tuen määrä on yksilöllinen. Kuitenkin jokaisella on oikeus saada riittävästi tukea oman oppimisensa tueksi ja sen tulee olla laadukasta. Nämä seikat määräytyvät kuitenkin aina siinä kontekstissa, jossa tukea annetaan. (Väyrynen 2001, 21–22.)

Inklusion yhtenä tavoitteena on tehdä opetuksesta esteetöntä ja kaikille yhteistä. Esteettömyydellä tarkoitetaan tässä esimerkiksi saavutettavuutta opinnoissa. Esteettömyyttä on sosiaalista, fyysistä, taloudellista, kulttuurista ja tiedollista. Jokaisen on kyettävä saavuttamaan samat palvelut ja mahdollisuudet. (Kilpelä 2019, 62.) Karagiannis, Stainbackin ja Stainbackin (1997) artikkelissa mainitaan inklusion mahdollisista akateemisista ja sosiaalisista hyödyistä. Tämän mukaan inklusio tarjoaa sekä erityisen tuen oppilaille että muille oppilaille hyvät valmiudet elää samassa yhteisössä ja saavuttaa positiivisen asenteen.

3.4 Inklusio opetustyössä

Erityiskouluissa inklusio antaa mahdollisuuden spesifiin opetukseen, kun taas perusopetuksen puolella pelätään sen aiheuttavan leimautumista ja eriarvoisuutta oppilaiden välillä. Inklusiivisuutta tutkittaessa ja ennen kaikkea niitä käytänteitä, joiden keinoin sitä toteutetaan, nousee esille muutamia yleisimpiä pedagogisia työtapoja. Saloviidan (2018) tekemässä tutkimuksessa kyseltiin opettajilta, millaisia menetelmiä he käyttivät toteuttaessaan inklusiivisuutta. Kolme yleisintävastaajien käyttämää menetelmää olivat 1) yhteisopetus, 2) ryhmätyöskentely ja 3) eriyttäminen. Tutkimus osoitti nuorten naisopettajien olevan aktiivisempia strategioiden käytössä kuin iäkkäämpien miespuolisten opettajien. Menetelmillä havaittiin olevan yhteys positiiviseen suhtautumiseen inklusiota kohtaan, positiivisesti suhtautuva opettaja käyttää aktiivisemmin erilaisia inklusiivisuutta tukevia keinoja opetuksessaan. (Takala ym. 2020, 28–29.) Koulujen ottaessa inklusion toteuttamisen keskeiseksi toimintamallikseen, on muodostunut erilaisia tapoja sen toteuttamiseen. Inklusio rakentuu sen tekijöiden, toimintaympäristön ja vallalla olevien koulutuspoliittisten asetusten pohjalta.

Jotta voidaan selittää mitä inklusio merkitsee, on otettava huomioon koko kouluympäristö ja koulu yhteisö. Tämä pitää sisällään koulun henkilökunnan, johtoportaan, oppilasmäärät, tuen tarpeet sekä tuen antamat mahdollisuudet ja monet muut koulu yhteisöön ja opetusympäristöön vaikuttavat tekijät. Inklusio voi saada alkunsa koulu yhteisöstä tai sitä ympäröivästä yhteisöstä käsin. Koulu saattaa haluta kehittää itseään kaikille sopivammaksi tai ympäristö ja yhteiskunta saattavat asettaa koululle muutospaineen, jotta se olisi kaikille yhtäläisesti sopiva. (Väyrynen 2001, 12–13.)

Inklusion osallistamisen näkökulma pitää sisällään erilaisista kokemuksista koostuvan kokonaisuuden. Inklusio ei näin ollen tarkoita kaikille täsmällisesti samankaltaista kohtelua, mutta kaikilla on yhtäläinen oikeus oppia ja osallistua saman arvoisesti opetukseen yksilöllisistä rajoitteistaan huolimatta. Inklusiiossa pyritään kokemusten avulla löytämään paras mahdollinen tapa opettaa yhtenevästi kaikkia ja muokata oppimisympäristö kaikille sopivaksi ja osallisuutta mahdollistavaksi. Kaikille oppilaille tulee suoda mahdollisuus riittävään tukeen osallisuutensa toteutumiseksi. Jokainen konteksti itsessään määrittää tuen määrän ja laadun. Osallistavassa mallissa oppilaiden erilaisuus nähdään vahvuutena ja opetuksen lähtökohtana ei poikkeavuutena, joka luo esteitä opetukselle. Erilaisuus on osallisuuden näkökulmassa aina suhteellista ja muodostuu sosiaalisesti. Sosiaalisesti luodut mallit saattavat asettaa rajoja, jotka estävät inklusion toteutumista. On otettava huomioon miten tällainen suhteellinen ja sosiaalinen inklusio on muodostettu ja miten se mahdollisesti kehittyy eteenpäin. (Väyrynen 2001, 21–25.)

Inklusiivisten menetelmien käyttöön vaikuttaa koulun johdon tapa toteuttaa johtajuuttaan. Takalan, Lakkalan ja Äikäksen (2020) mukaan hyvä johtajuuden malli voi olla jaettu johtajuus, eli johtajan työparina toimii erityisopettaja. Koska koulutoiminta ympäristönä kohtaa monia haasteita muutosten muodossa inklusion myötä, joutuu koulun johto olemaan tukena uusien työtapojen käyttöönotossa työyhteisölleen. Koulun sisällä on oltava selkeä yhteinen linja toimintatavoista, joiden toteutukseen opettajat sitoutuvat johdon tuella, jotta inklusio saadaan koulussa toteutumaan. Koulun johtamistavalla on suuri merkitys inklusion toteutumiseen opetustyössä. (Takala ym. 2020, 30.)

3.5 Lakimuutos opetustyön toteutuksessa

Vuoden 2011 uusi lakimuutos ei antanut suoranaisesti määräystä inklusion toteuttamisesta kouluissa. Laki ei myöskään anna suoraan ohjeita, miten inklusiota tulisi kouluissa toteuttaa. Jokaisella oppilaalla on kuitenkin tuen tarpeen tasostaan huolimatta erilaisin tukikeinoin ja yksilöllisesti räätälöidyin menetelmin oltava mahdollisuus osallistua ikätasonsa mukaisen opetusryhmän toimintaan. Opetusta järjestävän tahon tulee näin ollen huolehtia riittävästä resursseista koulussa yksilöllisesti tuetun opetuksen järjestämiseksi jokaiselle oppilaalle. Laki antaa kuitenkin mahdollisuuden tulkinnallisuuteen oppilaan oman edun nimissä toteuttaa myös erityisopetusta erityisopetuksen ryhmissä

Lakimuutos antaa jokaiselle opetukseen osallistuvalla oppilaalla oikeuden saada opetussuunnitelman mukaista opetusta jokaisena koulupäivänä sekä riittävästi tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin ² Lakimuutoksen myötä opetus- ja kulttuuriministeriöllä on oikeus määrätä opetuksen järjestäjän velvollisuudeksi huolehtia myös erityisen tuen yhteydessä annettavasta kuntoutuksesta sekä opetukseen liittyvistä ohjaus-, tuki- ja kehittämistehtävistä oppilaan tarpeen niin vaatiessa. (Opetushallitus 2010, 30§, 3§.)

Vuonna 2018 OECD:n tuottama TALIS 2018 -tutkimus osoittaa inklusion toteutumisessa olevan edelleen ongelmakohtia. Tutkimukseen osallistuneista opettajista alle puolet kokivat olevansa edelleen heikosti valmistautuneita opettamaan heterogeenisiä luokkia. Suomalaisista opettajista kuitenkin suurin osa oli tällöin jo saanut koulutusta tällaisten luokkien opettamisesta. Koulutuksen tuoma osaaminen on kuitenkin jäänyt heikosti näkyväksi osaamiseksi käytännössä. (Takala ym. 2020, 25.)

Suuren ongelman inklusion toteutumiseksi muodostaa koulujen toimintakulttuurin vaatimat muutokset. Asiaan liittyvistä aineistoista nousee selkeästi tutkijoiden mielestä esiin toimintakulttuurien muutosten kankeus. Vaikka lakiuudistukset ovat madaltaneet tuentarpeessa olevan oppilaan opetuksen suunnittelua ja luoneet joustavat mahdollisuudet erilaisille toteutus tavoille opetuksessa, on koulujen sisäisiä toimintakulttuureja ilmeisen vaikea saada sopeutumaan muutokseen. Toimintakulttuuri

² “Lapsen vuorovaikutuksen, kommunikation, leikkitaitojen ja omatoimisuustaitojen vahvistamista ja tukemista on tärkeää toteuttaa kaikissa lapsen arkiympäristöissä.” (Kuntouttavat toimet ja tuki: käypä hoito -suositus 2022)

tässä yhteydessä merkitsee meille niitä kirjoittamattomia sääntöjä ja toimintamalleja, joita koulujen sisälle rakentuu.

Vuonna 2010 voimaan tulleen lakiuudistuksen myötä opetuksen eriyttämisen lisääntyminen ja luokanopettajan yhteistyö erityisopettajan kanssa ovat muuttaneet suuresti koulujen sisäisiä toimintatapoja. Aineopettajien itsenäisyys oman opetuksensa järjestäjänä on joutunut muutoksen alle, ja se vaatii opettajilta suurta joustavuutta ja muuntautumiskykyä omassa työssään. He joutuvat ryhmien muuttuessa heterogeenisemmiksi tekemään aiempaa enemmän yhteistyötä erityisopettajien kanssa ja käyttämään yhteisopettajuuden menetelmää. Koska inklusio vaatii koulua mukautumaan oppilaan tarpeisiin, on oppimisympäristöjä tarkasteltava laajemminkin kuin vain yhden oppilaan näkökulmasta. Totuttujen tapojen ja oppimisympäristöjen muutokset vaativat sopeutumista sekä opettajilta että oppilailta.

Aiemmin itsenäisesti tehdyt tuntisuunnitelmat ovat muuttuneet yhteistyössä tehtäviksi, ja arvioinnista on tullut opettajien yhteistyömuoto. Myös luokanopettajien sekä aineopettajien osallistuminen henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien tekoon on lisännyt yhteistyötä erityisopettajan kanssa ja muokannut koulun toimintakulttuuria. Opettajan yksilökeskeinen työskentelytapa on muuttunut yhteisön vaatimusten alla. Tämä nostaa opettajuuden keskeiseksi tekijäksi kyvyn arvioida jatkuvasti omaa opetustaan ja omia toimintatapojaan. Opettajan kyvyt oman työnsä reflektomisessa ovat tärkeä osa ammatillista kehittymistä, johon vaikuttavat hänen kykynsä havainnoida omia asenteitaan ja uskomuksiaan. Mitä parempi omien henkilökohtaisten ominaisuuksiensa reflektioija opettaja on, sitä paremmin kehittyy hänen ammatillisuutensa. (Takala ym. 2020, 25–27.)

Mediassa on käyty keskustelua inklusion vaikutuksista oppilaisiin. On havaittu esimerkiksi oppilasmäärien kasvua ja kasautumista alueittain asukkaiden sosioekonomisen taustan takia. Media nostaa esiin inklusion toteutumisen haasteet, kuten resurssien riittävyys ja tuen epätasaisen jakautumisen (HS 2022.) OAJ on esittänyt oppivelvollisuusmallia tukemaan inklusion toteutumista opetuksessa. Sen tehtävänä olisi varmistaa jokaiselle oppilaalle yhdenvertaisen mahdollisuuden saada tarvitsemaansa opetusta ja tukea. OAJ:n mukaan oppivelvollisuuden uudistamisessa pääpaino on perusopetuksessa. 6.2.2020 julkaistussa tiedotteessa esitellään

taloustutkimuksen tekemä selvitys opettajamitoituksen lisäämisestä lakiin. Opetuksen toteutumisen kannalta tärkeää on määritellä oppilaiden lukumäärä yhtä opettajaa kohden. OAJ:n mukaan lakiin kirjattu mitoitus takaisi yhdenvertaisen aseman kaikille oppilaille asuinkunnasta riippumatta. Taloustutkimus selvitti 30.12.2019-2.1.2020 välisenä aikana kerätyn aineiston avulla suomalaisten näkemyksiä opettajamitoituksen tarpeellisuudesta. Tutkimuksen mukaan yli 80 prosenttia suomalaisista kannatti opettajamitoituksen kirjaamista lakiin. Kyselyyn vastasi yhteensä 1214 suomalaista 25–60-vuotiasta, jotka asuivat Manner-Suomessa. (OAJ tiedote 06.02.2020)

4 Autismikirjo

Tässä luvussa tarkastelemme autismikirjon käsitettä, autismikirjo diagnoosin historiaa ja autismikirjon henkilöillä esiintyviä piirteitä. Tarkastelemme myös ICD-11 luokitusta sekä autismikirjon oppilaiden opetusta ja yleisimpiä käytettyjä opetusmenetelmiä heidän opetuksessaan.

4.1 Autismikirjon määrittelyä

Autismikirjodiagnoosi on ollut olemassa useamman vuosikymmenen ajan. Termi autismikirjo luotiin 1900-luvun puolivälin jälkeen. Vuonna 1943 on kuvailtu ensimmäisen kerran autismia, silloin vielä tunnistamatta sitä. Itävaltalainen lastenpsykiatri Leo Kanner ja itävaltalainen lääkäri Hans Asperger ovat ensimmäisiä, jotka tutkivat autismikirjoon kuuluvia. 1900-luvulla ajateltiin, että autismi on lapsuusajan häiriö, joten sen ajateltiin aiheutuvan kotioloista ja vanhempien välinpitämättömyydestä. (Juhola 2018, 21–23.)

Autismin ja autismikirjon häiriön määrittely on muuttunut kautta aikain erilaisten vallitsevien käsitysten ja näkemyksien mukaisesti. Käsitys lapsuusajan harvinaisesta ja kapea-alaisesta määritellystä häiriöstä on muuttunut hyvin tunnetuksi ja laajasti tutkituksi häiriöksi viimeisen 50 vuoden aikana. Kliiniset tutkimukset osoittavat nykypäivänä, että autismikirjon häiriön aiheuttavia tekijöitä on useita. (Timonen 2019, 33; Castrén 2019, 74.) Autismikirjon termillä viitataan autismiin laajana kokonaisuutena. Tämän termin alla on ollut vielä vuonna 2021 useita erilaisia kehityshäiriöitä, joita olivat Rettin oireyhtymä, Aspergerin oireyhtymä, disintegratiivinen oireyhtymä, autismi ja epätyypillinen autismi. Autismikirjon häiriöllä tarkoitetaan neurobiologista keskushermostollista kehityshäiriötä, jonka ilmenemismuodot vaihtelevat ihmisillä eri tavoin. Autismikirjoa ei pystytä määrittelemään yksiselitteisesti, sillä kyseessä on hyvin monimuotoinen kehityshäiriö, johon liittyy tiettyjä erilaisia, mutta toisiinsa liittyviä käyttäytymispiirteitä. Nämä piirteet esiintyvät yksilöllisesti ja eri voimakkuuksina. (Autismikirjo – mistä on kysymys? 2021; Timonen 2019, 26.)

Autismikirjon häiriön piirteet ilmenevät jo lapsuudessa normaalista poikkeavana kehityksenä ja käytöksenä. Yleisimmät havainnot kohdistuvat kommunikaation puutteisiin, kuten siihen miten lapsi reagoi muihin lapsiin tai omiin vanhempiin. Tyypillistä on myös sosiaalisten taitojen puutteellisuus ja vuorovaikutuksen puuttuminen kaverien, opettajan ja vanhempien kanssa. (Beardon 2022, 13.) Näistä poikkeavuuksista usein huomataan jonkin olevan vialla. Heikkoutta voi ilmetä myös kuullun ja puhutun kielen ymmärtämisessä. Autismikirjon henkilöiden käyttämä kieli on tavanomaisesta poikkeavaa. Siihen kuuluu sanojen toistaminen, merkityksetön puhe ja kehonkielen vähäinen käyttö. Tämä kommunikoinnin poikkeavuus voi aiheuttaa lapselle yksinäisyyttä ja syrjään vetäytymistä, millä taas on vaikutusta tulevaisuudessa. (Timonen 2019, 53; Oksanen & Sollasvaara 2019, 232.)

