



Turun yliopisto
University of Turku

Valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden
näkömyksiä heidän valmiuksistaan kohdata erityistä
tukea tarvitseva oppilas

” Kyllä se taitaa olla tuo työelämä, joka sitte lopulta tuohon opettaa ”

Tiina Nieminen
Pro gradu –tutkielma
Erityispedagogiikka
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto
Helmikuu 2017

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

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

NIEMINEN, TIINA: Valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä heidän valmiuksistaan kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas

Pro gradu -tutkielma, 98 s., 4 liites.

Kasvatustiede

Helmikuu 2017

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella vastavalmistuvien luokanopettajien näkemyksiä heidän valmiuksistaan kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas yleisopetuksen luokassa. Tarkastelun kohteena ovat erityistä tukea tarvitseva oppilas yleisopetuksen luokassa sekä luokanopettajakoulutuksen tarjoamat edellytykset kohdata ja opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Tutkimuksen aineisto on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimusta varten on haastateltu kuusi keväällä 2016 valmistunutta luokanopettajaopiskelijaa. Haastattelut toteutettiin loppukeväästä 2016. Aineiston analyysi on suoritettu sisällönanalyysin keinoin teemoittelemalla.

Teoriaosuudessa avataan tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet kuten erityispedagogiikka, integraatio, segregatio, inklusio, kolmiportaisen tuen malli, lähikouluperiaate sekä erityistä tukea tarvitseva oppilas.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseksi ja opettamiseksi olivat vastaajien mukaan niukat. Luokanopettajakoulutus koettiin pääosin liian tutkimuspainotteiseksi ja käytännön harjoittelua toivottiin enemmän. Vastaajat kokivat omat henkilökohtaiset valmiutensa, esimerkiksi rauhallisuuden, pääsääntöisesti erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamista tukevinä. Erityistä tukea tarvitseva oppilas nähtiin oppilaana, jolla voi olla esimerkiksi oppimisvaikeuksia, pulmia käyttäytymisen ja sosiaalisten suhteiden kanssa, diagnooseja (ADHD) tai hän ei ole kiinnostunut koulunkäynnistä.

Erityispedagogiikka koettiin tärkeänä osana luokanopettajan ammatillista osaamista etenkin tulevaisuuden koulua ajatellen. Toisaalta vastaajat näkivät lähes yhtä tärkeänä vaikuttavana asiana opettajan persoonallisuuden ja henkilökohtaiset ominaisuudet.

Avainsanat: integraatio, inklusio, luokanopettajakoulutus, erityispedagogiikka

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	ERITYISOPETUKSEN HISTORIA JA NYKYHETKI	3
2.1	Erityisluokat	3
2.2	Aistivammaisten opetus.....	4
2.3	Kehitysvammaisten opetus.....	5
2.4	Kansakoulu normaalikansalaisten kasvattajana	6
2.5	Kansakoulusta koko ikäluokan kouluun.....	6
3	ERITYISPEDAGOGIIKAN ALAN KEHITYSSUUNTAUKSET	10
3.1	Tasa-arvoideologia	12
3.2	Segregaatiosta integraatioon.....	13
3.3	Inkluusio	17
3.3.1	Lähikouluperiaate	19
3.4	Kolmiportainen tuki	20
3.4.1	Yleinen tuki.....	20
3.4.2	Tehostettu tuki	20
3.4.3	Erityinen tuki.....	21
4	LUOKANOPETTAJA INTEGROITUJEN OPPILAIDEN OPETTAJANA	23
4.1	Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat peruskoulussa	23
4.2	Opettajien asenne ja suhtautuminen integraatiota sekä inklusiota kohtaan.....	25
4.3	Luokanopettajakoulutus yliopistoon.....	27
4.4	Tulevaisuuden haasteet opettajankoulutuksessa	30
4.4.1	Inklusiivisuus yleisopetuksessa	34
4.4.2	Koululaitos inklusion edistäjänä vai ehkäisijänä?	35
4.4.3	Syracuse	37
4.5	Erityispedagogiset opinnot luokanopettajakoulutuksessa	39
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	44
5.1	Tutkimuskysymykset	44
5.2	Tutkimusjoukko.....	44
5.3	Teemahaastattelu.....	46
5.4	Aineiston määrä ja laatu	49

5.5	Laadullisen aineiston analyysi	52
5.6	Eettiset kysymykset	53
5.7	Tutkimuksen luotettavuus	54
6	TULOKSET	56
6.1	Valmistuvien luokanopettajien ajatuksia siitä, millainen oppilas tarvitsee erityistä tukea	56
6.2	Valmistuvien luokanopettajien kokemat valmiudet sekä opettaa että tukea erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta	58
6.3	Ajatuksia tulevasta työelämästä ja siitä selviytymisestä	62
6.4	Koulutuksen antamat valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen	66
6.5	Opettajankoulutuksen kehittäminen	70
6.6	Vastavalmistuvien luokanopettajien ajatuksia inklusiosta	72
6.7	Kolmiportainen tuki ja tuen portaat	75
7	POHDINTA	78
7.1	Henkilökohtaiset valmiudet sekä koulutuksen tarjoamat valmiudet	79
7.2	Miten taata luokanopettajaopiskelijoille riittävän hyvät valmiudet erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohtaamiseen ja opettamiseen?	81
7.3	Tutkimuksen menetelmällisen ratkaisun arviointia	83
7.4	Yhteenveto	84
8	LÄHTEET	86
9	LIITTEET	91
9.1	LIITE 1: Teemahaastattelun runko	91
9.2	LIITE 2: Opiskelijoilla heränneitä ajatuksia haastattelun jälkeen	93

1 JOHDANTO

"Pian jo kyselin, onko opinnoistani ollut hyötyä, kun minulla ei ollut tarpeeksi valmiuksia hallita tuota luokkaa."

Näin toteaa Merja Männikkö Opettaja-lehden (21/2015) artikkelissa. Artikkelissa Männikkö pohtii väsymistään, joka koskettaa Männikön lisäksi monia muitakin vastavalmistuneita opettajia. Männikkö kertoo, kuinka hän jo syksyllä tuskastellen laski viikkoja seitsemän viikon päässä häämöttävään syyslomaan. Blogissaan "Herää, koulu!" Maarit Korhonen pohtii yhtä lailla opettajan muuttunutta ja moninaistunutta roolia (ks. Eloranta & Virta 2002, 149). Paisuvat mielenterveysongelmat ja kotiolot johtavat Korhosen mukaan siihen, että puolelle luokasta opettaja on turvan tuoja ja rajojen asettaja. Korhonen ei halua olla koulussa kaikkien lasten äiti: hän haluaa opettaa.