Autismikirjon oireyhtymä vaikuttaa henkilön ja häntä ympäröivän maailman väliseen vuorovaikutukseen, koska autismikirjolla olevien henkilöiden kognitiiviset kyvyt poikkeavat normaalisti kehittyvien kykyihin verrattuna. Käyttäytymisessä on havaittavissa tunnistettavia erityispiirteitä. Niihin lukeutuvat vuorovaikutuksen vaikeudet, aistien yli- ja aliherkkyydet, erityiset mielenkiinnonkohteet, yksityiskohtien havaitseminen ja pakonomaiset käyttäytymisen maneerit. (Autismikirjo – mistä on kysymys? 2021; Timonen 2019, 67.)

Edellä on mainittu autismikirjon henkilöiden kärsivän aisti- ja yliherkkyyksistä. Ärölä-Dithapo (2019) nostaa esille, että erilaiset aistiyliherkkyydet ovat yksi autismikirjon pääoireista. Jokainen kokee aistit eri tavoin. Osalle jokin ääni voi olla uhkaavaa, toisille taas rauhoittavaa. Joku ei siedä yhtään ääntä tai toinen taas ei häiriinny kovistakaan äänistä. Osa ei pysty syömään tiettyjä ruokia koostumuksen takia tai tunnustelemaan erilaisia aineita, sillä se aiheuttaa epämiellyttävän olon. Aistien kuormittuminen on yksi merkittävistä haasteista etenkin kouluympäristössä, jossa on melua ja hälinää jatkuvasti. Yleisin nähty tapa autismikirjon henkilöillä on laittaa kädet korville tai poistua tilasta, jos hän ei kestä liian kovaa ääntä. Autismikirjon lapset eivät esimerkiksi siedä aina kevyttä kosketusta, silittämistä tai sylissä olemista, sillä se voi tuntua kipuna tai vain epämiellyttävänä olona. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 94–101.)

Autismikirjon henkilöillä on usein vaikeuksia oman toiminnan ohjauksessa. Onkin tärkeää lähteä opettelemaan yhdessä autismikirjon henkilön kanssa päivittäisiä struktuureja sekä arjessa pärjäämistä. Tähän lukeutuu ennakointi, toiminnan ja ympäristön selkeyttäminen, tavoitteiden suhteuttaminen yksilölle sopiviksi ja halu ymmärtää autismikirjon henkilöä. Etenkin, kun kyseessä on lapsi tai nuori, joka käy koulua ja elää koulun ja kodin arjen keskellä. Jos jokin asia muuttuu, joko koulussa tai kodissa, voi se saada autismikirjon henkilön pois toltaan ja hänen koko päivänsä menee pilalle. Tähän ei pysty vaikuttamaan muuten, kuin opettelemalla pikkuhiljaa hyväksymään arjen muutoksia. Olisikin tärkeää käydä ennakkoon läpi tulossa olevat muutokset, jolloin niihin olisi autismikirjon henkilön helpompi suhtautua. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 14, 19.)

Autismikirjon lapset ja nuoret voivat reagoida pieniinkin muutoksiin rutiineissa tai esimerkiksi aistillisesti rankan päivän päätteeksi. Kohtaukset voivat olla voimakkaita ja ne voivat ilmetä hallitsemattomina tunteiden ja käyttäytymisen häiriöinä, kuten itsensä vahingoittamisena tai muiden henkilöiden lyömisenä. Toinen vaihtoehto, johon autismikirjon lapsi tai nuori herkästi joutuu muutosten ja stressin myötä on shut down-tila, jossa lapsi tai nuori jähmettyy täysin toimintakyvyttömäksi sekä puolustus- ja uhka järjestelmien aktivoitumisen myötä shokkiin. Esimerkiksi koulussa sijainen tai kokonaan uusi opettaja voi aiheuttaa arjen vaikeutumisen ja toimintakyvyn lamaanutumisen, josta kestää oma aikansa oppilaan päästä pois. Tämä taas vaikeuttaa koulussa asioiden oppimista, joka pidemmällä aikavälillä voi vaikeuttaa tulevaisuudessa kohdattavia asioita. Olisikin tärkeää taata autismikirjon lapselle oppimisympäristö, jossa on mahdollisuus rauhoittumiseen ja tarvittaessa lepoon, jos siltä tuntuu. Pienillä asioilla koulussa voidaan edistää autismikirjon oppilaiden viihtyvyyttä. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 99.)

4.2 Autismikirjo ja ICD- 11 luokitus

ICD (International Classification of CDiseases) on järjestelmä, jolla tarkoitetaan kansainvälistä tilastollista tautiluokitusta ja siihen liittyviä terveysongelmia. Tämä järjestelmä on WHO:n (World Health Organization) ylläpitämä. ICD-luokitus helpottaa sairauksien diagnosointeja yhdistämällä ja vähentämällä tautiluokituksia, sekä tarjoaa yhteisen kielen, jonka avulla terveydenhuollon ammattilaiset voivat jakaa standardoitua tietoa ympäri maailmaa. Aiemman eli ICD-10-luokituksen perusajatuksena oli, että autismin perustana on lapsuusiän autismi ³. Lapsuusiän autismin kohdalla päädyttiin erilaisiin määritelmäkohtiin, toisin sanoen ongelmankuvauksiin. Näitä olivat esimerkiksi rajoittuneet, toistuvat ja stereotyyppiset käyttäytymisen mallit, mielenkiinnon kohteiden ja toimintojen muodot, erilaiset epäspesifit ongelmat, ongelmien varhainen havaitseminen, poikkeavuus sosiaalisessa kanssakäymisessä sekä kommunikatiivisten valmiuksien vaikeudet. Edellä mainitut autismikirjon tyypilliset vaikeudet on suomen kielelle kääntänyt Timonen vuonna 1994. (WHO; Timonen 2019, 34, 38–39.)

Vielä vuonna 2021 käytössä olleessa ICD-10 -luokituksessa laaja-alaisiin kehityksen häiriöihin sisältyivät erilliset diagnoosit: autismi, Aspergerin oireyhtymä, epätyypillinen autismi ja disintegratiivinen kehityshäiriö. ICD-10 tautiluokitus on vuodelta 1992, ja se on käännetty Stakesin toimesta suomeksi vuonna 1995 ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitos toimi luokituksen julkaisijana vuonna 2011. Erilliset diagnoosit poistuivat helmikuussa vuonna 2022, kun käyttöön otettiin ICD-11luokitus ja tilalle tuli yhteinen diagnoosinimike "autismikirjon häiriö"⁴. (Autismikirjo - mistä on kysymys? Timonen 2019, 34.)

³ "Autismikirjon häiriö on vaikeusasteeltaan ja oirekuvaltaan hyvin heterogeeninen häiriö, minkä vuoksi diagnoosin asettamisikä vaihtelee." (Keskeinen sanoma: Käypä hoito -suositus 2022)

⁴ "Autismikirjon häiriöihin liittyy suurentunut riski moniin somaattisiin ja neurologisiin sairauksiin ja häiriöihin sekä psykiatriisiin häiriöihin. Monihäiriöisyys voi vaikeuttaa autismikirjon häiriön tunnistamista tai diagnostiikkaa ja muokata ydinoireiden ilmenemistä." (Monihäiriöisyys: Käypä hoito -suositus 2022)

4.3 Autismikirjon oppilaiden opetus

Suomessa perusopetuksessa opetettavista aineista ja niiden aihekokonaisuuksista päättää Opetushallitus (Perusopetuslaki 628/1998 14§). Paikallisesti laaditaan opetussuunnitelman perusteiden pohjalta opetussuunnitelma. Tässä tarkennetaan ja määritellään tarkemmin tavoitteista ja sisällöistä. Opettajan tehtävänä on noudattaa opetuksessaan opetusta järjestävän tahon vahvistamaa opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmaan voidaan lisätä kuntakohtainen ja koulukohtainen osio. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Suomessa osa kunnista on laatinut oman opetussuunnitelman autismikirjon oppilaille. Tällainen löytyy esimerkiksi Jyväskylän kaupungilta. (Honka, Norvapalo & Väinölä 2004, 7.)

Oppilaan opiskelun tueksi voidaan laatia HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Suunnitelma laaditaan, kun oppilaan opettamisen tueksi tarvitaan erityisopetuksen tukitoimenpiteitä. Suunnitelman avulla annettavan erityisopetuksen tavoitteena on tukea ja auttaa oppilasta saamaan tasavertaiset mahdollisuudet oppivelvollisuutensa suorittamiseen, omien edellytystensä mukaisesti. HOJKS:n lähtökohtana on aina vahvuudet, tarpeet ja yksilölliset oppimiskyvyt. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

HOJKS:a laadittaessa otetaan huomioon ne seikat, joista oppilas saa suurimman hyödyn. Oppimääriä, oppimäärien tuntijakoa sekä opetuksen vuosiluokkia tulee yksilöllistää oppilaan tarpeen mukaan. Oppilaalla on aina oltava mahdollisuus osallistua suunnitelman laatimiseen omien kykyjensä mukaan. Jokaisen oppilaan yksilöllinen taso huomioiden on mietittävä juuri hänelle mielekkäät oppiainesisällöt. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Autismikirjon oppilaan kohdalla opetuksessa tulee huomioida, että oppilaalla on käytössä tarvittavat tukivälineet ja resurssit, jotka tulee olla kirjattuna HOJKS:n selkeästi. Heidä tulee arvostaa ja heidät tulee hyväksyä mukaan kouluuyhteisöön omana persoonallisena itsenään yhtä lailla kuin koulun muut oppilaat. Tohtori Luke Beardon (2022) mukaan inklusiivisuus opiskelussa tulee perustua autistisen oppilaan omaan elämänlaatuun. Beardonin mukaan perusajatuksena on tarjota sellaista koulutusta, jossa jokaisen yksilölliset tarpeet huomioidaan. Autismikirjo ilmenee eri tavoin, joten tarvittavien tukikeinojen laajuutta ei aina ymmärretä. Siksi onkin tärkeää miettiä aina

henkilökohtaisesti jokaiselle riittävät tuen tarpeet opiskeluun. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 26–27.)

Autismikirjon oppilaille on ensisijaisen tärkeää opettaa mielekästä tietoa, jonka oppilas kykenee ymmärtämään ja siirtämään käytäntöön arkielämässään. Oppilaan tavoitteena on oivaltaa toiminnan tunteen ja tiedon yhdistäminen. Näin hän kykenee yhdistämään oppimansa tiedon osaksi toimintaansa. Autismikirjon oppilaiden kohdalla on suuri merkitys mielekkään oppimisen tiedostamisella. Oppilaalla saattaa ilmetä vaikeuksia havaita itse oman oppimisensa mielekkyys, ja erityispiirteet asettavat lisää haasteita opetuksen antajalle. Autismikirjon mukanaan tuomat erityispiirteet vaativat aina yksilöllistä huomioimista ja erityistä herkkyyttä opettajalta hänen oppimistaan havainnoissa sekä arvioissa oppimista. (Honka ym. 2004, 12–13.)

Opetusmenetelmien valinnassa autismikirjon oppilaiden kohdalla kiinnitetään erityistä huomiota opetuksen mielekkyyteen. Menetelmien tulee tukea ja auttaa oppilaan etenemistä kyseisen oppiaineen opiskelussa. Etenkin autismikirjon oppilaiden kohdalla on tärkeää havainnoida, millä keinoin hänen taitonsa saadaan tuotua esiin ja annetaan hänelle mahdollisuus osoittaa omaa osaamistaan. Oppilasta on tuettava oivaltamaan ja yleistämään oppimaansa, jotta hän saa siitä parhaan mahdollisen hyödyn käytännössä. Autismikirjon oppilaan opettaminen vaatii hyvää perustuntemusta oppilaasta ja hänen tasostaan, jotta kyetään aikaan saamaan oppimaan oppimista sekä uusia oppimisstrategioita. (Honka ym. 2004, 12.)

Autismikirjon oppilaiden opetuksessa on erityisen tärkeää keskittyä kokonaisvaltaiseen opetukseen. Opetusmenetelmien kautta saadaan tehtävät jaettua oppiainekokonaisuuksiin, mutta käytettävien menetelmien valinnassa on huomioitava oppilaan kokonaisvaltainen kehitys. Kokonaisvaltaisella kehityksellä tarkoitetaan oppilaan hienomotoriikkaa, silmän ja käden koordinaatiota, havaitsemiskykyä, kognitiivista osaamista sekä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja. Jokaisella oppilaalla on yksilölliset tavoitteet ja tehtävien suorittamisen havainnointi sekä arviointi ovat tärkeässä asemassa. Autismikirjon oppilaan opetuksen seurannalla vältetään turhia toistoja ja kyetään eri menetelmien kautta edistämään oppimista oppilaan taitotason mukaisesti. Opetuksessa on ymmärrettävä akateemisten taitojen arvo oppilaalle ja niiden kautta voidaan valita uusia menetelmiä opetuksen etenemisen tueksi. (Honka ym. 2004, 22.)

4.3.1 Yleisimmät opetusmenetelmät autismikirjon oppilailla

Kontu ja Pirttimaa (2009) julkaisivat tutkimuksen menetelmistä, jotka ovat yleisimmin käytössä vakavasti ja syvästi kehitysvammaisilla oppilailla Suomessa. Tutkimuksessa yleisimmin käytetty opetusmenetelmä oli Knill⁵, toiseksi yleisin Sherbournen⁶ menetelmä ja kolmanneksi yleisin oli sensoriset⁷ harjoitusmenetelmät. Neljänneksi yleisin tutkimuksen mukaan oli TEACCH⁸- menetelmä. Menetelmien valinnan taustalla vaikutti käsitys lapsen normaalista kehityslinjasta. Tutkimus oli toteutettu kyselykaavakkeella erityislasten kanssa työskenteleville opettajille ympäri Suomea. Tutkimukseen osallistui yhteensä 93 opettajaa 66 koulusta. Samassa tutkimuksessa kerättiin tietoa käytössä olevista opetussuunnitelmista, joista yleisimmäksi osoittautui toiminta-alueittain⁹ opetus.

Tutkimuksen mukaan suurin osa käytössä olevista menetelmistä on mukautunut osaksi opetusta jo kahden vuosikymmenen ajan. Tutkijat kirjoittavat havainnostaan eniten käytössä olevan menetelmän Knill:n ja TEACCH-menetelmän välillä. Molemmat menetelmät ovat heidän mukaansa monipuolisia eivätkä vaadi kalliita materiaaleja tai laitteita. Nämä kaksi menetelmää sopivat Kontun ja Pirttimaan (2009) mukaan yleisimmin käytettyyn opetussuunnitelmaan hyvin.

Tissot ja Evans (2010) ovat kirjoittaneet artikkelin: Visual teaching strategies for children with autism, jossa perinteisellä opetusmenetelmällä tarkoitetaan puhuttua opetustapaa. Opetus, joka määritellään puhutuksi opetuksi, on artikkelin mukaan menetelmä, jolla ei saavuteta riittävää vastaanotettavuutta autismikirjon oppilaita opettaessa. Koska vastaanottavuus ei toteudu tarkoituksen mukaisesti ovat annetut

⁵ KKK-harjoitusohjelmalla tarkoitetaan kehon tutnemus-, kontakti- ja kommunikaatio harjoituksia, joita ohjataan musiikin säestyksellä liikunnallisissa vuorovaikutustilanteissa. (Knill 2008).

⁶ Veronica Sherbornen kehittämä liikunnallinen harjoitusohjelma, SDM (Sherborne Developmental Movement), on kokonaisvaltainen keino tukea motoriikan ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Menetelmä on alun perin kehitetty kehitysvammaisten lasten ja aikuisten tarpeisiin, mutta monipuolisuutensa ja muunneltavuutensa ansiosta sitä käytetään nykyisin laajasti kouluissa yleis- ja erityisopetuksessa. (Sherborne: Paralympia.)

⁷ Sensorinen integraatio (SI) on aistitiedon käsittelyn häiriö, joka ilmenee yli- ja aliherkkyytenä, yliaktiivisuutena, passiivisuutena, kömpelyytenä ja sosiaalisina ongelmina. Sensorisilla menetelmillä pyritään vaikuttamaan näihin häiriöihin. (Aistit ja sensorinen integraatio: COGNIMED.)

⁸ TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), on autismikirjon henkilöille kehitetty kuntoutusmenetelmä. Menetelmä korostaa erityisesti strukturoidun opetuksen ja näön varaisten keinojen käyttöä lapsen kuntoutuksessa. (TEACCH.malli: Terveyskylä.fi.)