Opettajan ammatti määritellään monella mittapuulla vaativaksi ammatiksi, joka edellyttää korkeatasoisen ja pitkäkestoisen koulutuksen. Koulutus antaa valmiudet tieto- ja taitovaatimusten hallinnalle sekä kasvattaa sisäistämään ammattiin liittyvää korkeaa eettistä vastuuta. Opettajan on ymmärrettävä kasvatuksen, koulutuksen sekä yhteiskunnan väliset yhteydet ja pystyttävä toimimaan työssään niin, että mahdollisimman moni oppilas kykenee etenemään oppimisessaan mahdollisimman pitkälle. Lisäksi opettajan ammattiin liittyy paljon humanistisia sekä sivistyksellisiä arvoja ja Suomen opettajankoulutusmalli on monissa yhteyksissä nähty tavoitteena, jota kohti myös muiden maiden olisi suositeltavaa pyrkiä. (Opettajankoulutus 2020, 11.)

Nykypäivänä keskustelua on herättänyt entistä heterogeenisempi oppilasaines ja medioissa on noussut esiin huoli opettajien jaksamisesta sekä valmiuksista kohdata yhä haasteellisemmat oppilaat. Vuonna 2016 voimaan tulleen uuden opetussuunnitelman tavoitteena on entistä inklusiivisempi koulu ja sen toteutuminen edellyttää myös luokanopettajalta taitoa kohdata yhä erilaisemmat oppilaat luokassaan. On syytä pohtia, pystyykö luokanopettajakoulutus tällä hetkellä vastaamaan nykypäivän koulumaailman muuttuneisiin haasteisiin sekä tarjoamaan opiskelijoilleen riittävästi tietotaitoa niiden kohtaamiseksi.

Tutkimuksen taustalla on ennen kaikkea oma mielenkiintoni erityispedagogiikkaa ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan. Pro seminaari -tutkielmassani tutustuin aineenopettajien ajatuksiin käyttäytymishäiriöisistä oppilaista, ja tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kumpusi omista kokemuksistani sekä ajatuksistani opetusharjoittelujen ja -sijaisuuksien aikana. Olen ollut avustajana yleisopetuksen luokalla, jossa oli useampi erityistä tukea tarvitseva oppilas ja lisäksi olen harjoitelluissa päässyt seuraamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, jotka yrittävät sopeutua yleisopetuksen luokkaan. Kokemukseni herättivät kysymyksiä luokanopettajakoulutuksesta; kuinka hyvin koulutus oikeastaan valmistaa tulevat opettajat erilaisten oppijoiden kohtaamiseen? Luokanopettaja opettaa yhä useammin ryhmää, jossa on yksi tai useampi erityistä tukea tarvitseva oppilas. Koen, että valitettavan usein opettaja kokee nämä oppilaat kaikista hankalimmiksi ja pahimmassa tapauksessa tunne välittyy oppilaalle asti.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella millaisia valmiuksia vastavalmistuvat luokanopettajat kokevat omaavansa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseksi sekä toimiakseen inklusion edistäjänä uuden opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Tutkimuksessa valmistuvat luokanopettajat pohtivat omia henkilökohtaisia valmiuksiaan sekä toisaalta opettajankoulutuksesta saatua tietotaitoa. Vastavalmistuvilla opettajilla on tuoreessa muistissa opettajankoulutuksen antamat tiedot ja taidot. Lisäksi he voivat peilata koulutuksen myötä oppimaansa esimerkiksi mahdollisiin tekemiinsä sijaisuuksiin, ja sitä kautta pohtia tulevaa luokanopettajuutta. Tutkimuksessa tarkastellaan myös opiskelijoiden ajatuksia siitä, millainen on erityistä tukea tarvitseva oppilas.

Aloitan tämän tutkimuksen avaamalla erityisopetuksen historian tapahtumia aina nykyhetkeen saakka. Seuraavassa luvussa tarkastelen erityispedagogiikan kehityssuuntauksia aina segregaatista lähikouluperiaatteeseen ja inklusioon. Neljäs luku käsittelee luokanopettajakoulutusta sekä millaisia haasteita tulevaisuuden koulu sille asettaa. Luvussa käsittelen lisäksi erityispedagogiikan näkyvyyttä luokanopettajakoulutuksessa sekä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita peruskoulussa. Sovellan teoriapohjaa haastattelututkimuksessa, jonka tuloksia tarkastellaan raportin lopuksi.

2 ERITYISOPETUKSEN HISTORIA JA NYKYHETKI

Artikkelissaan Kivirauma (2009) toteaa, että erityisopetusta ei voi ymmärtää tarkastelemalla pelkästään sitä itseään, vaan se on nähtävä osana yhteiskuntaa ja etenkin osana koulutusjärjestelmää. Erityisopetusta järjestetään oppilaille, jotka on määritelty poikkeaviksi jonkun muun toimesta ja yhteiskunnat sekä koulut joutuvatkin miettimään omat rajalinjansa poikkeavuuden suhteen. (Kivirauma 2009, 27.) Erilaisuus on aina näyttäytynyt ongelmana tasavertaisuuden näkökulmasta tarkasteltuna. Kun yksilöön kohdistuneet vaatimukset ovat ajan ja yhteisön myötä muuttuneet, myös poikkeavuuksien rajat ovat siirtyneet. Erilaisuus onkin ennen kaikkea määrittynyt sosiaalisesti. (Nygård 1998, 17.)

Erityisopetusta on ollut jo vuodesta 1846, mutta erityispedagogiikalla on Suomessa takana vasta 50 vuotta tieteenalana sekä yliopiston oppiaineena. Suomen merkittävimpiin neuropsykologian sekä erityispedagogiikan kehittäjiin kuuluvan Niilo Mäen rooli oppiaineen perustamisessa oli merkittävä, ja nykyisin erityispedagogiikka on läsnä kaikessa opettajankoulutuksessa. (Tuunainen 2003, 26.) Niilo Mäki kuuluu suomalaisen neuropsykologian ja erityispedagogiikan merkittävimpiin kehittäjiin. Hän oli uranuurtaja monella osa-alueella ja hänet nimitettiin esimerkiksi ensimmäiseksi parantamis- ja suojeluopin professoriksi Jyväskylän yliopistoon. Virkanimike vaihtui ensin kasvatusopin ja sen jälkeen erityispedagogiikan professuuriksi ja Mäki oli tässä virassa loppuikänsä. Mäki omaksui itselleen roolin aktiivisena lasten erityisopetuksen ja kuntoutuksen puolestapuhujana. Niilo Mäen mielestä vammaisten elämänlaadun parantamisen tuli olla sekä psykologian että kasvatustieteen tehtävä. (Niemi 2010, 52, 55-56.)

2.1 Erityisluokat

Vammaiset ovat hyvin tyypillinen esimerkki erilaisryhmästä, johon suhtautuminen on vaihdellut voimakkaasti. Ryhmän kohdalla, 1800-luvun loppupuolella yhteiskunnan muutenkin eriytyessä, muutos oli suuri (Nygård 1998, 76). Vammaisten yksilöiden opettaminen on siis vielä hyvin uusi asia, vaikka sillä on vajaan kolmen vuosisadan mittainen historia. Valistuksen aikakaudella

vammaiset ihmiset alettiin nähdä kehittyvinä ja oppivina yksilöinä, joihin kasvatuksen kautta pystyttiin myös vaikuttamaan. Tällöin vammaisten lasten kasvatusta perustui suojelemiseen, eristämiseen sekä holhoamiseen ja laitokset olivat konkreettinen tuote, joissa suojelukasvatusta käytännössä toteutettiin. Erillislaitosten erillisuus perusopetuksesta on saanut alkunsa laitosten muodostumisajoilta ja ne ovat säilyttäneet paikkansa tähän päivään saakka. (Kivirauma 2009, 27.)

Erityisopetuksen toisessa vaiheessa tulivat erityisluokat. Erityisluokat olivat perusopetusta tarjoavien koulujen keino selviytyä oppilaiden lisääntyvästä heterogeenisyydestä. Erityisluokkien syntymisen taustalla vaikutti suuri määrä yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia, kuten esimerkiksi uusi käsitys normaalista, oppivelvollisuus sekä muuttuva käsitys laitoshuollosta ja poikkeavista yksilöistä. 1900-luvun alussa rotuhygieeninen liike kuitenkin voimistui ja poikkeavia yksilöitä pidettiin arvottomina sekä yhteiskunnan taakkana. Erityisluokkien puolustajat pystyivät esittämään, että erityisluokat olivat ainoa mahdollisuus suojella yhteiskuntaa silloin kutsutuilta vajaamielisten uhalta sekä tehdä heistäkin yhteiskunnan tuottavia osia. Erityisluokista tulikin vakiintunut käytäntö ja luokkien kasvu jatkui 1900-luvun loppupuolelle saakka. (Kivirauma 2009, 27-28.)

Eri maissa erityisopetusjärjestelmät ovat hyvinkin erilaisia, mutta vaikuttaa kuitenkin siltä, että nämä järjestelmät muotoutuvat aina tiettyjen vaiheiden myötä. Suomessa erityisopetusta alettiin tarjota aluksi sokeille ja kuuroille oppilaille. Oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen älyllisessä kehityksessä muita hitaammat, käytöshäiriöitä osoittavat oppilaat sekä fyysisesti vammaiset saivat myös erityisopetusta. Oppivelvollisuuskoulun pidentyessä lukemisen pulmat, puhevaikeudet sekä muut pienemmät poikkeavuudet pääsivät myös erityisopetuksen piiriin. (Kivirauma 2009, 28.)

2.2 Aistivammaisten opetus

1700-luvulla tapahtui suuri periaatteellinen murros yhteiskunnan ja koulutuksen välisissä suhteissa. Tällöin useimpien yhteiskuntaluokkien lapsille alettiin

järjestää organisoitua opetusta (Nygård 1998, 76). 1800-luvulla Suomessa aistivalliskoulut olivat silloin kutsuttuja tylsämielisiä sekä aistivammaisia, kuten kuuroja ja sokeita, varten, joita pidettiin kehityskykyisinä, mutta tavallisessa koulussa opettaminen ei tullut kyseeseen (Kivirauma 2009, 29). Porvooseen avattiin vuonna 1846 ensimmäinen kuurojenkoulu ja Karl Oskar Malmista tuli sen ensimmäinen opettaja (Kivirauma 2009, 29; Tuunainen 2003, 26). Porvoon koulun perustaminen vaikuttaa olleen osa Porvoossa sinä aikana virinnyttä hyväntekeväisyys- ja yhdistystoimintaa (Nygård 1998, 180). Myöhemmin vastaavat koulut perustettiin eri vuosina myös Turkuun, Kuopioon, Mikkeliin, Jyväskylään ja Ouluun (Kivirauma 2009, 29).

Uno Gynaeuksen toiminta ja samalla kansakoulun perustaminen liittyi tiiviisti sokeainopetuksen aloittamiseen. (Kivirauma 2009, 29.) Cygnaeus matkusteli muun muassa Saksassa ja Hollannissa ja matkustellessaan hän kävi myös vammaisille tarkoitettussa oppi- ja hoitolaitoksissa, joissa aistivammaisia opetettiin yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Cygnaeusta viehätti työllä työhön kasvattamisen periaate. (Nygård 1998, 164.) Suomessa ensimmäinen sokeainkoulu aloitti ruotsinkielisenä Helsingissä vuonna 1865 ja suomen kielellä Kuopiossa vuonna 1870 (Kivirauma 2009, 29). Koulussa tärkeimpänä tavoitteena pidettiin ammatin oppimista, mikä silloin tarkoitti lähinnä käsityöammatteja – sokeat oli kasvatettava sitä ammattia ja elämää varten, mihin he koulun jälkeen päätyisivät (Kivirauma 2009, 29; Nygård 1998, 166). Sokeainkoulussa opiskelevat oppilaat olivat eristyksissä vanhemmistaan ja kodistaan, eivätkä vanhemmat saaneet osallistua lainkaan lastensa kasvatukseen laitoksessa olemisen aikana (Kivirauma 2009, 29). Ainoastaan toiveet oli mahdollista ilmoittaa koulun johtajalle (Nygård 1998, 169). Vuonna 1892 tuli voimaan ensimmäinen aistivalliskouluasetus, joka sääteli alan opetusta sekä jätti sen ulkopuolelle vain tylsämielisten opetuksen (Nygård 1998, 181).