⁹ Toiminta-alueittain opetus järjestetään, kun oppilas ei kykene opiskelemaan yksilöllistettyjä oppimääriä. Toiminta-alueittain opetus antaa oppilaalle taitoja selviytyä elämässä mahdollisimman itsenäisesti. Opetus on tarkoitettu pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaille, joilla esimerkiksi vaikea kehitysvamma tai vakava sairaus. (OPH 2014.)

ohjeet oppilaille merkityksettömiä, eivätkä saa aikaan oppimista. Tämänkaltainen audiitiivinen tieto ei kirjoittajien mukaan tallennu autismikirjon oppilaille, vaan jää tiedoksi vailla merkitystä.

Artikkelissa Tissot ja Evans (2010) tuovat esiin oppilaiden vaikeuden yhdistää sanallisesti annettujen ohjeiden merkitys konkretiaan. Tämä seikka voi parantua heidän mukaansa, kun opetuksesta tehdään visuaalisempaa, eli niin kutsuttua kaksiulotteista opetusta. Artikkelin kohdentuu autismikirjon lapsiin, jotka ovat visuaalisia oppijoita, eli he säilyttävät ja prosessoivat tietoa paremmin sitä opetettaessa visuaalisin menetelmin. Tutkittu tieto osoittaa, miten vähäinen merkitys puhutulla tiedolla on näille oppijoille. Tästä syystä opetukseen on erityisen tärkeää etsiä korvaavia keinoja puhutun kielen rinnalle.

Edellä mainitussa artikkelissa esitetään erilaisia opetuksen strategioita. Ensimmäinen strategia on visuaaliset strategiat, joissa yhdistyvät sanat ja kuvat. Tällainen menetelmä parantaa opitun asian merkityksen sisäistämistä ja ymmärrystä asiasta. Tämän katsotaan myös vahvistavan oppilaan kommunikaatiota oppimisympäristössään. Kirjoittajat muistuttavat tällaisen menetelmän kuitenkin olevan vain tilapäinen tukimekanismi lapsen oppimiselle. Tämänkaltaisten menetelmien käyttöä tulee vähentää oppimisen edistymisen myötä. Menetelmien tarkoituksena on lisätä kommunikoinnin merkitystä ja oppimisstrategioiden laajasta joukosta on löydettävä jokaisen oppijan yksilölliset piirteet huomioon ottaen parhaiten toimiva menetelmä.

Artikkeli mainitsee Kathleen Quillin, jonka tekemän tutkimuksen mukaan autismikirjon lapsilla on erittäin suuria vaikeuksia huomion siirrossa. Tästä syystä näiden lasten on vaikea fokuoitua tiettyyn asiaan ja ymmärtää sosiaalisten tilanteiden merkityksiä ympäristössään. Hänen mukaansa autismikirjon lasten kognitiiviset vaikeudet aiheuttavat rajoittunutta kykyä analysoida ja integroida saamaansa tietoa kokonaisvaltaisesti. Näillä lapsilla on kyky muistaa paremmin nonverbaalisella menetelmällä tuotettua tietoa, kuin sanallisesti heille annettua materiaalia uudesta asiasta.

Tissot ja Evans (2010) jaottelevat artikkelissaan visuaaliset strategiat kahteen päätyyppiin: liike- ja eleperusteisiin sekä kuvaperusteisiin menetelmiin. Kuvaperusteisista artikkelissa mainitaan PECS¹⁰, TEACCH ja Lovaas¹¹:n menetelmät, jotka ovat yleisimmin käytössä olevat tutkimusaineiston perusteella. Artikkelin päätelmänä on autismikirjon lasten kanssa käytettävän perinteisen puheeseen painottuvan opetuksen heikkous. Nämä oppijat hyötyvät vaihtoehtoisista visuaalisista menetelmistä, jotka antavat heille paremman mahdollisuuden ymmärtää opetettavaa asiaa ja näin saavuttaa parempia oppimistuloksia. Näiden opetusmenetelmien käytön yhteydessä korostetaan yksilöllisyyttä. Jokaiselle oppijalle on etsittävä yksilölliset tarpeet huomioiden paras mahdollinen menetelmä opetuksen tueksi. Joissain tapauksissa useamman menetelmän yhteiskäyttö antaa parhaan mahdollisen hyödyn. Autismikirjon lasten kohdalla on eri menetelmiä yhteen sovittamalla etsittävä yksilöllisesti paras ja toimivin opetusmenetelmä, toteavat artikkelin kirjoittajat.

Autismikirjon lapsilla on yhtäläiset oikeudet opiskeluun ja koulutukseen kuin muillakin lapsilla. Heitä pitää tukea opiskelussa eri tavoin ja keskittyä enemmän vahvistamaan oppilaiden taitoja sekä oppimisstrategioita. Näiden lisäksi tulisi pyrkiä edistämään toivottua käyttäytymistä. Aina ei ole kuitenkaan täysin selvää mitä toimenpiteitä lapsen oppimisen tueksi pitäisi tehdä tai tarjota. On hyvä muistaa, että autismikirjon lasten ja nuorten koulutustarpeet eriävät muista, oli kyse sitten peruskouluikäisistä tai korkeakouluopiskelijoista. (Boucher 2017, 254.)

Autismikirjon henkilöiden taitotasot ja lahjakkuus vaihtelevat todella paljon. He voivat olla taitavia ja osata todella hyvin asian tai aiheen, joka heitä erityisesti kiinnostaa. Samaan aikaan jotkin muut asiat ovat heille todella vaikeita. Opetus tulisi suunnitella niin, että on otettu käyttöön kokonaisvaltaisesti heidän erityisosaamisensa ja tuen tarpeet sekä minimoidaan heillä esiintyvää epätoivottua käytöstä. (Autismiliitto 2021, 10.)

¹⁰ The Picture Exchange Communication System (PECS) on suosittu kommunikaation harjoitusohjelma lapsille ja nuorille, joilla on autismikirjon häiriö. Menetelmän perustuu kuvien vaihtoon ja niiden avulla opetetaan lapset aloittamaan kommunikaatio sosiaalisissa tilanteissa. (Flippin, Reszka & Watson 2010.)

¹¹ Lovaas-menetelmä on sovelletun käyttäytymisanalyysin muoto. Sitä käytetään varhaisen puuttumisen ohjelmissa lapsille, joilla on kehitysviiveitä tai joilla on tunnistettu autismikirjon häiriöitä. (What is the Lovaas Method?: Applied Behavior Analysis Program Guide.)

Oppimisen perusmekanismit toimivat kaikilla ihmisillä samalla tavalla, kuitenkin oppimistuloksissa on eroja yksilöllisten ominaisuuksien mukaisesti. Autismikirjon henkilöillä oppimiseen vaikuttavat niin tilannetekijät kuin myös neurologiset ja kognitiiviset erityispiirteet. Oppimista tapahtuu esimerkiksi kokemuksen, ehdollistumisen ja sääntöjen kautta. Oppimiseen kuuluu heillä myös erilaisten aistien kautta oppiminen. Kouluiässä tarvitaan jo kehittyneempää kieltä ja käytännön taitoja, joilla ylläpitää sosiaalista vuorovaikutusta muiden kanssa. Tarvitaan myös kognitiivista joustavuutta, suunnitelmallisuutta ja ongelmanratkaisutaitoja, jotta pystyy selviytymään koulumaailman vaatimista akateemisista vaatimuksista. Autismikirjon henkilöillä on pulmia kaikilla edellä esitetyillä osa-alueilla. (Oksanen & Sollaavaara 2019, 186–187; Timonen 2019, 86, 100.)

5 Tutkimustehtävä

Tämän pro gradu -tutkimuksen lähtökohtana on erityisopettajien ja erityisluokanopettajien ajatukset inklusiosta, inklusion vaikutukset autismikirjon oppilaiden opetukseen ja inklusion näkyvyys heidän omassa työssään. Tässä luvussa esittelemme ensin tutkimuskysymykset, joihin haemme vastausta. Tämän jälkeen kuvaamme aineistoa ja menetelmää, haastattelujen toteutusta sekä haastateltavien kuvausta. Viimeisenä kuvaamme haastattelua menetelmänä sekä aineiston analyysiä.

Tutkimuskysymyksiä ovat:

- 1) Miten erityisopettajat näkevät inklusion?
- 2) Minkälaisia kokemuksia erityisopettajilla on inklusion myötä tulleista opetusmenetelmistä autismikirjon oppilaiden opetuksessa?
- 3) Miten inklusio näkyy osana opettajan työtä työyhteisön sisällä?

Toteutimme pro gradu -tutkimuksemme kvalitatiivisena tutkimuksena. Kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimusote pitää sisällään useita erilaisia menetelmiä kerätä tietoa. Laadullisen tutkimuksen kentän monipuolisuuden takia tutkimuksen tavoitteet voivat myös poiketa toisistaan merkittävästi. Tutkimuksen tavoitteena voi olla muun muassa ilmiön kuvaaminen, uuden tiedon hankkiminen, ymmärryksen syventäminen, tulkinnan luominen tai kyseenalaistaminen. (Puusa & Juuti 2011, 48.) Kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmät soveltuvat hyvin tutkimukseemme, sillä haluamme tietää, mitä haastateltavat ajattelevat ja kartoittaa heidän kokemuksiansa tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84.)

Laadullinen tutkimus perustuu vuorovaikutukseen toisten, tutkimuksen kohteena olevien ihmisten kanssa. Laadullisen aineiston kerääminen on päämäärähakuista toimintaa. Tutkimuksen päämäärät vaikuttavat siihen, millaisia aineistoja tutkijat hankkivat sekä miten he niitä tulkitsevat ja ymmärtävät. (Puusa & Juuti 2020, 101.)

Valitsimme tutkimusmetodiksi teemahaastattelun, joka toteutettiin etukäteen tehdyn haastattelurungon avulla. Aiheemme on laaja ja se herättää paljon keskustelua, joten ajattelimme haastattelun olevan sen joustavuuden kautta parhain tapa tutkia valitsemaamme aihetta.

5.1 Aineisto ja menetelmät

Tutkimusaineisto koostuu kahdeksasta haastattelusta. Tutkimukseen vapaaehtoisesti osallistuneiden erityis- ja erityisluokanopettajien nauhoitetuista haastatteluista. Tiesimme haastateltavien olevan tietoisia ilmiöstä, jota tutkimme sekä heillä olevan tietoa aiheeseen liittyen. Kaikki haastatteleamalla kerätty aineisto on haastateltavien omiin kokemuksiin ja näkemyksiin pohjautuvaa. Kahdeksasta haastatteluun osallistuneista kaksi oli miehiä ja kuusi naisia. Pisin työkokemus opetustyöstä oli neljäkymmentä vuotta ja lyhin seitsemän. Kaikki vastanneet työskentelevät Varsinais-Suomen alueella. Kaikki haastateltavat ovat erityisluokanopettajia. Yksi heistä työskentelee erityiskoulussa toiminta-alueittain opetuksessa ja loput yhtenäiskoulussa. Yhtenäiskoululla tässä yhteydessä tarkoitamme koulua, jossa toimii sekä erityisopetuksen alaisia pienryhmiä että perusopetuksen luokkia.

Teemahaastattelun metodisiin ominaisuuksiin kuuluu ennalta määritellyt teemaryhmät ja niihin liittyvät kysymykset. Toisin sanoen osa haastattelun lähtökohdista on ennalta päätetty, jolloin tutkijat pystyvät ohjaamaan tarvittaessa hieman haastattelua. Teemahaastattelussa tärkeää on, että haastateltavat ja haastattelijat tietävät ja tuntevat aiheen mistä puhutaan sekä ovat perehtyneet aiheeseen ja siihen liittyviin faktoihin. (Puusa 2020, 112.) Haastatteluissa käyttämämme teemat pohjautuvat suoraan tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen, eli jo olemassa olevan tiedon syventämiseen.

Teemahaastattelun tarkoituksenmukaista jatkokäsittelyä varten on etukäteen mietittävä tarkasti haastatteluun valittujen teemojen vaikutus haastattelun etenemiseen. Haastattelurunko on rakennettava edesauttamaan sekä varmistamaan olennaisen tiedon esilletuloa, jolloin haastattelija kykenee keräämään tutkimuksen kannalta olennaista tietoa haastateltavalta. Huolimatta ennalta tehdystä haastattelurungosta voi haastattelija tarvittaessa esittää tarkentavia kysymyksiä

haastateltavalle tai hieman muokata kysymysten esittämisen järjestystä, mikäli haastateltava on vastannut jo aiemmin kysymykseen. (Puusa 2020, 113.)

5.1.1 Haastattelujen toteutus

Aineistonkeruuta varten haimme tutkimusluvan keväällä 2022 yhdeltä Varsinais-Suomen suurimmalta kaupungilta, kohdistuen oppilasmäärältään kolmeen kaupungin suurimpaan kouluun, joissa erityisopetusta annetaan. Lupaa haettiin myös kuntayhtymän alaisena toimivaan kouluun Varsinais-Suomen alueella. Molempiin lupahakemuksiin saatiin myöntävä päätös.

Aineistona olleet kahdeksan haastattelua kestivät yhteensä noin neljä tuntia ja niistä kirjoitettua tekstiä kertyi 115 sivua litteroinnin jälkeen. Haastattelut olivat pituudeltaan 35–50 minuuttia. Kysymykset olivat luonteeltaan avoimia, joten haastateltavien annettiin vastata niihin vapaasti. Aineisto on kerätty läsnäolohaastatteluina, jonka kautta aineistoon on tallentunut ilmeitä ja eleitä läpikäydyistä teemoista. Haastateltavien vastausten lomassa olleet äännähdykset kirjattiin ylös tarkkaa litterointia varten. Nämä tuovat myös elävyyttä saatuun aineistoon.

Haastattelut tehtiin haastateltavien toiveiden mukaisessa rauhallisessa paikassa ja heille toimitettiin kysymysrunko ennakkoon, mikäli he näin halusivat. Ennen haastattelujen alkua kerrottiin mahdollisuudesta keskeyttää haastattelu missä tahansa vaiheessa heidän niin halutessaan tai toistaa kysymys, jos se olisi tarpeen. Haastattelutilanteissa oli paikalla vain toinen tämän tutkimuksen tekijöistä haastateltavan kanssa. Haastattelut tehtiin tasapuolisesti, kumpikin kirjoittaja haastatteli neljää tutkimuksen aineistoon osallistuvaa.