2.3 Kehitysvammaisten opetus

Kehitysvammaisten opettamisen tarve kehittyi, kun kuuromykkäinkouluun saapui älyllisesti heikommin kehittyneitä oppilaita. Näiden oppilaiden ongelmat eivät johtuneet kuitenkaan kuulon heikkoudesta. (Kivirauma 2009, 30.) Lisäksi erään

vammaisopetuksen uranuurtajan, Edvin Hedmanin, mukaan tylsämielisten paikka ei ollut tavallisessa koulussa, koska se oli hyödytöntä (Nygård 1998, 81). Älyllisesti heikommin kehittyneet oppilaat erotettiin muista omaksi luokakseen, jolloin huomattiin, että parempia tuloksia saatiin aikaan heidän tarpeisiinsa mukautetulla opetuksella. Aluksi kehitysvammaisten opettamista harjoitettiin Pietarsaassa hyväntekeväisyysvarojen turvin, mutta koulun lopetettua toimintansa Perttulaan vuonna 1890 perustetusta tylsämielislaitoksesta tuli osa suomalaista kehitysvammahuoltoa. (Kivirauma 2009, 30.)

2.4 Kansakoulu normaalikansalaisten kasvattajana

Kansakoulu oli suunnattu oppilaille, jotka silloisen aikakauden käsityksien mukaan pystyivät läpäisemään oppivelvollisuuskoulun ilman tukitoimia (Kivirauma 2009, 31). Oppivelvollisuuskoulu oli tarkoitettu normaalikansalaisten kasvattamiseen, eli toisin sanoen yleisesti normaaleina pidettyjen oppilaiden kasvattamiseen (Kivirauma 2009, 32). Aistivammakoulut olivat selkeästi erilliset muusta koulutusjärjestelmästä, apukouluja oli vain suurimmissa kaupungeissa ja muut poikkeavat oppilaat vapautettiin oppivelvollisuudesta (Kivirauma 2009, 31-32).

Erityiskouluja ja -luokkia perustettiin ennen oppivelvollisuuden säätämistä ainoastaan suurimpiin kaupunkeihin, joissa rinnakkaisosastojen suuri määrä mahdollisti erillisten luokkien tekemisen. Ensimmäiset apukoulut perustettiin 1900-luvun alussa ja pahimmillaan oppilaita saattoi olla kolmekymmentä, oppilasjoukko hyvinkin heterogeeninen ja luokasta puhuttiin idioottien luokkana. Kansakoulussa jouduttiin samaan aikaan pohtimaan suhdetta pahatapaisiin oppilaisiin, jotka useimmiten joko erotettiin koulusta tai sijoitettiin selkeästi erillisiin koulusiirtoloihin. (Kivirauma 2009, 32-33.)

2.5 Kansakoulusta koko ikäluokan kouluun

Vuonna 1921 tuli voimaan oppivelvollisuuslaki, mikä merkitsi suurta periaatteellista murrosta kansansivistyksen historiassa luoden samalla

koulutuspoliittisesti modernin perustan (Kivirauma 2009, 34; Tuunainen 2003, 27). Toisen maailmansodan jälkeen kansakoululaitoksen kehittäminen nousi tärkeäksi yhteiskuntapoliittiseksi kysymykseksi ja sotainvalidien kuntouttaminen avasi uusia väyliä myös erityispedagogiikan ja erityisopetuksen kehittämiseen (Tuunainen 2003, 27; Kalalahti & Varjo 2012, 43). Kuitenkaan poikkeavien oppilasryhmien kannalta opetuksen tilanne ei muuttunut juurikaan (Kivirauma 2009, 34).

Yhtenäiskoulujärjestelmän puolustajat alkoivat kuitenkin yhä enemmän haastaa konservatiivisten tasa-arvonäkemyksien kannattajia. Rinnakkaiskoulujärjestelmän ongelmiksi koettiin muun muassa oppikouluun liittyvät eriarvoistavat rakenteet, kun esimerkiksi lukukausimaksut rajoittivat alempien sosiaaliluokkien osallistumista. (Kalalahti & Varjo 2012, 43.) Kansakoulu kuitenkin laajentui vähitellen koko ikäluokan kouluksi, jolloin poikkeavien oppilaiden asema nousi ratkaisua vaativaksi kysymykseksi. Tarkkailuopetus sai 1950-luvun lopulla kansakoululainsäädännössä virallisen aseman ja nimensä mukaisesti luokan tarkoituksena oli tarkkailla lasta sopivan erityisopetusmuodon määrittämistä varten – tosin sellaista ei useinkaan ollut tarjolla, joten oppilas jäi yleensä tarkkailuluokalle pysyvästi. (Kivirauma 2009, 35.)

Ensimmäiset erityiskoulut olivat marginaalisessa asemassa kouluyhteisössä ja arvostuskin oli sen mukainen: koulut sijoitettiin lähes aina erillisiin tiloihin, joita muut eivät olleet kelpuuttaneet. Älykkyyden epätasainen jakautuminen oli rinnakkaiskoulujärjestelmän ideologinen perusta ja käytännöllisesti tai teoreettisesti lahjakkaiden välille tehdystä erosta pyrittiin tekemään vähemmän diskriminoiva luonnehtimalla molempia ryhmiä lahjakkaiksi. (Kivirauma 2009, 36.) Rinnakkaiskoulujärjestelmässä eri yhteiskuntaluokkien jäsenille oli erilaiset koulutusväylänsä. Kansanopetus oli tarkoitettu suurille massoille ja yhteiskunnan yläluokkien jälkeläisille oli suunnattu oppikoulua ja yliopistouraa ajatellen omat erilliset, valmistavat koulut. (Kalalahti & Varjo 2012, 42.) Käytännöllisesti lahjakkaille oppilaille oli kansalaiskoulut, joista siirryttiin joko suoraan työelämään tai ammatillisiin opistoihin ja teoreettisesti lahjakkaille oppikoulut, joista oli mahdollisuus jatkaa lukion kautta yliopistoon tai keskikoulun kautta ammattiopistoihin ja työelämään (Kivirauma 2009, 37).