Haastattelut toteutettiin alkukesästä 2022 ja syksyllä 2022. Haastattelujen pohjana oli kysymysrunko, joka jakautui neljään osaan ja kolmeen teemaan. Ensimmäisessä osassa kerättiin pohjatietoa haastateltavien työkokemuksesta autismikirjon oppilaiden kanssa, opettajien koulutustaustasta, aiemmasta työkokemuksesta ja nykyisestä työpaikasta. Toinen osio ja ensimmäinen teema oli opettajien näkemys inklusiosta teemana. Osio sisälsi kysymyksiä inklusiivisuudesta käsitteenä. Osa kysymyksistä käsitteli inklusiivisuutta ja tasa-arvoa kouluympäristön näkökulmasta ja osa sen

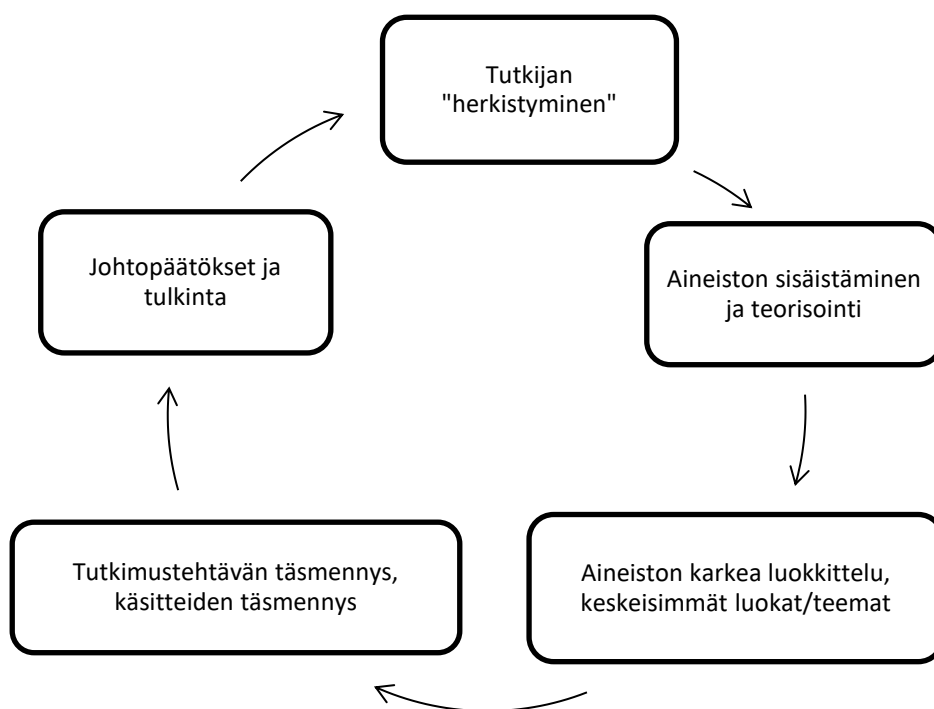
mukana tullutta keskustelua inklusiosta. Kolmas osio ja toinen teema oli inklusion näkyminen haastateltavien omassa työssä. Tämä sisälsi kysymyksiä inklusion mukana tulleista mahdollisista muutoksista opettajan omaan työhön sekä miten inklusio on muuttanut arjen käytänteitä. Lisäksi esitettiin kysymys: ”Onko inklusio tuonut etuja tai haittoja omaan työhösi sekä miten koulussanne suhtaudutaan inklusioon ja sen tuomiin muutoksiin?” Neljäs osio ja kolmas teema oli inklusion vaikutus autismikirjon oppilaiden opetukseen. Osiossa esitetyt kysymykset liittyivät autismikirjon oppilaiden opetukseen spesifioidusti. Haastateltavilta kysyttiin kokemuksia mahdollisista muutoksista, sekä niiden tuomista eduista ja haitoista työskentelyssä autismikirjon oppilaiden parissa. Halusimme kerätä yleisimpiä käytössä olevia opetusmenetelmiä ja kokemuksia siitä millaisia muutoksia uudistus on niihin mukanaan tuonut.

5.2 Aineiston analyysi

Haastattelut litteroitiin sanatarkasti huomioiden nauhoituksissa esiintyvät äännähdykset. Litteroinnin jälkeen haastattelut olivat helpommin tulkittavissa ja niistä löytyi helpommin vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Valitsimme käytettäväksi sisällönanalyysin, joka on perinteinen laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103).

Etenimme aineiston analyysissä Metsämuurosen esittelemän Syrjäläisen (1994) sisällönanalyysin etenemistavan mukaisesti, mutta jätimme pois analyysistä luokittelun ja luokkien horjuttamisen (kuvio 2). Tutustuimme aineistoomme ja otimme haltuun keskeiset käsitteet, jotka nousivat esille. Analyysin alussa luimme litteroimamme aineiston useaan kertaan läpi, jotta tiesimme mistä aineistomme koostuu. Kun olimme lukeneet aineiston useamman kerran läpi, niin seuraavana vaiheena oli aineiston sisäistäminen, joka muodostui hyvin aineistoon tutustumisen hetkellä. Kun aineisto tuli tutuksi meille ja saimme siitä kokonaiskuvan, niin lähdimme korostamaan aineistosta lainauksia eli lähdimme teemoittelemaan aineistoamme tutkimuskysymyksiemme perusteella. Lähdimme ensin alleviivaamaan jokaisesta haastattelusta yhdellä värillä vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka jälkeen kirjoitimme lainauksista nousseet asiat ylös. Seuraavaksi korostimme eri värillä tutkimuskysymys

numero kahden vastaukset ja kirjoitimme ne ylös. Lopuksi vielä korostimme kolmannella värillä kolmannen tutkimuskysymyksen vastaukset ja keräsimme ne ylös. Tämän jälkeen meillä oli vastauksia tutkimuskysymyksiimme helposti nähtävillä värikoodausten ansiosta. Täsmensimme tutkimustehtäväämme sekä käsitteitä, jotta ne olisivat helposti ymmärrettävissä. Lisänä analysoimme erilaisia autismikirjon oppilaiden opetuksessa käytettyjä menetelmiä ja korostimme ne erikseen eri värillä. Teimme niistä kuvion tulososioon (Kuvio 3). Lopuksi teimme tuloksista johtopäätökset ja tulkintoja perustuen teoreettiseen viitekehykseen ja saamiimme vastauksiin. (Metsämuuronen 2006, 124.)



Kuvio 2: Sisällön analyysin vaiheet Syrjäläisen (1994) mukaan.

6 Tulokset

Tulososiossa käsittelemme kerättyä aineistoa tulkitsemalla saatuja vastauksia. Pyrimme päättämään vastauksista, millaisena erityisopettajat inklusion näkevät ja kokevat. Näitä päätelmiä peilaamme teoriaosuudessa esitettyihin näkökulmiin inklusiosta. Käytämme haastateltavista yleisesti nimitystä erityisopettaja, vaikka heidän koulutuksensa ovat erityisluokanopettaja tai laaja-alainen erityisopettaja. Tämän päätöksen teimme helpottaaksemme tulosten lukemista. Tulososio on jaoteltu tutkimuskysymystemme mukaisesti; ensin käsittelemme inklusion käsitettä haastateltavien mielestä, seuraavana kokemuksia inklusion myötä tulleista opetusmenetelmistä autismikirjon oppilailla ja kolmanneksi inklusion tuomia muutoksia opettajuuteen ja työyhteisöön. Litteroinnin jälkeen olemme keränneet vastauksia ja kirjanneet tähän osioon mahdollisimman monipuolisesti esiin nousseet näkökulmat koittaen kuitenkin välttää saman asian toistamista.

6.1 Haastateltavien näkemykset inklusiosta

Haastattelussa kysyttiin, mitä inklusion käsite merkitsee vastaajille. Kuusi heistä nosti esille lähikouluperiaatteen. Lähikouluperiaatteena erityisopettajat käsittivät oppilaan opiskelun kodin lähellä sijaitsevassa koulussa. Vastaajista yksi koki inklusion käsitteen positiivisena, kun taas kuusi näki käsitteessä sekä positiivisen että negatiivisen puolen. Yksi vastauksista ei sopinut tutkijoiden mielestä kumpaakaan kategoriaan.

"No mä ajattelen sen niin kun että hyvin yksilöllistä opetusta. Että kaikilla on oikeus siihen sellaseen omien taitojen ja oman halun tai motivaation mukaseen." (Haastattelu 7)

"Se inklusio on niinku tätä päivää kokonaisuudes sellai yhteiskunnallisesti. Aattelin sen näin." (Haastattelu 7)

"Inklusio on nyt in. Se on tän hetken juttu ja kyllähän se antaa hirveesti lisää mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja opetukseen." (Haastattelu 8)

Edellisessä haastattelu 8:n vastauksessa näkyy tietynlainen aikakauteen sidonnaisuus ja muodikkuus käsitteessä. Integraatiota pidetään vanhanaikaisena keinona opettaa, kun taas inklusio on uusia mahdollisuuksia tuova ja nykyaikainen.

”Inklusiohan on erittäin tavoiteltava arvo....se tarkoittaa semmosta yhdenvertaista lähikouluperiaatetta mulle itselleni.” (Haastattelu 6)

Haastateltavien vastaukset ovat hyvin yhdenmukaisia inklusion käsitteestä kysyttäessä aiemmin teoriaosuudessa esitetyn Pulkkinen (2020) teorian kanssa. Tämän mukaan inklusio on oppilaskeskeistä ja samanlaisia merkityksiä on kerätyissä vastauksissa. Vastanneiden käsitykset inklusiokäsitteestä ovat mielestämme melko laaja-alaiset, inklusio nähdään yhteiskunnallisena muutoksena ja fyysisenä että mentaalisenä osana opetusta. Tästä esimerkki sen motivoivasta vaikutuksesta oppilaisiin. Käsite koettiin erityisopettajien keskuudessa hyvin ajankohtaiseksi ja uusia mahdollisuuksia opetukseen antavaksi. Edellä olleista vastauksista ilmenee inklusion olevan vallitseva suuntaus ja sen tavoiteltavuus paremman opetuksen saavuttamiseksi.

” Se on tietysti kaunis ajatus ja on siinä varmasti hyvääkin, mutta päättäjät ovat ymmärtäneet sen väärin, kun lukee lööppejä Helsingin suunnaltakin. Tavallaan inklusio toimii, jos on riittävästi resursseja ja tietenkään se ei sovi kaikille.” (Haastattelu 5)

Inklusion käsite merkitsi monen haastateltavan mielestä yhteistyötä perusopetuksen ja erityisopetuksen ryhmien välillä. Oppilaat saavat mahdollisuuden opiskella yhdessä osana isompaa oman ikätasonsa ryhmää. Käsite pitää sisällään ikätason mukaiseen opetukseen osallistumisen myös erityisen tuen oppilailla. Inklusion käsite nosti esille resurssien riittämättömyyden, kuten edellä oleva haastateltavan kommentti lehtien otsikoista on tulkittavissa.

Vastauksista on tulkittavissa näkemys inklusion tuomista yhteistyön lisäämisen mahdollisuuksista sekä osallisuuden mahdollisuuksien monipuolistumisesta. Haastatellut kuitenkin näkivät käsitteen tuovan mukanaan resurssikysymyksen, koska kaikkea sitä uutta ei kuitenkaan resurssien puutteellisuuden vuoksi kyetä toteuttamaan. Erityisopettajat näkivät käsitteen tuomat muutokset erittäin positiivisina, mutta toteutuksen jäävän vaillinaiseksi resurssien riittämättömyyden vuoksi.

”Ja kuitenkin siit keskustellaan just et autismikirjon oppilailta on oikeus riittävään tukeen ja se on varmaan just sit sitä inklusiivista. Mut opetusta ei sais käyttää niinku säästökeinona vaan et oikeesti sitte resurssoitaisiin siihen, että mitä se tarvii ja vaatii. Et pelkkä idea ja ajatus ei riitä. Opettaja tarvii sitä resurssia.” (Haastattelu 2)

Kaikissa kahdeksassa haastattelussa inklusion käsitteen koettiin olevan lähellä integraatiota, mutta inklusion ja integraation välillä nähtiin myös eroavaisuutta. Neljä erityisopettajaa kahdeksasta piti inklusiota integraation yläkäsitteenä ja yksi haastateltavista ajattelee inklusion menevän käsitteenä pidemmälle kuin integraatio.

”Integraatio on käytännössä samojen seinien sisälle sijoitettuja lapsia ja inklusio on sitten nimenomaan sitä yhdenvertaista koulunkäyntiä” (Haastattelu 6)

”Sitä et oppilaat saisi opiskella yhdessä niinku taustoista riippumatta ja inklusio varmaan menee vielä vähän pidemmälle kuin integraatio, niinku siis se käsite.” (Haastattelu 2)

Edellä olevat vastaukset tuovat esiin tasa-arvoisen suhtautumisen kaikkiin oppilaisiin sosioekonomisista taustoista riippumatta ja inklusion olevan seuraava kehitys askel integraation jälkeen kuljettaessa kohti tasa-arvoista opetusta.

6.2 Vastanneiden käyttämiä opetusmenetelmiä autismikirjon oppilailta

Tutkimuksella haluttiin lisäksi selvittää erityisopettajien käyttämiä menetelmiä autismikirjon oppilaiden opetuksessa. Haastatteluissa esiin nousivat seuraavat menetelmät 1) TEACCH, 2) Lovaas, 3) tukiviittomat, 4) pilkotut tehtävät, 5) koritehtävät, 6) sosiaaliset tarinat, 7) Visualisointi (kuvat/esineet kommunikoinnin tukena). Eniten käytetty menetelmä autismikirjon oppilaiden opetuksessa aineiston perusteella on kuvien tai esineiden käyttö tehtävänannon selkeyttämiseksi. Niiden kautta pystytään luomaan oppilaalle parempia mahdollisuuksia ymmärtää annettu ohje. Oppilaan tason mukaan valikoituu, onko käytössä kuvat vai esineet. Esimerkiksi toiminta-alueittain opetuksessa käytetään yleisemmin esineitä kuvaamassa tiettyä toimintaa ja yleisopetuksen mukaan etenevässä opetuksessa kuvia. Seuraavaksi eniten käytössä on tehtävien pilkkominen osiin, jolloin pidemmän tehtävän ymmärtäminen helpottuu sekä tehtävän pituutta pystytään säätelemään. Haastateltavista viisi kahdeksasta kertoi käyttävänsä tätä menetelmää. Kolmanneksi

käytetyimmät menetelmät olivat TEACCH ja sosiaaliset tarinat opetuksen tukena. Näitä hyödynsi neljä kahdeksasta haastattelusta. Tukiviittomia ja strukturointia kertoi käyttävänsä kolme kahdeksasta haastattelusta ja Lovaas menetelmä nousi esiin kahdessa haastattelussa.



Kuvio 3: Opettajien käyttämät menetelmät autismikirjon oppilaiden opetuksessa

6.3 Vastanneiden kokemuksia inklusion myötä tulleista opetusmenetelmistä autismikirjon oppilailla, niiden hyötyjä ja haittoja

Inklusion toteutumisen edellytyksenä erityisopettajat pitävät yhteistä kouluympäristöä. Kun lapset oppivat näkemään erilaisuutta koulun arjessa kasvaa heistä suvaitsevaisempia erilaisia yhteiskunnan jäseniä kohtaan, toivovat vastaajat. Aiemmin teoriaosuudessa mainittu yhteys käsitteen merkityksestä koulun toimintakulttuurissa tulee esiin haastateltavien mainitessa yhteyden perusopetuksen ja erityisopetuksen ryhmien välillä. Käsitteen koettiin toteutuvan opetuksessa osana niitä pedagogisia järjestelyjä, joita kouluissa tehdään inklusion toteutumiseksi. Koulujen toimintaympäristöllä on tulkintamme mukaan hyvin suuri merkitys, miten inklusio saadaan toteutumaan opetuksessa. Erityisopettajat näkevät koulu yhteisön sisällä olevien käsitysten muuttumisen ensisijaisen tärkeäksi, jotta kaikilla oppilailla on

mahdollisuus kokea hyvää osallisuutta ja fyysisen yhdessäolon tuomaa iloa. Myös opetustilojen sopivuudella koettiin olevan suuri merkitys toteutuksen onnistumiselle, jotta opetuksesta saadaan muokattua kaikille mahdollista yhteisissä tiloissa.

”Kuinka tärkeää se on, että ollaan samoissa tiloissa, tällaiset jotka pystyy opiskelemaan ja on samat kaverit ympärillä. Ajattelisin, että se on tosi tärkeä juttu.” (Haastattelu 5)

”Ihan nää resurssit on yks juttu ja sit meil on hirveän huonot tilat tälläkin hetkellä. Fyysiset tilat niin ku vaikuttaa, vaikka sä kuinka hienosti tekisit..”(Haastattelu 4)

”No inklusiivinen opetusympäristö pitää sisällään asenteet ja arvot ja totta kai esteettömät tilat.” (Haastattelu 6)

Erityisopettajat näkivät inklusiivisen opetusympäristön luovan lisämahdollisuuksia sosiaaliselle kanssakäymiselle erilaisten oppijoiden välillä. Kriittisenä suhtautumisena nousi esille oppilaiden pakottaminen yhteistyöhön ja tästä johtuva kuormittuminen. Yhteistyö samanikäisten oppilaiden välillä koetaan positiivisena, mutta sen tulee olla oppilaslähtöistä. Viisi haastatelluista näkee sen positiivisena ja kolme vastasi negatiivisella kommentilla.

”Se tasavertainen mahdollisuus sellaiseen opetukseen mitä kaikki saa.” (Haastattelu 2)

”Se on hyvä et yhdes tekemällä erilaiset oppijat saa niinkun mallin siltä niin sanotulta normi ikätoverilta. Esimerkiksi liikunta ja käsityöt on useesti tästä niinku hyviä esimerkkejä.” (Haastattelu 8)

”Se nimen omaan mitä tehdään, ett mitä minä teen ja mitä he tekee ja mitä ne muut tekee. Vaikka Esimerkiksi että istutaan lähekkäin tai että istutaan tietyillä paikoilla tai seistään jonossaja se ett miten siin kuuluu olla. Ennen se tarvi aina sanoo mut nyt ne voi niinku kattoo toisiltaan ett mites tässä pitäs niinku olla.” (Haastattelu 1)

Seuraavaksi lainauksia aineistosta, jotka tulkintamme mukaan ovat enemmän negatiivisia ja kysyviä kuin edelliset.