Kansakoulun neljä alinta luokkaa määriteltiin oppikoulua edeltäväksi, niin sanotuksi pohjakouluksi, vuonna 1905 ja se oli ensimmäinen konkreettinen toimenpide kaikille yhteisen peruskoulutuksen kehittämiseksi (Kalalahti & Varjo 2012, 42). Tällöin myös akateemiset vaatimukset lisääntyivät paljastaen yhä pienempiä poikkeavuuksia, kuten puheen, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Erityiskouluista ja -luokista rakentuva järjestelmä ei ollut luonteeltaan kaikista paras näiden vaikeuksien hoitamiseen. Edelleen kasvatusneuvoloiden toiminnan alkamisen myötä myös osa-aikainen erityisopetus sai alkunsa. (Kivirauma 2009, 37.) Tasa-arvokäsityksen laajenemisesta huolimatta tasa-arvoon liittyviä, konservatiivisia ajatuksia säilyi peruskoulujärjestelmässä (Kalalahti & Varjo 2012, 46). Lahjakkaiden opetukselle ja eritasoiselle, erilliselle opetukselle nähtiin edelleen olevan tarvetta ja niin sanottu tasokurssijärjestelmä oli rinnakkaiskoulujärjestelmän jäännös, joka oli sisäänrakennettu peruskouluun (Kalalahti & Varjo 2012, 46). Oppilaat siis jaettiin eritasoisin ryhmiin esimerkiksi matematiikassa ja näihin ryhmiin sisällytettiin myös suppeampi kurssi, jonka myötä ei saanut jatko-opintokelpoisuutta lukioon. Muutamit poliittiset edustajat vaativat alusta saakka tasokurssien poistamista ja vuonna 1985 tapahtunut tasokurssien poistaminen sinetöi lopulta peruskoulun yhtenäistämiskehityksen. Tämä merkitsi käytännössä yksittäisen oppilaan kannalta mahdollisuutta päästä opiskelemaan lähikouluunsa ilman tasoryhmien tai pääsykokeiden kautta valikoitumista sekä koko ikäluokan kannalta eriytymätöntä opetusta. (Kalalahti & Varjo 2012, 47.) Yhtenäiseen peruskouluun kohdistui myös kritiikkiä ja koulutuksen tasa-arvo määriteltiin sen myötä uudelleen yksilöiden tasa-arvoiseksi mahdollisuudeksi toteuttaa omia kykyjään sekä pyrkimyksiään (Kalalahti & Varjo 2012, 47-48). Tässä uusliberalistiseksi tasa-arvoksi kutsutussa näkemyksessä painottuivat yksilön valinnanmahdollisuus, kouluvalintojen vapauttaminen sekä koulutuksen säätelyn vähentäminen (Kalalahti & Varjo 2012, 48).

Uudenlainen erityisopetuksen tarve havaittiin ensimmäiseksi puhehäiriöisillä, joille annettiin erityisopetusta yksilöllisesti tai pienissä ryhmissä (Kivirauma 2009, 37-38). Myös luki-erityisopetusta alettiin antaa kasakouluissa sekä kasvatusneuvoloissa. Osa-aikaisen erityisopetuksen alkamisen jälkeen erityisopetusjärjestelmä muotoutui vähitellen sellaiseksi kuin se tälläkin hetkellä on. (Kivirauma 2009, 38.) Vuosina 1972-1977 toteutettu peruskoulu-uudistus

Suomessa merkitsi täydellistä muutosta ajattelutavassa – erityisopetus kokonaisuutena sidottiin koulujärjestelmään alusta saakka eikä pelkästään uusien ongelmien pohjalta. Se tuli osaksi perusopetusta. (Kivirauma 2009, 39; Lappalainen & Mäkihohko 2004, 63.) Peruskoulu-uudistus voidaan nähdä varsin radikaalina toimenpiteenä, sillä se toi kaikki lapset ja nuoret 9-vuotiseen yhtenäiskouluun. (Savolainen 2009, 124). Peruskouluun 1970-luvulla siirtymisen myötä pystyttiin näkemään koko ikäluokan koulutustarpeet kokonaisuudessaan ja tällöin olivat myös erityispedagogiikan laitoksen nopeimmat kasvuvuodet virkojen sekä opiskelijoiden määrää mitattaessa (Tuunainen 2003, 27;29).

Muutos yleisopetuksen yhteydessä annettavaan erityisopetukseen sai alkunsa kansainvälisestä ihmisoikeusliikkeestä, joka painotti vähemmistöjen oikeuksia ja kritisoi yhteiskunnassa olevia totalitaarisia laitoksia (Kivirauma 2009, 39). Vuonna 1999 voimaan tullut Perusopetuslaki (L 628/1998) muutti merkittävästi käytäntöjä, jotka koskivat oppilaiden sijoittumista ja valikoitumista. Muutos takasi vanhemmille mahdollisuuden hakea lapselleen paikkaa myös muusta kuin kunnan osoittamasta lähikoulusta. Samaan aikaan myös oppilaitokset saivat mahdollisuuden profiloitua erilaisin painotetun opetuksen luokin ja valikoida oppilaita niihin esimerkiksi valintakokeiden perusteella. (Kalalahti & Varjo 2012, 49.) Kasvatustieteissä ilmestyi myös monia tutkimuksia koskien ympäristön vaikutusta ja etenkin erityisopetusta sekä missä ja miten sitä annettiin. Opetuksen kentälle muodostui kaksi osapuolta, joista toiset suosivat vanhaa koulu- ja luokkamutoista erityisopetusta, kun taas toiset osa-aikaista erityisopetusta. Kiista erityisopetuksen järjestämistavasta jakaa yhä kenttää. (Kivirauma 2009, 40.)