”Jos kysyttäs nyt et niinku äänestä puolesta tai vastaan niin mä en ihan oikeesti niinku tiedä. Kysymys pitäisi olla lapsesta ja et hän pystyisi edistämään, oppimaan ja niinkun tulemaan toimeen ihmisten kanssa...” (Haastattelu 4)

” ... tavallaan sitä välillä mieltiikin, että mikä opettaja on pakottamaan että nyt kohtaatte toisenne ja olette vuorovaikutuksessa.” (Haastattelu 4)

Kuitenkin inkluusiolla erityisopettajat kokevat olevan negatiivisiakin vaikutuksia nuorten välille. Oppilaille ei anneta vapautta valita, kenen kanssa he haluavat olla vuorovaikutuksessa, vaan opetusryhmän sisällä määräytyy, keiden kanssa tulee työskennellä. Erityisopettajat olisivat halunneet oppilailla olevan enemmän vapauksia itse vaikuttaa, keiden kanssa toimii yhdessä ja millaisissa ryhmissä opiskelee. Pakottamalla vuorovaikutukseen ei nähty saavutettavan aitoa kohtaamista nuorten välillä, vaan sen koettiin tuovan mukanaan myös haittavaikutteita. Pakottamalla ei synny luontevaa kanssakäymistä ja nuorten eriarvoisuus oppijoina saattaa erityisopettajien mukaan korostua.

” Kun me aletaan laittaa kehitysvammaisia yleisopetukseen mukaan, niin kyllä se on ihan oikeasti kylmää kyytiä ja kukaan ei saa sitä mitä pitäis.” (Haastattelu 5)

” Ajatteleppa yläkoulun oppilaita, kun ei ole ikinä ollut mitenkään erityisten oppilaiden kanssa tekemisissä ja sitten kun ne on yläkouluikäisiä, kuinka raakoja ne on itselleen ja raakoja toisilleen.” (Haastattelu 1)

Haastattelu aineistosta nousi esiin huoli mahdollisesta kiusaamisesta. Nuorten katsottiin osaavan olla hyvin negatiivisia toisiaan kohtaan ja näin aiheutuvan kiusaamistilanteita oppilaiden välille. Ellei niin sanottu normaali nuori ole tottunut erityisen tuen oppilaisiin aiemmassa koulussaan saattaa erilaisuus aiheuttaa pelkoa, jota vastaan nuori puolustautuu vääränlaisella käyttäytymisellä. Erityisopettajat ovat tulkintamme mukaan huolissaan erityisoppilaiden joutumisesta kiusatuiksi siirtyessään yläasteelle elleivät muut oppilaat olleet heihin jo aiemmin tottuneet.

” Se, että joutuu sinnittelemään isossa ryhmässä väkisin, ei saa olla uhka...” (Haastattelu 2)

Aineistosta ei noussut esiin selkeää eroa autismikirjon ja erityisen tuen oppilaiden opetuksen välillä inklusiivisessa koulussa. Monia opetusmenetelmiä on alettu inklusion myötä muokkaamaan kaikille sopiviksi. Opetusympäristön esteettömyys vaikuttaa autismikirjon oppilaiden opetuksen onnistumiseen. Useampi erityisopettaja nosti esille joustavuuden ja suvaitsevuuuden merkityksen osana opetusta. Kaikkien huomioon ottaminen ja erityistarpeiden yksilöllinen huomioiminen nähtiin keskeisenä

tekijänä opetuksen onnistumisessa. Haastatteluissa mainittiin rauhallisen ja hallitun oppimisympäristön merkitys opetuksessa autismikirjon oppilailla.

” Yksi nepsy oppilas joka mulla oli luokassa oli tämmöisellä inklusiivisella tunnilla mukana, mielestäni hän ei hyötynyt yhtään. Hän jopa vain ahdistu siitä.” (Haastattelu 4)

Autismikirjon oppilaiden kohdalla inklusion toteutuksella koettiin olevan huomattavia negatiivisia vaikutuksia oppilaiden kuormittumiseen. Suuret ryhmäkoot, opetuksen nopea tempo ja tuntien äänimaailma saattavat erityisopettajien kokemuksen mukaan aiheuttaa turhaa kuormittumista autismikirjon oppilaille. Aineistosta oli tulkittavissa haastateltavien tekevän vertailua inklusiivisen opetuksen hyödyistä ja haitoista autismikirjon oppilaalle. Saatu hyöty helposti menetetään, jos kuormittumisen myötä esimerkiksi oppilaan koulunkäynti vaarantuu liiallisen kuormittumisen vuoksi. Isoissa ryhmissä opiskelu asettaa lukemattomia haasteita autismikirjolaiselle ja resurssien vähäisyyden vuoksi oppilas jää vaille sitä tukea, jota tarvitsisi osallisuutensa toteutumiseksi.

” Käytän kuvia päivän rakenteessa, pilkon tunnin ja laitan tunninkin vielä kuvilla näkyviin, että mitä tehdään.” (Haastattelu 1)

” ... Sitten tää niinku kuvien kautta ajattelu ja kommunikointi, niin sehän on monella oppilaalla varsin tärkeässä roolissa niin niitä on sitten opetellut käyttämään ja miettimään että osaan sanoa tämän nyt...” (Haastattelu 3)

”Ensinnäkin tärkeää mikä on tarpeellista, siis se mitä sä yrität opettaa ja sitten se konkretia on kaiken A ja O että se on mahdollisimman visuaalista.” (Haastattelu 3)

” ... koriopetuksesta, joo tietty homma tehdään tietyssä järjestyksessä ja lopussa on sitten sen palkinto...” (Haastattelu 7)

” ... semmoset kivijalat on, just se strukturointi ja ennakointi että niinku päivässä on tietty rytmi ja ne käydään aamulla läpi ja jos tulee muutoksia niin pyritään ennakoimaan. Tehtävät ja tavoitteet on pilkottu pieniin palasiin ja oppilas tietää ne itse.” (Haastattelu 2)

”... Sosiaalisia tarinoita tarvitaan, kun paljon oppilaat yhdes esimerkiks välitunnilla tai ruokailussa et kaikki oppituntien ulkopuoliset tilanteet myös huomioidaan...” (Haastattelu 8)

Aineistosta nousee vahvasti esille kuvien käytön monipuolisuus ja helppous. Kuvat kertovat eikä niiden ymmärtämiseksi tarvitse opiskella uutta opetusmenetelmää. Erityisopettajat selkeästi kokevat kuvat hyvänä keinona heterogeenisen ryhmän toiminnan ohjaukselle. Kuvien antama sisältö on helposti ymmärrettävissä oppilaan kognitiivisesta tasosta riippumatta. Monen tasoisille oppilaille voidaan näiden avulla luoda yhteinen päiväjärjestys luokkaan. Kuvien käytöllä koetaan olevan etuja niiden konkreettisuuden ja pysyvyyden takia. Kuviin on helppo palata ja niihin voi liittää erilaisia sisältöjä oppilas kohtaisesti. Itse opetuksessa erityisopettajat kertovat pilkkovansa tehtäviä ja ohjeita kuvien avulla ja kuvien kautta saadaan ohjeeseen pysyvyyttä, vaikka opetusta toteuttava taho vaihtuisi.

6.4 Inklusion mukanaan tuomat muutokset opettajuuteen ja työyhteisöön

Kolmannella tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta siihen, onko itse opettajuuteen tullut inklusion myötä muutoksia tai näkykö työyhteisössä haastateltavien mielestä selkeää muutosta tapahtuneen.

*”Tosta opetuksen sisällöstä ja muutoksesta, se perustyö on musta pysynyt samana.”
(Haastattelu 1)*

”Ehkä se on tuonut lisää yhteistyötä muiden koulunhenkilöstön kanssa, tarkoitan kuraattoria, psykologia ja terveydenhoitajaa. Semmosta moniammatillisuutta lisää ja sitten yhteisopettajuus juttuja.” (Haastattelu 8)

” Puhutaan inklusiosta ja vaikka mistä... onko meillä aikaa jutella ja keskustella siitä kasvokkain... Jos vaikka keskustelen lähityökaverin kanssa se on ihan tärkeitä, mutta että se saataisiin jotenkin enemmän toimimaan koko systeemi.” (Haastattelu 4)

Haastateltavilta kysyttiin, millaisena he kokivat vuoden 2010 lakiuudistuksen ja toiko se mukanaan selkeitä muutoksia opetustyöhön ja työyhteisöön. Osa vastanneista ei muistanut lakiesityksen tuoneen muutosta opetuksen arkeen. Kolme haastateltavista mainitsi muutoksen kolmiportaisen tuen kohdalla ja sen mukanaan tuomat uudet lomakkeet, joita erityisopettajien piti alkaa tehdä. Osallistavaa toimintaa koettiin olleen jo aiemminkin, mutta nyt sen kirjaaminen virallisiin suunnitelmiin muuttui. Yksi haastatelluista vastasi muutoksen siirtäneen painopisteen yksittäisestä oppilaasta

koko oppilasryhmää koskevaksi, asenteet muuttuivat ja erityisoppilaat otettiin enemmän mukaan isojen ryhmien toimintaan. Käytännön esimerkkinä mainittiin ystävyysluokka- toiminta ja opetuksen etenemisen seurannan muuttuminen laajemmaksi. Kaikille oppilaille tuen tarpeesta riippumatta saadaan muutoksen myötä annettua samankaltaisia mahdollisuuksia opintojensa etenemisessä.

“Sulla on se tie auki ja mahdollisuus myös mennä minne haluat.” (haastattelu 1)

Lakimuutoksen mukanaan tuomat uudistukset koettiin viidessä haastattelussa negatiivisina. Negatiivisuus ilmenee maininnoissa työn määrän kasvamisessa, kun oppimisen tukeen liittyvien asiakirjojen ja kirjaamisten määrä lisääntyi. Kuitenkin useat haastatteluun osallistuneista koki uuden inklusiivista opetusta ohjaavan lain olevan positiivinen asia jollakin tavalla. Sen koettiin asettavan kaikki oppilaat samalle viivalle ja samojen mahdollisuuksien äärelle. Kolmiportaisen tuen koetaan olevan positiivinen ja opetuksen suunnittelua tukeva elementti kaikissa haastatteluissa. Yksi haastateltavista toi kuitenkin ilmi ajatuksen:

“...nyt sitä korostetaan uudessa Ops:ssa vaikka onhan sitä jo ennenkin tehty.” (haastattelu 5)

Edellä esitetystä lainauksesta tulee mieleen muutoksen kenties tapahtuneen kouluissa ajan kuluessa kuin itsestään. Vasta nyt asiaa tarkemmin pohtiessa vastaaja havaitsee toimineensa inklusiivisesti jo pidempään. Käytännön esimerkkeinä inklusion lisääntymisestä haastateltavat mainitsivat erilaiset teemapäivät ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien mukaan tulon kaikille opetusryhmille yhteisinä.

“Tää menee siis niin et pienryhmän oppilas pääsee siitä osalliseksi, niin sillä voi olla arvaamattoman hienoja vaikutuksia.” (Haastattelu 3)

Tutkimuksessa aiemmin esiin noussut opettajien ammatillisen kasvun tarve ja pedagogisen osaamisen lisääminen opetusryhmien muuttuessa aina vain heterogeenisemmiksi vahvistuu haastatteluissa tulleiden vastausten myötä. Kahdeksasta haastatellusta viisi mainitsi opettajankoulutuksen tarvitsevan heidän mielestään lisää erilaisten oppilaiden kohtaamiseen sekä opettamiseen vaadittavien taitojen opetusta. Neljä mainitsi erilaisten opetusmenetelmien tarpeellisuuden osana opettajankoulutusta, jotta opettaja kykenee työskentelemään inklusiivisessa opetusympäristössä. Erityisopettajaksi opiskeleville toivotaan enemmän erikoistumisopintoja erilaisista oppijoista. Autismikirjon oppilaiden kohdalla koetaan

välttelevää suhtautumista heihin, koska ei tiedetä autismista riittävästi tai oma kokemus toiminnasta heidän kanssaan on puutteellinen. Autismikirjon oppilaisiin ei haluta ottaa kontaktia, koska heidän tarvitsemansa opetusmenetelmät tai opetuksenmonimuotoisuus on itselle vierasta.

”...sitten näitten psyykkisesti oireilevien oppilaitten kohdalla näkisin kyllä että tukitoimien ja opettajankoulutautumisen pitäisi kulkea siinä mukana, välillä on vähän semmonen olo kuin opettaja heitettäisiin kylmään veteen että pitäisi vaan osata ilman perehdyttämistä ja kokemusta.”
(Haastattelu 6)

”Kyllä siitä tulee niinku lisäarvoa ja sitten opettaja tarvitsee erityisopettajan näkemystä niihin asioihin.” (Haastattelu 3)

”Asenne on aina tärkeämpi... se aukaisee silmiä. Yhteistyö muodot, mitä tekee, mitä vähänkin tehnyt.” (Haastattelu 1)

”Toisten on vaikeampi sopeutua luokkaan tulevien erilaisten oppilaitten osuutta. Opettaja ei voi vaan opettaa edestä, täytyy mennä oppilaiden lähelle. Tieto erilaisista keinoista ja menetelmistä auttaa.” (Haastattelu 8)

Erityisopettajilta vaaditaan monien eri menetelmien hallintaa ja tietynlaista luovuuttakin niiden yhdistelyyn. On luotettava omaan intuitioon ja uskallettava kokeilla useitakin menetelmiä ja keinoja halutun päämäärän saavuttamiseksi. Jonkin tietyn taidon oppiminen voi autismikirjon oppilaalta viedä moninkertaisen ajan niin sanottuun perusopetuksen ikätoveriin verrattuna.

” ... sitten kun inklusiiviseen kouluun tulee myös neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita, niin sitten kyllä näkisin tukitoimien, että niiden tulisi kulkea opettajankoulutuksen kanssa samassa suhteessa... välillä vähän semmoinen olo että opettaja heitettäisiin kylmään veteen.”
(Haastattelu 6)

”sitten kun inklusiiviseen kouluun tulee myös muita erilaisia esimerkiksi psyykkisesti oireilevia lapsia tai neuropsykiatrisesti oireilevia, niin sitten kyllä näkyy resurssin tarve.” (Haastattelu 2)

Kahdesta edellä olleesta lainauksesta käy selkeästi ilmi oppilaiden tuen tarpeen muuttuminen. Tämänhetkisessä koulumaailmassa opettaja tarvitsee tietämystä monista psyykkeeseen vaikuttavista seikoista sekä erilaisista neurologisista sairauksista tai vaurioista.

”Mä oon hankkinut itse lisää koulutusta eli oon kokenut siten, että oma peruskoulutus ei ole ollut riittävää, niin oon hankkinut neuropsykiatrista osaamista.” (Haastattelu 6)

Monet haastatelluista vastasivat hankkineensa itse lisäkoulutusta työuransa aikana, jolloin oma toiminta autismikirjon oppilaiden ja muiden neuroepätyypillisten oppilaiden kanssa vahvistuu. Uusia keinoja ja menetelmiä opetuksen tueksi on etsittävä itse ja oltava avoin monenlaisille opetuskokeiluille sen oikean menetelmän löytämiseksi sanovat haastatellut.

”Koulutuksessa pitäis ottaa enemmän huomioon miten sekalainen sakki sulla saattaa nykyisin olla luokassa. Opettajan tarvii osata eriyttää joka suuntaan ja hallita viel muutamat menetelmät mitkä tukee autistista ja jos ne käydään vaan sillee tosi nopeesti läpi opinnoissa niin heikoilla oot.” (Haastattelu 8)

Erityisopettajat kokevat koulutuksen tuovan lisäarvoa opetukseen sen monimuotoistumisen kautta. Erityisosaamisesta koetaan olevan apua vaikeiden tilanteiden kohtaamisessa ja tuovan varmuutta omaan opetukseen. He kokivat monipuolisen koulutuksen antavan opettajalle tietynlaista turvaa jatkuvasti muuttuvien oppilasryhmien kohtaamiseen. Tietoisuus lisää varmuutta ja varmuus antaa opettajalle uskottavuutta uuden luokan edessä. Tietoisuus omasta osaamisesta vahvistaa opettajan minäkuvaa ja luo hänestä positiivisen vaikutelman työyhteisön sisällä. Inklusiivisen koulun ongelmien osa syynä haastateltavat pitivät aikuisten välisen vuorovaikutuksen hankaluutta. Hyvän opetuksen perustana tulisi olla toimiva työyhteisö ja hyvät yhteistyötaidot koko moniammatillisen työryhmän sisällä. Erityisopettajilta vaaditaan erilaisten menetelmien hallintaa ja moniammatillisen työyhteisön osana toimimista, jotta kyetään toteuttamaan opetusta yhteisesti kaikille.

”Se luokanopettaja tarvitsee sitten sitä erityisopettajan näkemystä ja erityisopettaja sen terveydenhoitajan ja sitten sitä mietitään yhdessä, että mikä tähän olis syynä ja miten sitä sitten ratkaistais. Useinhan ne on just tämmösiä pulmia mitä tulee ratkaistavaks ja mietitään miten tää oppilas voisi hyötyä tästä, sitten se vaatii sitä neuvottelua.” (Haastattelu 3)

”Sitten on vaan kauheasti sitä lippulappua joka asiasta ja se on ihan älytöntä.” (Haastattelu 5)

”Realistisesti ajateltuna ensin lomakkeiden kautta... vähän etsittiin ja mietittiin... joka kunnassa eri käytänteitä... mulla oli etuna kun olin tutustunut eri kaupunkien kolmiportaisen tuen lomakkeisiin ja malleihin... se toi sellasta varmuutta.” (Haastattelu 6)

Moniammatillisentyöyhteisön osana toimiminen vaati opettajalta joustavuutta ja monien eri toimintamallien yhdistely kykyä. Erityisopettajat sanovat jo pelkästään kolmiportaisen tuen tuoneen mukanaan lukemattomia uusia asiakirjoja, jotka tulisi osata ja joiden käyttöön joutuu itsenäisesti perehtymään. Monet tuen muodot vaativat moniammatillisen työryhmän suunnittelua ja yhdessä sopimista, jotta niistä saadaan paras mahdollinen tuen kokonaisuus oppilaalle. Erityisopettajan on toimittava tiiviissä yhteistyössä monien eri ammattiryhmien kanssa ja osattava löytää yhdessä toisten ammattilaisten tuen avulla jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti oikeat tukikeinot.

Puhuttaessa inklusion näkyvyydestä omassa työssä, monet vastasivat sen olevan osa arkea. Inklusion koettiin muokanneen monia käytänteitä, joiden mukaan kouluissa toimitaan.

"Inklusio on se arjen käyttöteoria, se joka on se kaikkein vahvin..." (Haastattelu 3)

"Inklusiohan on erittäin tavoiteltava arvo." (Haastattelu 2)

Aineistosta nousee esille kaikkien vastaajien kohdalla opetuksen monipuolistuminen inklusion myötä. Inklusio on monipuolistanut opetusta esimerkiksi valinnaisainetunteina, jotka kuusi kahdeksasta haastateltavasta mainitsi. Inklusion tuoma monipuolisuus koettiin hyvin vahvasti positiivisena varsinkin autismikirjon oppilaiden kohdalla. Heidän opetuksensa on monipuolistunut ja saanut enemmän sisältöjä inklusion myötä. Yhteistyö perusopetuksen luokkien kanssa on luonut heille mahdollisuuden osallistua kaikkien oppiaineiden tunneille. Aiemmin tietyt tunnit jäivät pois, kun opiskelijoiden toiminnan taso ei riittänyt tunneilla toimimiseen kertoo yksi haastateltava. Inklusiivisesti toteutetuilla tunneilla autismikirjolaisilla on kuitenkin mahdollisuus osallistua seuraamalla ja oppi näin toisten oppilaiden toimiessa aktiivisesti.

"Autismikirjolaisillekin on nyt enemmän vaihtoehtoja, esimerkiksi yläasteella pääsee nyt mukaan kotaan tai vaikka luovaan ilmaisuun, vaikei se ehkä ole se oma vahvin ala mutta jos se kiinnostaa niin nyt se on mahdollista." (Haastattelu 8)

Monipuolisuus on luonut uusia mahdollisuuksia erityisen tuen oppilaille kokeilla monia eri oppiaineita tai osallistua monipuolisesti erilaisten valinnaisaineiden ryhmiin, vaikka oma toiminnantaso ei riittäisikään kaikkeen tunneilla tapahtuvaan.

”Autismikirjon oppilaat esimerkiksi menee, vaikka valinnaistunneille missä on eri opettaja ja muita oppilaita muista pienluokista niin onnistumiseen tarvitaan paljon aikuisia” (Haastattelu 1)

”Ehkä tarvitaan enemmän yhdessä toimintaa ja eri luokkien välistä toimintaa, sellaisia ystäväluokkia. Voidaan ehkä sitten toimia niiden opettajien suunnitelman mukaan ja toteuttaa erilaisia juttuja.” (haastattelu 4)

Autismikirjon oppilaiden pääseminen mukaan niin sanottujen isojen luokkien opetukseen esimerkiksi matematiikan ja suomen kielen tunneilla koetaan hyvin positiivisena. Erityisopettajat näkevät vastausten perusteella erityisen suurta arvoa, sillä oppimisella, jota tapahtuu kahden oppilaan välillä vuorovaikutustilanteissa suomen kielen tunneilla. matematiikan tunneilla puolestaan oppilaiden väliset tasoerot vähenevät huomattavasti, koska matemaattiset lahjakkuudet ovat yleisiä autismikirjon oppilailla. Tällaisissa tilanteissa tapahtuu hyvin tärkeää lähentymistä oppilaiden välillä, kun apua voidaan antaa tunneilla molemmin puolisesti ja näin kaikille oppilaille syntyy mahdollisuus onnistumisen kokemiseen koulussa.

”... antanut sellaisia yhteistyötapoja enemmän, mutta en tiedä onko se näkynyt resursseina.” (Haastattelu 2)

Aineistosta käy ilmi usein resurssien puute tai vaje, joka vaikeuttaa opetukseen osallistumista esimerkiksi autismikirjon oppilailla.

”Samas lisättiin taideaineita ja tällasii sisällöllisii opetuskokonaisuuksii. Opetuksesta tehtiin sit toiminnallisempaa ja monipuolisempaa ja kaikil sopivaa ja sitten se vietiin luokkin.” (Haastattelu 7)

” Ne hyvätasoset autistit pääsee osaks sellasta ison luokan opetusta. Toki se vaatii opettajilta enemmän yhteissuunnittelua et se onnistuu.” (Haastattelu 8)

Vastanneista useat nostavat esille uusien oppiaineiden yhteydessä resurssien riittämättömyyden; erityisen tuen oppilaita siirrettäessä osaksi isoja ryhmiä tarvitsevat he vahvaa ohjausta ja aikuisen tukea opetukseen osallistumiseen.

” Erityisen tuen oppilaitten yhdistäminen isojen luokkien opetukseen esimerkiksi matematiikassa ja suomen kielessä on selkeästi näkyvä inkluusion muoto.” (Haastattelu 8)

” Kuitenkin just autismikirjon oppilailla pitäis olla niinku oikeus riittävään tukeen, eikä käytettäis sitä säästökeinona vaan niinku oikeesti sitten resurssoitaisiin siihen että mitä se tarvii ja vaatii.” (Haastattelu 2)

” Autismi oppilaat ei niinku saa riittävästi tukee eikä heitä oteta johonkin sellaseen ympäristöön missä he ei pysty toimimaan ellei niinku oo tarpeeks sitä tukee. Se että semmoset asiat otetaan huomioon ne on ne mun mielest tärkeimmät tärkeät asiat.” (Haastattelu 4)

Seuraavassa aineiston lainauksessa haastateltava tuo esille tuen jatkumisen tarpeellisuuden. Tuen tarve on suuri koulussa oppitunneilla, mutta autismikirjon oppilaiden kohdalla tuen tarve jatkuu myös koulun loputtua.

”Huolehtikaa et hänel on mahdollisuus kommunikoida ja se struktuuri on tärkeä ja et tietää mitä kello on kuka hänen kans on ja nyt kaikki on heitetty pylylleen ja ihmetellään kun toinen on aggressiivinen.” (Haastattelu 1)

Haastatellut erityisopettajat mainitsevat kaikki yhteistyön lisääntyneen inklusion myötä. Yhteistyötä koetaan olevan enemmän perusopetuksen ja erityisopetuksen ammattilaisten ryhmien välillä. Erilaisina yhteistyömuotoina edellä mainittujen valinnaistuntien lisäksi nousi esille erilaiset projektit, yhteiset opetustunnit käsityö ja taideaineissa. Lisäksi kanssakäymisen nähtiin lisääntyneen oppilaiden kesken yhteisillä välitunneilla ja koulun yhteisissä tapahtumissa. Kuusi haastateltavaa mainitsi yhteistyömuotoina opettajien väliset palaverit ja opetuksen yhteissuunnittelu tapaamiset.

”...samalla välitunnilla oleminen on yks luontevmmista toteutumis tavoista tälle. Siel kaikki touhua yhdessä ja oppilaat oppii sietämään erilaisia kavereita osana esimerkiks peleissä.” (Haastattelu 8)

Yleisesti erityisopettajat kokevat inklusion tuoman lisääntyneen yhteistyön positiivisena. Kuitenkin yksi haastateltavista toi esiin seuraavanlaisen negatiivisen näkemyksen yhteistyöhön liittyen. *Vastauksesta tulee ajatus liian korkealle sijoitetusta tavoitteesta, jota koulun arjessa ei kyetä toteuttamaan, vaikka haluttaisiinkin*

” Inklusio on siellä jossain, se on semmoinen mitä kohden voi katsoa, mutta sitä kohden voi pyrkiä ja se on kuitenkin siellä jossain niin etäällä ettei se suoranaisesti vaikuta työtapoihin. Koulun arjessa työtavat ovat kuitenkin sitä mikä toimii ja ne toimii suhteellisen semmoisella kohtuullisen energian suuntaamisella.” (Haastattelu 3).

Inkluusio näkyy autismikirjon oppilaiden opetuksessa etenkin arjen taitojen ja yhteiskunnan normien opettelussa, käy ilmi haastatteluissa. Kaksi vastanneista korostaa inklusion tuovan autismikirjon oppilaille enemmän vuorovaikutusta oman ikäisten välillä. Aiemmin erityiskouluissa vuorovaikutus on kohdistunut koulun aikuisiin.

” Sää oot pakotettu oppimaan niitä asioita, kun olet omien joukossa. Ei aikuisten jotka kaikki tietää mitä autismi on ja kaikki osaa toimia siellä sun parhaaksi.” (Haastattelu 1)

”Kaikki kehittyy ja muuttuu ja näin materiaalitkin muuttuu. Sähköiset materiaalit on tuonut uutta ja kaikki eri laitteet Padit ja muut tuo opetukseen niinku uutta ulottuvuutta.” (Haastattelu 4)

”Esimerkiksi taas muutamat tunnit niinku liikunta, niin aivan todella hyvin meni siellämuiden mukana ja ihan oikeesti sai luotu vähän kontaktejakin.” (Haastattelu 4)

”Se niinku vaihtelee mun mielestä jokasen oppiaineen sisällä.Mitä se on mitä aiotaan ja alotetaan ja mimmonen se oppilas on niinku tykkääkö se siitä ja onko se kinnostunut ja titenkin sitte myös resurssit ja tarkoitan siis niinku oppilaan omiakin resursseja siihen ei vaan luokan avustajia.” (Haastattelu 4)

Negatiivisena koettiin keskustelujen väheneminen erityisopettajien ja luokanopettajien välillä suurissa yhtenäiskouluissa. Erityisopettajat kokivat työyhteisön yhtenäisyyden hieman kärsineen suurissa kouluissa, joissa yksittäisen työtoverin kohtaaminen arjessa saattoi olla lähes mahdotonta.

”... pikkuyksiköissä mä koen, että siellä pystyy jotenkin enemmän käymään keskustelua ja olemaan erimieltä ja sitä kautta saatiin mun mielestä joitakin asioita etenemään nopeammin.” (Haastattelu 4)

”Sitte ku nykyset koulut alkaa olla niin suuria ettet kohtaa ees kaikkia kollegoitas päivän aikana niin kyllä ne sellaset omaa jaksamista ja duunia tukevat keskustelut jää aika vähiin.” (Haastattelu 8)

”...Tehdään isommassa tiimissä töitä sitten kun ihmiset on oppinut siihen ja oppineet hyödyntämään sitä.” (Haastattelu 2)

7 Pohdinta

Tässä luvussa olemme etsineet aineistosta erilaisia tekijöitä ja merkityksiä inklusiiviselle kasvatukselle. Haluamme löytää kokemuksia laadukkaasta onnistumisesta ja toteutuksesta. Tulkitsimme erityisluokanopettajien tunnistavan inklusion käsitteen, mutta sen merkitys oli jokaiselle hieman erilainen. Erityisluokanopettajat pohtivat käsitteen merkitystä oman opetusryhmänsä kautta. Heidän ajatuksensa inklusiosta muokkautuvat selkeästi sen mukaan millaista ryhmää he opettavat. Tämä näkyi selkeästi heidän vastauksissaan haastattelussa. Toiminta-alueittain opetuksessa työskentelevälle opettajalle inklusio on enemmän fyysistä osallisuutta, kun taas perusopetuksen ryhmissä inklusio merkitsee opetussisältöjen samankaltaisuutta. Toiminta-alueittain opetuksessa työskentelevä joutuu miettimään tiloja esimerkiksi pyörätuolilla liikkumisen näkökulmasta ja suuret erikoisvälineet opiskelun tukena vievät huomattavasti tilaa opetusympäristössä.

Inklusiivisuus koulussa on paljon muutakin kuin samaan fyysiseen tilaan sijoitetut saman ikäiset oppilaat. Se vaatii kaikilta koulussa työskenteleviltä ja siellä opiskelevilta osallisuutta ja positiivista asennetta onnistuakseen. Mielestämme inklusio ei tarvitse kallista remonttia tai suuria hankintoja, vaan se lähtee yksilöiden asenteista ja taidoista kohdata toisensa. Monet järjestelyt ja keinot ovat kiinni yksilöistä ja heidän joustavuudestaan sekä kekseliäisyydestään. Erityisopettajien asenteiden on oltava suvaitsevia ja toisensa hyväksyviä, jotta tavoiteltu tasa-arvoisuus todella toteutuu. Oppilaista on kyettävä muodostamaan ryhmiä niin sanotusti yli ”osaamisrajojen”. Sillä ellei koulun sisällä ole yhteisöllisyyttä ja oppilaat koe olevansa yhtä ryhmää, ei inklusio voi toteutua täysin. Jos oppilas eristäytyy ja jää ulkopuolelle, hän ei ehkä enää halua käydä yhteistä koulua, vaan kokee valmiiksi luodut samantasoiset ryhmät kenties turvallisempina. Kaiken keskipisteessä on, miten oppilas asian kokee. Ammattilaisten tehtävä on luoda siihen puitteet ja kasvattaa kaikista oppilaista suvaitsevaisia ja yhteistyökykyisiä kansalaisia.

Osalle opettajia inklusion ja integraation välinen raja on ”veteen piirretty viiva”. Inklusio koetaan suurempana ja yhteiskunnallisempana käsitteenä, kun taas integraatio on selkeästi kouluihin ja opetukseen liitettävä käsite. Vastauksista näkyi myös ettei siirtymä näiden kahden välillä ole ollut tarkka rajainen, vaan pikku hiljaa

kouluympäristössä tapahtunut. Inklusio on tullut integraation tilalle tasa-arvoisen opetuksen noustessa yhä keskeisemmäksi arvoksi opetuksessa.

Vastauksista on tulkittavissa yleisesti positiivinen suhtautuminen inklusiota kohtaan, mutta käsitteen teoreettinen merkitys oli monelle avoin. Haastateltavat mainitsivat käsitteen merkityksen jääneen sen konkreettisen tarkoituksen varjoon. Käsite merkitsi kaikille haastatelluille osallisuutta ja yhteistä koulua, jotka tutkijat tulkitsivat olevan näkyvin muoto inklusiosta.