3 ERITYISPEDAGOGIIKAN ALAN KEHITYSSUUNTAUKSET

Tässä tekstissä käytän inklusion ja integraation käsitteitä lähes synonyymeina toisilleen riippuen lähinnä kunkin lähteen käyttämästä tavasta. Integraation päämääränä on ollut erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksen ryhmässä, koko ikäluokan kanssa. Inklusiivisessa näkökulmassa lähdetään siitä, että kaikki oppilaat käyvät alusta saakka kaikille yhteistä lähikoulua, jossa he saavat edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta. (Lappalainen & Mäkihohko 2004, 62.)

Inklusiivinen koulu on ilmoitettu 1990-luvulla yleismaailmallisena tavoitteena monissa YK:n julkilausumissa ja sitä voidaan perustella esimerkiksi ihmisoikeusargumenttien kautta (Moberg 2001, 82; Savolainen 2009, 121). Lisäksi monien maiden virallisissa ohjelmissa on ilmoitettu tavoiteltavaksi inklusiivista koulujärjestelmää, jossa kaikki oppilaat ovat yhteisessä koulussa saaden edellytystensä mukaista, hyvää opetusta (Moberg 2001, 82). Kesäkuussa 1994 Salamancassa, Espanjassa, sovittiin menettelytavoista, jotka edesauttoivat inklusiivisen koulutuksen toteutumista (Unesco 1994). Salamancan sopimuksessa vahvistettiin jokaisen yksilön oikeus koulutukseen, mitä on varjeltu 1948 asetetussa universaalissa ihmisoikeuksien julistuksessa. Lisäksi uudistettiin lupaus jokaisen oikeudesta koulutukseen huolimatta yksilöllisistä eroista. Lupauksen teki maailmanyhteisö vuoden 1990 maailman konferenssissa (Unesco 1994). Salamancan sopimukseen sisältyi allekirjoittaneiden sitoutuminen muun muassa siihen, että erityisen tuen tarpeessa olevilla yksilöillä tulee olla pääsy yleisopetuksen kouluihin ja heidän tarpeisiinsa olisi myös kyettävä vastaamaan (Unesco 1994). Tarkoituksena on rakentaa inklusiivista yhteiskuntaa ja saavuttaa kaikille yhteinen koulutus (Unesco 1994).

Naukkari (2005) pohtii teoksessaan silloin esillä olleen ja Suomessa sillä hetkellä hallinneen kaksoisjärjestelmän ja toisaalta yhdistyneen järjestelmän välistä eroa ja toteaa sen paradigmatasoiseksi. Kyse on ollut siis perustavanlaatuisista eroista uskomuksissa koskien koulutuksen järjestämistä. Kaksoisjärjestelmän muuttaminen kohti yhdistynyttä järjestelmää on vaikeaa, sillä uskomuksia on hankala lähteä muuttamaan. Erityisluokista luopuminen ja heterogeenisempiin ryhmiin siirtyminen vaatii suuria muutoksia koulun

toimintakulttuurissa. Yksi näistä muutoksista on siirtyminen kohti yhteistoiminnallisempaa työskentelyä niin oppilaiden kuin opettajienkin keskuudessa. On myös hyvä huomioida, että yhdistyneessä järjestelmässä erityisopettajien tarve ei suinkaan poistu vaan heidän roolinsa on uudenlainen. (Naukkari 2005, 10.) Saloviita hämmästelee myös artikkelissaan (2006), miten oppilaiden sijoittaminen erityisluokalle on kasvamassa, vaikka yleinen linjaus on päinvastainen. Hän toteaa, että käsitys integraation lisääntymisestä on virheellinen, sillä tosiasiansa oppilaille on annettu oman luokan sisällä erityisoppilaan status, eikä heitä ole siirretty ulkopuolelta tavallisille luokille. (Saloviita 2006, 328.)

Perinteinen selitys erityisopetuksen tarpeesta on luonteeltaan individualistinen, sillä erityisopetuksen tarpeen nähdään kumpuavan oppilaan tarpeista, yksilön sisältä ja siinä korostetaan yksilön patologiaa (Saloviita 2006, 328-329). Erityisopetusta perustellaan tällöin sillä, että oppilas saa siitä parhaan mahdollisen hyödyn ja kyse on ennemminkin positiivisesta erityiskohtelusta. Sosiologinen selitys taas näkee ratkaisuna pulmiin ympäristön esteettömäksi tekemisen. (Saloviita 2006, 329.)

Saloviita (2006) tuo esiin, että erityispedagogiikka on nähnyt erityisopetuksen tehokkaimpana mahdollisena opetuksena erityisoppilaille, minkä vuoksi erityisopetuksen on oltava osa koulujärjestelmää. Erityisopetus on historiallisesti kehittynyt tavallisen koulunkäynnin korvikkeeksi oppilaille, joita ei ole kelpuutettu yleisopetuksen luokkaan. (Saloviita 2006, 329.) Erityisopetuksen pedagogisen erityisyyden tulisi näkyä ennen kaikkea opetusmenetelmien käytössä ja siinä, että oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen vaatii menetelmien kohdalla erilaisia ratkaisuja kuin yleisopetuksessa. Lisäksi erityisopetuksessa on asetettava yksilölliset tavoitteet jokaisen oppilaan edellytysten mukaisesti ja näistä tavoitteista käsin määrittävät edelleen opetuksen sisällöt. (Moberg & Vehmas 2009, 64.) Erityisopetuksen väitetyle tehokkuudelle ei kuitenkaan tahdo löytyä empiiristä tukea (Saloviita 2006, 329). Erityisopetus ei ole täydellistä, niin kuin ei ole mikään mukaan inhimillinen toiminta ja kritiikki on monesti perusteltua (Moberg & Vehmas 2009, 69).

Viime vuosina vammaispoliittinen ajattelu on kehittynyt ja sen lähtökohtana ovat perus- ja ihmisoikeudet sekä yhteiskunnan kehittäminen

valtavirtaistamisperiaatetta mukaillen. Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus edistää maailmanlaajuisesti vammaisten henkilöiden oikeuksia ja Suomi on yksi sopimuksen allekirjoittaneista maista. (VAMPO 2010-2015, 17.) Yleissopimus velvoittaa sopijaosapuolia varmistamaan ihmisoikeuksien sekä perusvapauksien täysimääräisen toteutumisen vammaisille henkilöille ja edistämään avointa ja syrjimätöntä yhteiskuntaa (VAMPO 2010-2015, 17, 20). Kaikille ihmisille avoimessa yhteiskunnassa jokaisella tulee olla mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä, omata itsemääräämisoikeus, olla edellytykset yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumiseen sekä olla yhteisön jäsenenä (VAMPO 2010-2015, 17).