Inklusion käsitteen merkitys vaikuttaa olevan jokaisen erityisopettajan oman työn kannalta hieman erilainen riippuen kontekstista, jossa he sen kohtaavat. Omassa työssään jokainen näki inklusiivisuutta, mutta siihen liittyvät maininnat opetuslaissa tai opetussuunnitelmissa tuntuivat jäävän arjen toteutuksen jalkoihin. Käsitteen merkitys tunnettiin yleisellä tasolla haastateltavien keskuudessa, mutta kenties sen syvällisempään merkitykseen he olisivat kaivanneet tarkempaa perehtymistä. Inklusion käsitteen laajuus ei tutkimustulosten perusteella ole pinnalla arkipäiväisessä opetustyössä, vaan se on enemmän toteutettua yhteistyötä ja uusia yhteisopetuksellisia menetelmiä, jotka toimivat osana arkea kuin piilo-opetussuunnitelma. Sandberg (2021) myös kirjoittaa jokaisen oikeudesta vahvuusperiaatteelliseen työyhteisöön ja tukeen heterogeenisten luokkien yleistyessä, mielestämme tämä ajatusmalli on erityisopettajien esiin tuomien seikkojen taustalla osa inklusiivisuuden käsitettä. Ratkaisukeskeinen ja vahvuusperiaatteeseen perustuva yhteistyö opetuksessa antaa Sandbergin (2021) mukaan lisäarvoa suomalaiseen opetukseen, jonka katsomme olevan inklusiokäsitteen tuoma tavoite.

Analysoidessamme aineistoa erityisopettajien kokemuksista autismikirjon oppilaiden opetuksessa, havaitsimme opetuksen lähentyneen perusopetusta. Aiemmin autismikirjon lapsia on opetettu täysin erillisin menetelmin ja keinoin. Integraation ollessa valta-ajatuksena olivat TEACCH ja Lovaas yleisesti tunnettuja menetelmiä. Nyt näyttää suuntaus edenneen kohti perusopetuksen menetelmien pohjalta pilkottuja tehtävätyyppejä. Tehtäviä koetetaan enemmän selkeyttää ja jakaa osiin, mutta suoranaisia erillismenetelmiä ei enää niin laajasti ole käytössä.

Inklusion mukanaan tuoman sosiaalisen kanssakäymisen lisääntymisen kaikkien oppilaiden kesken tulkitsemme syyksi sosiaalisten tarinoiden lisääntyneeseen käyttöön. Entistä tärkeämmäksi nousee oppilaiden mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa keskenään ja erityisopettajien tehtävä on tukea tämän vuorovaikutuksen syntymistä. Ilman oppilaiden välistä yhteyttä ei kaikkien osallisuus koulun arkeen saman arvoisina voi toteutua. Tulkintamme opettajankoulutuksen tarpeesta lisätä erityisopetukseen liittyvää sisältöä, jotta opettajalla on keinoja tukea hyvinkin erilaisten oppilaiden kohtaamisia koulun arjessa, perustuu tämän osallisuuden toteutukseen.

Kommunikaatiomenetelmien ja poikkeavien kommunikointitapojen tuntemus antaa pohjaa työskennellä heterogeenisessä ryhmässä oppilaiden omaa osallisuutta tukien. Oppilaan neuropsykiatriset piirteet rajoittavat usein heidän käyttäytymistään ja esimerkiksi ADHD- oireisen lapsen negatiivinen käytös voi johtua hänen vaikeudestaan oman tarkkaavaisuutensa suuntaamisessa (Oksanen & Sollasvaara 2019, 151). Ja mielestämme juuri tämän kaltaisten vaikeuksien tunnistaminen on erityisopettajalle ensisijaisen tärkeää, välttääkseen oppilaiden välisiä turhia selkkauksia.

Analysoidessamme erityisopettajien kokemuksia autismikirjon oppilaiden opetuksesta ja sen yhteydestä inklusioon emme havainneet selkeitä eroja muihin erityisen tuen oppilaisiin verrattuna. Tulkitsimme opettajien pitävän asenteita ja arvokasvatusta suurella merkityksellä, jotta inklusiivinen opetusympäristö saadaan toimivaksi. Havaitsimme vastauksista esteettömien tilojen ja tilaratkaisujen olevan tärkeässä asemassa inklusion toteutumiseksi opetuksessa. Esteettömyyden tärkeys on selkeästi ensisijaisen tärkeää autismikirjon oppilaiden oppimisympäristöissä ja sen koetaan olevan edellytys laadukkaana opetuksen toteutumiselle heidän kohdallaan.

Aineistosta havaitsimme opettajien kokeneen vuorovaikutustilanteiden lisääntyneen kouluyhteisön sisällä, joka on haaste autismikirjon oppilaille. Kommunikaation puutteellisuus tai sen tukena olevien menetelmien käytön koettiin aiheuttavan hankaluutta oppilaiden välillä. Nämä samat seikat olivat myös osaltaan koettu haastaviksi osallisuuden toteutumisen kannalta. Osallisuus toteutuu parhaiten näkemyksemme mukaan oppilaiden välisten luontevien vuorovaikutustilanteiden kautta, mutta kommunikaation vaihtoehtoiset menetelmät saattavat aiheuttaa

ymmärtämisen vaikeutta niin sanottujen normaalien oppilaiden ja autismikirjon oppilaiden välillä. Neurokirjon lasten ja nuorten yleisimpiä kommunikaation esteitä ovat esimerkiksi vastapuolen vaikeus ymmärtää kommunikaatiota tai kyky käyttää korvaavia kommunikaatiovälineitä, sekä erilainen tapa hahmottaa ja ymmärtää ympäröivää yhteisöä (Oksanen & Sollasvaara 2019, 160).

Inklusiivisuuden toivottiin tuovan opetukseen mahdollisuuksia opetusryhmien välisiin siirtymiin. Näkisimme tämän olevan esimerkki opetuksen joustavuudesta ja monimuotoisuudesta. Tällaiseen opetusmenetelmään tarvitaan enemmän resursseja esimerkiksi yhteisopettajuutena tai koulunkäynninohjaajien tukena. Tulkintamme mukaan tämänkaltaiset kokemukset vahvistavat kolmiportaisessa tuessa määritellyn siirtymämahdollisuuden molempiin suuntiin olevan toimiva käytäntö osana opetuksen suunnittelua.

Tutkimuksen avulla halusimme selvittää mitä menetelmiä erityisopettajilla on käytössä autismikirjon oppilailla. Aineistosta on tulkittavissa kuvien käytön olevan yleisin menetelmä. Näkisimme kuvat toisten oppilaiden kannalta helpoimpana korvaavana menetelmänä, koska niiden visuaalisuus on helposti ja nopeasti ymmärrettävissä. Myös sosiaaliset tarinat olivat monella haastattelemallamme käytössä opetuksen tukena. Sosiaalisten tilanteiden selkeyttäminen kuvien kautta nähdäksemme lisää oppilaiden mahdollisuutta kokea olevansa osallisina ja aktiivisina toimijoina osana suurempaa oppilasryhmää. Sosiaalisia tarinoita pystytään hyödyntämään opetettaessa erilaisia sosiaalisia taitoja sekä keinoja sosiaalisista vuorovaikutus tilanteista selviytymiseksi (Oksanen & Sollasvaara 2019, 68). Kolmanneksi yleisimmäksi nousi tehtävien pilkkominen opetustilanteissa, joka tulkintamme mukaan auttaa autismikirjon oppilasta ymmärtämään paremmin annetun tehtävän. Lyhyempiin osiin jaetut tehtävät eivät aiheuta oppilaille niin suurta kuormitusta tai vaadi moniosaista oman toiminnan ohjausta. Mielestämme oman toiminnan ohjaus on tärkeä osa inklusiivisen opetuksen toteutumista, jolloin oppilas osallistuu ryhmätoimintaan isossa ryhmässä, eikä tee tehtäviä kahden kesken aikuisen kanssa erillään muusta ryhmästä.

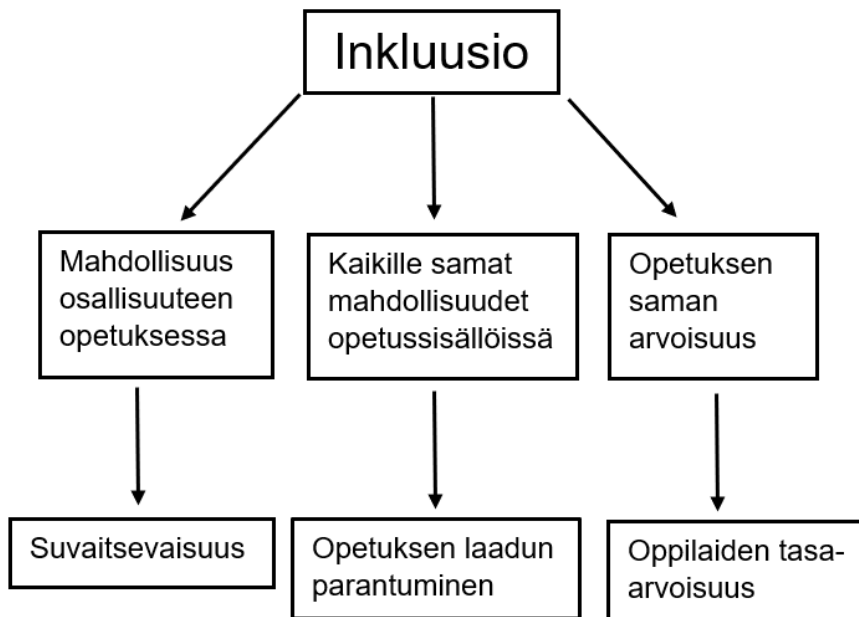
Varsinaisista menetelmistä TEACCH oli yleisimmin tunnettu ja käytetty, sekä siihen läheisesti liittyvät koritehtävät. TEACCH- menetelmä mainitaan uudessa autismikirjon käypä hoito -suosituksessa suositeltavana menetelmänä (Lääkinnällinen kuntoutus; käypä hoito -suositus 2022). Aiemmin tutkimuksen teoriaosuudessa mainittu Tissot ja Evans myös mainitsevat artikkelissaan TEACCH:n olevan heidän tutkimuksensa mukaan yksi käytetyimmistä menetelmistä autismikirjon oppilaiden opetuksessa.

Inklusion näkymiseen liittyviä vastauksia lukiessamme heräsi kysymys: Onko inklusio opettajille nykyiseen opetukseen liitetty itsestäänselvyys vailla selkeää rajausta? Monet suhtautuivat inklusioon positiivisesti ja mainitsivat sen näkyvän arjessaan erilaisina yhteistyön muotoina, mutta sen virallisempi merkitys opetuksen osana sai erityisopettajat mietteleäiksi. Yhteistyön koetaan pääsääntöisesti olevan hyvästä ja se tuo opetukseen lisää sisältöä, mutta miltä osin inklusiiviset käytänteet ovat esimerkiksi OPS:n määrittelemiä, tuntui olevan hieman epäselvää haastatelluille. Aineistossa on kuitenkin maininta ajan riittämättömyydestä todellisille keskusteluille yhteistyötahojen välillä. Ajan puute vaikeutti näin parhaan mahdollisen hyödyn saamista uusista yhteistyömuodoista.

Tulkitsimme vuonna 2010 annetun lainmuutoksen tuoneen mukanaan lisää haasteita, mutta antaneen enemmän mahdollisuuksia erityisen tuen oppilaiden mukaan ottamiseen ikätasoiseen opetukseen. Työyhteisössä tällainen muutos edellyttää muokkaamaan opetusta osallisuutta vahvistavaan suuntaan ja mukauttamaan opetusta kaikille oppilaille sopivammaksi. Negatiivisena näkisimme kuitenkin inklusiivisen opetuksen mukanaan tuomat heterogeeniset ryhmät, joiden ohjaamiseksi toivottiin saatavan enemmän resurssia tai erityisosaamista. Vastauksista syntyi kuva, etteivät erityisopettajat koe näitä seikkoja otetun riittävästi huomioon uutta opetusta suunniteltaessa.

Kuviossa 4 tuomme esille niitä tekijöitä, jotka mielestämme ovat inklusiivisen kasvatuksen toteutumisen ja laadukkaan onnistumisen edellytyksiä. Inklusio tuo mukanaan 1) jokaiselle mahdollisuuden olla osallisena ja aktiivisena toimijana oppitunneilla, 2) kaikille oppilaille samankaltaiset mahdollisuudet eri oppiaineisiin ja niiden laadukkaaseen opetukseen sekä 3) samanarvoiset opiskelumahdollisuudet. Näiden kolmen inklusion mukanaan tuoman arvon kautta mielestämme olisi mahdollista muokata asenteita. Asenteiden avulla voitaisiin onnistua toteuttamaan

inklusiivisuuden tärkeät tavoitteet: suvaitsevaisuus, laadullisesti parempi opetus ja tasa-arvo oppilaiden välillä.



Kuvio 4: Tämän tutkimuksen pohjalta inklusion toteutumisen ja laadukkaan onnistumisen edellytykset

8 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuteen on kiinnitetty huomiota monen eri menetelmän avulla. Tutkimuksessa kuvataan ja havainnollistetaan tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimuksesta saa selkeän ja luotettavan kuvan (Aaltio & Puusa 2020, 181). Tutkijoiden oma kokemus ja tietämys tutkittavasta aiheesta, teoriatausta sekä haastateltavien kokemukset aiheeseen liittyen, luovat tutkimukselle luotettavuutta. Mielestämme kahden eri tutkijan tulkitsemina aineiston luotettavuus paranee, koska tulkinta on monipuolisempaa ja eri näkökulmat tulevat otetuksi huomioon. Yhteisinä tekijöinä edellä esitetyt kolme muodostavat tutkimuksen luotettavuuden. Näiden lisäksi aiheen valitseminen sekä aineiston hankinta on mietitty tarkkaan ja ne valittu juuri tätä tutkielmaa varten. Aiheen laajuus huomioiden on rajaus pyritty suorittamaan alkuvaiheista lähtien hyvin tarkaksi, jotta keskeinen tieto kyetään nostamaan esille tutkimuksessa.

Tarkemmin laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella uskottavuuden sekä eettisyyden käsitteiden avulla. Luotettavuus toteutuu, kun lukija vakuuttuu tutkijan omasta ammattitaidosta ja tutkijan kyvystä valita oikeat lähestymistavat tutkimuksen parhaan mahdollisen lopputuloksen kannalta. Tämän vaatimuksen tulee kohdistua jokaiseen tutkielmassa olevaan vaiheeseen. Tutkijan on osattava esittää oikeanlaisia perusteluja ratkaistessaan tutkimusongelmaa ja toteuttaessaan tutkielmaa. Näiden lisäksi tutkijan tulee kuvata tutkimuksen eteneminen sellaisena kuin se on edennyt. (Juuti & Puusa 2020, 175).

Uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksen kohteena olevien haastateltavien hyväksyntää aineiston keruu menetelmälle, sen asianmukaiselle analysointi tavalle, analysoinnin riittävälle tarkkuudelle sekä tutkimuksen tulosten hyväksynnälle. Haastateltavien lisäksi uskottavuuden määrittelee kollegat ja suuri yleisö, jotka tutkimuksen tulevat lukemaan. Aineiston keruun ja analysoinnin on täytettävä yhteiskunnallisesti hyväksytyyn asianmukaisuuden kriteerit haastateltavien näkemysten ohella, jotta saavutetaan riittävä uskottavuus tutkimukselle. Uskottavuutta tutkimuksessa lisää aineiston syvälinen analysointi ja ymmärrys. Tutkijat ovat pyrkineet kuvaamaan aineistoa perinpohjaisesti ja monipuolisesti, mikä lisää tutkimuksen reliaabeliutta. Tutkijat ovat tärkeässä osassa tutkielmaansa, sillä omilla

tulkinnoillaan he saavat monipuolistettua ja syvennettyä tutkimustaan. (Puusa & Julkunen 2020, 190.)

Eettisyydellä tarkoitetaan tutkijan noudattamaa jatkuvaa hyvien eettisten periaatteiden mallia koko tutkimuksen ajalta. Eettisyys toteutuu tutkielmassamme anonyymiyden kaavaa noudattamalla. Tutkimuksen edetessä ei noussut esille eikä ole keskusteltu haastateltavien kouluista tai tunnistamiseen mahdollistavista tiedoista. Haastateltavien mahdollisimman helpon osallistumisen toteutumiseksi haastattelut on toteutettu haastateltavien toivomissa paikoissa ja heidän toivomanaan ajankohtana. Näin on pyritty minimoimaan haastattelujen vaikutus haastateltavien arkeen tai lisäkuormituksen syntyminen. (Juuti & Puusa 2020, 175).

Olemme lähettäneet haastateltaville haastattelukysymykset ennakoon, jolloin he ovat voineet etukäteen varmistaa, että osaavat vastata haastattelussa oleviin kysymyksiin. Haastateltavat ovat olleet alusta asti tietoisia, mitä heiltä tullaan haastattelussa kysymään. Ennakoon on annettu mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta. Haastattelujen alussa on kerrottu, että haastattelut tullaan nauhoittamaan ja litteroimaan. Heille on kerrottu myös, että aineisto on ainoastaan tutkijoiden käytössä. Tutkimuksen arvioinnin ja hyväksymisen jälkeen aineistot tuhoetaan. Tutkimuslupahakemus lähetettiin haastateltavien koulujen johtoportaalille ennen haastateltavien lähestymistä.

9 Jatkotutkimusehdotuksia

Tämän tutkimuksen jälkeen olisi mielenkiintoista jatkaa tarkentavilla kysymyksillä uusista inklusiivisista opetusryhmistä. Millaisia opetusryhmien muutoksia inklusio on tuonut mukanaan? Onko ryhmään sijoitettu autismikirjon oppilaita ja onko heidän mukanaan tullut lisää resurssia opetuksen toteutuksen tueksi? Onko ryhmille osoitetut tilat vastanneet niihin kohdistuvia tarpeita? Lisääntyikö yhteisopettajuus inklusion myötä? Esimerkiksi nämä tarkentavat aiheet olisivat mielestämme mielenkiintoisia esittää tämän tutkimuksen jatkona.

Toinen linja jatkaa tätä tutkimusta voisi olla oppilaiden kokemukset. Miten oppilaat ovat kokeneet ryhmässä tapahtuvan muutoksen, onko se vaikuttanut heidän mielestään opetukseen? Miten autismikirjon oppilas kokee osallistumisen suurempaan heterogeeniseen ryhmään? Millaista tukea oppilaille tarjotaan mahdollisissa oppimisvaikeuksiin liittyvissä tilanteissa ja kokevatko he sen olevan riittävää?

Inklusio on mielenkiintoinen ja monihaarainen kokonaisuus, jonka vaikutus leviää laajalle koko yhteiskuntaan. Uskomme inklusion muuttuvan pikkuhiljaa osaksi koulujen arkea, mutta tällä hetkellä se vielä ikään kuin etsii paikkaansa ja muotoaan. Jokainen uusi muutos vaatii aikaa alkaakseen toimia arjessa. Kuitenkin hyvin onnistuessaan tällainen muutos voi muuttua itseään kehittäväksi toimintamalliksi koulun sisällä ja osana yhteiskuntaamme.

Yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimuksen kohteena näkisimme myös vanhempien ajatukset inklusiosta ja sen toteutumisesta heidän lapsensa kohdalla. Inklusion näkyvyys vanhemmille on käsityksemme mukaan hyvin riippuvainen oppilaan koulun tavasta informoida ja selventää opetusmenetelmiään kodeille.

Lähteet

Applied Behavior analysis Programs Guide. What is the Lovaas Method (Early intensive Behavior Intervention)? Viitattu 30.3.2023 Saatavilla internetissä: What is the Lovaas Method (Early Intensive Behavior Intervention)? (appliedbehavioranalysisprograms.com)

Ärölä-Dithapo, M. 2019. Ayresin sensorien integraation teoria ja terapia. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (Toim.) Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 327–334.

Autismiliitto. Autismikirjon lapsi koulu iässä. Viitattu 2.1.2023 Saatavilla internetissä Autismikirjon lapsi kouluiässä - Autismiliitto

Autismiliitto. Autismikirjo - mistä on kysymys? Viitattu 2.1.2023 Saatavilla internetissä: Autismikirjo - mistä on kysymys? » Askel aikuisuuteen

Beardon, L 2022. What works for autistic children. Boston: Nicholas Brealey Publishing.

Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto P., Naukkarinen A. & Saloviita T. (Toim.) Inklusio haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus, 55–60.

Boucher, J. 2017. Autism Spectrum Disorder. Characteristics, Causes and Practical Issues. London: SAGE Publications Ltd.

Castrén, M. 2019. Autismiin yhdistyvät neurobiologiset havainnot. Teoksessa. T. Timonen M. Castrén & M. Ärölä-Dithapo (Toim.) Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–85.

COGNIMED. Aistit ja sensorinen integraatio. Viitattu 30.3.2023. Saatavilla internetissä: [Aistit ja sensorinen integraatio - CogniMed](#)

Flippin M., Reszka S. & Linda R. Watson. 2010 Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on Communication and Speech for Children With Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. Viitattu 28.2.2023. Saatavilla internetissä: [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022))

Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & aika*, 9 (4) 8–23. Saatavilla internetissä: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/taloustutkimus-selvitti-suomalaiset-haluavat-opettajamitoituksen-lakiin-oppivelvollisuus/>

Honka, S., Norvapalo, P. & Väinölä, V. 2004. Koritehtäviä: akateemisia tehtäviä eri oppiaineiden opetuksen yksilöllistämiseen toiminnan ohjauksen, omatoimisuuden ja oppimisen tueksi. 3 Jyväskylä: Haukkarannan koulu

HS 2019. Suomi on valinnut tiensä ja sitoutunut inklusioon. Mietola R., Purhonen S. & Urhonen A. Viitattu: 20.9.2022. Saatavilla internetissä: [Suomi on valinnut tiensä ja sitoutunut inklusioon - MieliPide | HS.fi](#)

HS 2022. Nasima Razmyar vaietusta ongelmasta Helsingin kouluissa: Inklusio ajaa luokkia kaaokseen. Palkoaho M. Viitattu: 20.9.2022. Saatavilla internetissä: [Nasima Razmyar vaietusta ongelmasta Helsingin kouluissa: Inklusio ajaa luokkia kaaokseen - Kaupunki | HS.fi](#)

Juhola, E & Autismisäätiö. 2018. Autismin muuttuvat kasvot. Autismisäätiö 20 vuotta. Helsinki: Into Kustannus

Karagiannis, A., Stainback, S. & Stainback, W. 1997 Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (Toim) *Inclusion: A Guide for Educators* (3–15). Baltimore: Brookes

Keskeinen sanoma. Käypä hoito -suositus. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Helsinki: 2023. viitattu 13.2.2023. Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi

Kilpelä, N. 2019. Esteetön rakennus ja ympäristö. Helsinki: Rakennustieto OY.

Kivirauma, J. 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U. Savolainen, H. & Vehmas, S. (Toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–46.

Knill, M. & Knill, C. 2008. KKK-harjoitusohjelmat. Kehontuntemus. Kontakti. Kommunikaatio. Espoo: Kehitysvammaliitto RY Opike.

Kontu E. & Pirttimaa R. 2009. Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British journal of learning disabilities*, 38. Blackwell Publishing Ltd. 175–179

Kranowitz, C. 2021. Tahatonta tohellusta. Sensorisen integraation häiriö lapsen arkielämässä. Jyväskylä: PS-kustannus

Kuntouttavat toimet ja tuki. Käypä hoito -suositus. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Helsinki: 2023. viitattu 13.2.2023. Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi

Lääkinnällinen kuntoutus. Käypä hoito -suositus. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Helsinki: 2023. viitattu 13.2.2023. Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi

Magnússon, G., Göransson, K. & Nilholm, C. 2014. Similar Situations? Special Needs in Different Groups of Independent Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (4) Saatavilla internetissä: <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904422> 377–394.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (Toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus 79–148.

Mietola R. & Niemi A-M. (2020). Kohti ratkaisujen inklusiokeskustelua. *Eryityiskasvatus*, 2/2020.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U. Savolainen, H. & Vehmas, S. (Toim.) *Eryityspedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus. 75–102.

Monihäiriöisyys. Käypä hoito -suositus. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Helsinki: 2023. Viitattu 13.2.2023. Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi

OAJ. 2018. Lausunto Rakennustietosäätiö RTS:n ohjekorttiehdotuksista RTS 18:29–32, jotka käsittelevät perusopetuksen tilojen rakennushankkeen valmistelua ja perusopetuksen tilojen suunnittelun lähtökohtia, tilasuunnittelua ja sisustussuunnittelua. Viitattu 19.9.2022 Saatavilla internetissä: https://www.oaj.fi/globalassets/lausunnot/2018/rakennussaatio_lausunto_rts_2018_perusopetuksen_rtkortit_final_21112018.pdf

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa Oja S. (Toim.) Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: Bookwell. 35–62.

Oksanen, J. & Sollasvaara, R. 2019. Esteille hyvästit! Opas autismitietäjien sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille. Helsinki: Esteetön lapsuus neurokirjan lapselle ja nuorelle 2017–2019-hanke, autismissäätiö.

Paralympia. Sherborne. Viitattu 30.3.2023. Saatavilla internetissä: [Sherborne \(paralympia.fi\)](http://paralympia.fi)

Pulkinen, J. 2020. Poliittikkaa uudistamassa, käytäntöjä muuttamassa? Erityisopetus suomessa koulutus uudistusten jälkeen. Yhteiskuntapolitiikka 85(1) 98–103

Puusa, A. & Aaltio, I. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 177–188.

Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 189–201.

Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint, 47–57

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmiä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 99–102.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 173–176.

Puusa, A. (2020). Haastattelutyytit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 103–117.

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 145–156.

Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala, M. 2016. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. takala. (Toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 22–33.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, S. Lakkala & A. Äikäs (Toim.) Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–44.

Terveyskylä. TEACCH-malli. Saatavilla internetissä: [Miten lasta ja perhettä voidaan auttaa? | Lastentalo | Terveyskylä.fi \(terveyskyla.fi\)](#) Viitattu 30.3.2023

Timonen, T. 2019. Autismin kriteerien muotoutuminen. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén, M. & M. Ärölä-Dithapo (Toim.) *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus.* Jyväskylä: PS-kustannus, 19–33.

Timonen, T. 2019. Autismissa esiintyvät ongelmakokonaisuudet. Teoksessa T. Timonen M. Castrén & M. Ärölä-Dithapo (Toim.) *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus.* Jyväskylä: PS-kustannus, 66–73.

Timonen, T. 2019. Diagnostisten järjestelmien kehitys. Teoksessa T. Timonen M. Castrén & M. Ärölä-Dithapo (Toim.) *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus.* Jyväskylä: PS-kustannus, 34–41.

Timonen, T. 2019. Mittareita autismikirjon toteamiseen. Teoksessa T. Timonen M. Castrén & M. Ärölä-Dithapo (Toim.) *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–63.

Tissot C.& Evans R. 2010. Visual Teaching strategies for children with Autism, *EarlyChild development and care*,173:4, 425-433. Saatavilla internetissä: <https://doi.org/10.1080/0300443032000079104>

Toiminta kyky ja ennuste. Käypä hoito -suositus. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Helsinki: 2023. viitattu 13.2.2023. Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

UNESCO. 2020. The UNESCO Salamanca Statement. Viitattu 1.10.2022. Saatavilla internetistä: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>

Väyrynen S., 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. teoksessa Murto P., Naukkarinen A. & Saloviita T. (toim.) 2001. Inklusio haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus, 12–29.

Vipunen, 2021. Opetushallituksen tilastopalvelu. Esi- ja perusopetus. Erityinen ja tehostettu tuki. Viitattu 21.2.2023. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/sivut/erityinen-ja-tehostettu-tuki.aspx>

WHO. *WHO:n kansainvälisten luokitusten perhe (FIC)*. Saatavilla internetissä: <https://www.who.int/standards/classifications> Viitattu 13.2.2022

Lait ja asetukset

Laki perusopetuslain muutoksesta 642/2010. Annettu Naantalissa 24.6.2010. Viitattu: 20.11.2022.

OPH 2014. www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus, Viitattu 31.3.2023

OPH Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 30.12.2013.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Perusopetuslaki 628/1998.

<https://lakiwww.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16> Viitattu 12.12.2022.

YK Vammaissopimus 2019. 9§, 24§ [YK:n vammaissopimus | Invalidiliitto](#)

Liitteet

Liite 1. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Inklusio osana koulun arkea erityisopettajien kokemana Millaisia kokemuksia erityisopettajilla on inklusion näkymisestä autismikirjon oppilaiden opetuksessa?
2. Rekisterinpitäjä	<i>Heidi Salonen, xxxx hmsalo@utu.fi</i> <i>Katri Rannikko, xxxx, khrann@utu.fi</i> Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	<i>Heidi Salonen, xxxx, hmsalo@utu.fi</i> <i>Katri Rannikko, xxxx, khrann@utu.fi</i>
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään haastatteluita erityisluokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksista inklusiosta kouluissaan ja osana omaa työtään sekä autismikirjon oppilaiden opetuksessa. Keskeisessä osassa ovat opettajien omakohtaiset kokemukset autismikirjon oppilaiden osallisuudesta inklusiiviseen opetukseen. Haastatteluissa taustatietoina kerätään työkokemus, sekä pyydetään kertomaan millaisissa kouluissa on työskennellyt ja missä työskentelee tällä hetkellä. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <i>(rasti vain yksikohta)</i> <input type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input checked="" type="checkbox"/> muu mikä Henkilötietoja ei kerätä
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja Koulutus, Työkokemus (tutkimuksen teon ajaksi)
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot. Samalla tutkimusaineisto anonymisoidaan. Haastattelunauhoitteet poistetaan heti litteroinnin jälkeen. Litteroidut ja anonymisoidut haastatteluaineistot poistetaan heti kun tutkimuksesta on saatu arvio. Viimeistään 1.6.2023
10. Rekisteröidyn oikeudet	<i>Käsittelyperusteena ei ole suostumus</i>
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Koulujen johto jakanut kyselyn tutkimukseen osallistumisesta opettajilleen. Haastattelut vastanneet kyselyyn omalla sähköpostillaan.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 2. Haastattelurunko

Taustakysymykset

Kauanko olet työskennellyt erityisopettajana?

Millaisessa koulussa olet työskennellyt viimeisten vuosien aikana?

Millaisessa koulussa työskentelet nyt?

Inkluusio teemana

Mitä inkluusio merkitsee käsitteenä sinulle?

Miten näet inklusion suhteessa integraatioon?

Millaisena näet inklusion suhteessa tasa-arvoon kouluympäristössä?

Millainen on mielestäni inklusiivinen opetusympäristö?

Miten vuoden 2010 lakiuudistus vaikutti työhösi?

Toiko muutoksia työympäristöösi/opetusryhmääsi/työyhteisöösi?

Millaisena näet inklusioon liittyvän keskustelun?

Kenelle inkluusio on mielestäsi tuonut hyötyä/haittaa?

Inkluusio omassa työssä

Onko inklusion mukana tullut muutoksia omaan työhösi?

Miten inkluusio näkyy mielestäsi arjen käytännöissä?

Millä tavalla inkluusio on muuttanut arjen käytänteitä työssäsi?

Onko inkluusio tuonut mielestäsi opetustyöhön lisäarvoa?

Millaisina näet inklusion tuomat edut vs. haitat?

Miten koulussasi suhtaudutaan inklusioon?

Miten huoltajat ovat suhtautuneet inklusion mukana tulleisiin muutoksiin koulussa?

Onko inkluusio mielestäsi tuonut muutosta opettajan omaan jaksamiseen?

Autismikirjon oppilaiden opetus

Millaisia kokemuksia sinulla on autismikirjon oppilaiden opetuksesta?

Miten näet lakimuutoksen vaikuttaneen autismikirjon oppilaiden opetukseen?

Onko muutoksen myötä työskentely näiden oppilaiden kanssa muuttunut? Miten?

Onko inklusio muuttanut opetuksen sisältöjä tai niiden toteutusta?

Onko inklusion mukana tullut uusia menetelmiä opetukseen?

Onko inklusio tuonut arkityöhösi uusia menetelmiä/käytäntöjä?

Onko inklusion myötä työympäristö autismikirjon oppilailla mielestäsi muuttunut?