3.1 Tasa-arvoideologia

Koulutuksellinen tasa-arvo on pitkään ja vahvimmin ohjannut suomalaisen koulujärjestelmän yhtenäistämistä (Lappalainen & Mäkihohko 2004, 64). Yleisen sivistystason nostaminen sekä niin kutsutun rahvaan saaminen kansakoulujärjestelmän piiriin olivat fennomaaneiksi kutsuttujen, suomenmielisten, keskeisiä tavoitteita koulutuspolitiikassa tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta (Kalalahti & Varjo 2012, 42). Tasa-arvo koulutuksen kannalta tarkoittaa esimerkiksi sitä, että yksilö saa kaikissa koulutuksen vaiheissa juuri hänelle sopivaa yksilöllistä kasvatusta sekä koulutuksen avulla valmiudet työelämään ja yhteiskunnassa toimimiseen (Lappalainen & Mäkihohko 2004, 64-65). Tasa-arvon ihanne on siis pelkistetyimmillään tietynlainen kohtelu, jota jokaisen tulisi saada tai jota jokainen saa. Tasa-arvolla tarkoitetaan samankaltaista kohtelua, johon sisältyy samat moraaliset sekä luonnolliset oikeudet. (Kalalahti & Varjo 2012, 40.) Koulun kehittämisen yksi suurimmista globaaleista haasteista on se, kuinka koulu kykenee samaan aikaan nostamaan koulutuksen laatua sekä toisaalta selviytymään aiempaa heterogeenisemmän oppilasaineksen oppimisen tarpeisiin vastaamisesta. Haasteena on samaan aikaan parantaa oppimistuloksia sekä lisätä tasa-arvoisuutta ja oikeudenmukaisuutta. (Savolainen 2009, 122.)

Kuluneiden 20 vuoden aikana suomalainen peruskoulu ja koulutuksen ohjausjärjestelmä ovat merkittävästi muuttuneet yhteiskuntapoliittisen kehityksen osana. Tiukan normatiivinen sääntelykulttuuri on muuttumassa kohti

hajautetumpaa ja yksilöllisten valintojen ohjaamaa sekä arvioinnin myötä todennettavaa koulutuksen ohjausjärjestelmää. Sääntelyn löyhentyminen johtaa uudenlaisiin merkityksiin koulutuksen yksilöllisten oikeuksien, tasa-arvoisten mahdollisuuksien sekä oikeudenmukaisuuden kannalta. Näihin sisältyvät jännitteet ilmenevät, kun pohditaan kuntia sitovan lähikouluperiaatteen ja toisaalta vanhempien yhä vapaamman koulunvalintamahdollisuuden käytännön toteutumista. (Kalalahti & Varjo 2012, 39.) Koulutusjärjestelmässä koulutukseen hakeutuminen on muodollisesti avoin kaikille ja valituksi koulutukseen tulee kykyjen ja preferenssien perusteella. Toisaalta koulutukseen osallistumisen sosiaalisia tai taloudellisia esteitä ei kompensoida, vaan ne ovat luonnollista seurausta esimerkiksi yhteiskuntaluokasta. (Kalalahti & Varjo 2012, 43.)

Koulutusta tarkastellaan läpi elämän kestäväenä jatkumona, minkä vuoksi koulutuksen on muodostettava tarkoituksenmukainen kokonaisuus. Tasa-arvo koetaan tällä hetkellä valinnanvapauden esteenä. Koulutusmarkkinoiden eriarvoisuutta synnytetään valinnaisuuden, yksilöllisyyden ja kilpailun korostamisella. Määriteltäessä tasa-arvoa, vaarana on joskus sen käsittäminen samankaltaisuudeksi. Jotta koulu voisi olla tasa-arvoinen, sen on itse asiassa saavutettava erilaisuus ja oltava jokaiselle erilainen. Erityistä tukea tarvitsevien kohdalla tasa-arvo käsittää myös yksilölliset opetussuunnitelmat ja -menetelmät heidän mahdollisuuksiensa takaamiseksi. (Lappalainen & Mäkihohko 2004, 65.)

3.2 Segregaatiosta integraatioon

Suomessa on ollut vallalla koulutuksen kaksoisjärjestelmä, joka on sisältänyt toisistaan eriytyneen yleisopetuksen ja erityisopetuksen. Kaksoisjärjestelmän taustalla ovat olleet uskomukset, joiden mukaan segregatiivinen koulujärjestelmä on tarkoituksenmukainen. (Naukkari 2005, 10.) Kaksoisjärjestelmän on perusteltu vastaavan parhaiten oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja sen puitteissa toteutettu erityisopetus on nähty positiivisena keinona koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi (ks. Hakala & Leivo 2015, 11). Savolainen (2009, 126) pohtii artikkelissaan, että tämän päivän näkökulmasta on väärin tulkita erityisopetuksen ja muun opetuksen muodostavan niin sanotun kaksoisjärjestelmän, jossa erityisopetus nähtäisiin täysin erillisenä järjestelmänä peruskoulun sisällä.

Saloviita (2009, 126) perustelee tätä sillä, että suurin osa erityisopetuksesta toteutetaan osana tavallista perusopetusta, tavallisissa peruskouluissa. Lisäksi erityisopettajien ammatti kiinnittyy koulutuksen kautta vahvasti opettajuuteen, vaikka koulutuksen ydin on erityispedagogiikassa ja erityisopettajien kouluttamiseen on omat yksikkönsä yliopistoissa (Savolainen 2009, 126).

1970-luvulta alkaen ”integraatio”-termiä on käytetty kuvaamaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensulauttamisen tavoitetta (Moberg 2001, 82). Se on tarkoittanut pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman laajalti yleisten kasvatustilanteiden rinnalla ja sulautettuna niihin tilanteissa, jossa yhteistä koulua käy koko ikäluokka (Moberg 2001, 82-83). Integraatio liittyy ennen kaikkea siihen, mitä kasvatusympäristöissä ja yhteisöissä tulisi tehdä yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymiseksi sekä yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi. Tavoitteena on koulu, joka pystyy huomioimaan koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet sekä edellytykset. (Moberg 2001, 83).

Integraatioajattelun taustalla vaikuttivat tutkimustulokset, joiden perusteella alettiin epäillä erityisluokilla tapahtuvan opetuksen tehokkuutta (Moberg & Savolainen 2009, 77). Lisäksi psykologiset ja sosiaaliset tulokset olivat huonompia (Saloviita 2006, 330). Opetuksen fyysistä paikkaa oleellisempaa on opetuksen laatu ja tutkimustulosten mukaan erityisluokalle sijoittaminen saattaa vaikuttaa negatiivisesti oppimistuloksiin (Moberg & Savolainen 2009, 78; Moberg & Vehmas 2009, 73). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus vaikuttavat Savolaisen (2009, 128) mukaan olevan oleellisempia oppimisen kannalta kuin esimerkiksi luokkakoko, ryhmän heterogeenisuus tai erityisluokkasijoitus. Saloviita (2006, 330) on pohtinut erityisopetuksen epäillyn tehottomuuden johtuvan vaatimustason alenemisesta ja positiivisten roolimallien puuttumisesta. Erityisoppilaat itse ovat kokeneet erityisopetuksen hyötyinä muun muassa kouluviihtyvyyden paranemisen sekä ystävyysuhteiden syntymisen, mutta toisaalta kielteisenä piirteenä on koettu esimerkiksi leimautumista, kiusaamista ja syrjäytymistä (Moberg & Savolainen 2015, 70).

Yksilöintegraatioon suhtaudutaan nihkeästi, koska ennako-oletuksena saatetaan pelätä erityisoppilaan kiusaamista ja itsetunnon laskemista yleisopetuksen ryhmässä (Naukkari 2005, 19). Tutkimustulokset

integraatiosta ovat kuitenkin olleet enemmän myönteisiä kuin kielteisiä, ja yleisopetuksen luokka on nähty paremmaksi sekä tiedollisilta että sosiaalisilta vaikutuksiltaan erityisluokkaan verrattuna (Naukkarinen 2005, 10; Saloviita 2006, 330; Savolainen 2009, 128). Ennakkoluulot ja pelot johtuvat useimmiten puutteellisesta tiedosta (Naukkarinen 2005, 19). Integroidut oppilaat saavat parhaassa tapauksessa yleisopetuksen oppilailta hyviä roolimalleja ja näin ollen integraatio tarjoaa eväitä yhteiskuntaan sopeutumisessa (Naukkarinen 2005, 22). Monesti pohdintaa aiheuttaa myös vaikuttaako erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen ryhmään muiden oppilaiden oppimiseen. Integraation vaikutusta toisten oppilaiden oppimiseen on tutkittu vähemmän, mutta tutkimustulokset viittaavat kuitenkin siihen, ettei integrointi haittaa muiden oppilaiden oppimista. (Moberg & Savolainen 2009, 78.) Myös Saloviita (2006, 330) toteaa artikkelissaan, että vertailututkimusten mukaan erityisoppilaiden läsnäolo ei näytä häiritsevän yleisopetuksen oppilaiden koulunkäyntiä.

Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa on tutkittu inklusiota ja sen vaikutuksia koulumenestykseen enemmän kuin Suomessa. Dyson ym. (2004) toteuttivat Iso-Britanniassa integraatiotutkimuksen, jossa tutkittiin puolen miljoonan oppilaan aineistoa. Tutkimuksessa saatiin selville, että inklusiolla ja oppilaiden koulumenestyksellä on ainoastaan heikko negatiivinen yhteys. Toisaalta tämä saatu heikko yhteys voidaan tutkijoiden mukaan selittää myös esimerkiksi sillä, että heidän tutkimuksensa inklusiivisissa kouluissa oli yleensä myös enemmän heikommin menestyviä (*disadvantaged*) oppilaita. Tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pystyvät yleisopetuksessa saavuttamaan hyviä akateemisia, persoonallisia ja sosiaalisia valmiuksia sekä edistymään. Erityisen tuen tarpeet voivat olla riskitekijänä sille, että oppilas sulkeutuu muun ryhmän ulkopuolelle tai hänelle kehittyy huono itsetunto. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi selkeästi, että inklusiolla ei ole negatiivisia vaikutuksia yleisopetuksen oppilaiden oppimiseen. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja oppilaiden mielestä inklusiolla voi pikemminkin olla positiivinen vaikutus oppilaiden ymmärryksen ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Tutkimuksen lopputuloksena nähdään, ettei ole mitään syytä olla tavoittelematta inklusiivista koulua. Tutkimuksen mukaan esimerkiksi etnisen taustan, sosioekonomisen statuksen, sukupuolen ja äidinkielen vaikutus koulumenestykseen näyttää olevan merkityksellisempi. (Dyson ym. 2004, 10-15).

Tutkimustulosten ohella integraatioajattelun vahvistumiseen on suuresti vaikuttanut myös oikeuksia ja yhdenvertaisuutta koskevan ajattelutavan muuttuminen (Moberg & Savolainen 2009, 78). Opettajat eivät suhtaudu täysin ennakkoluulottomasti kouluintegraatioon. Periaatetasolla integraatio saatetaan hyväksyä, mutta omien työkäytänteiden muuttamiseen suhtaudutaan nihkeästi ja haluttomasti. (Naukkarinen 2005, 10.) Integraatioon nihkeämmin suhtautuvat opettajat usein kokevat ammattitaitonsa sekä voimavaransa riittämättömänä integraation toteuttamiseksi (Naukkarinen 2005, 11). Luvussa 4.2 käsitellään tarkemmin opettajien asenteita integraatiota kohtaan.

Pohjoismaissa 1960-luvulla syntynyt normaalisuusperiaate pyrkii mahdollistamaan vammaisille tavalliset arkipäivän elämän olot ja mallin (Moberg & Savolainen 2009, 78). Normaalisuusperiaate vaikuttaa integraatioajattelun taustalla ja sen mukaan vammaisten oppilaiden koulukokemusten sekä kouluympäristön tulee olla mahdollisimman tavallinen ja samankaltainen kuin muilla ihmisillä. Erillistä kouluympäristöä on alettu vähitellen pitää sosiaalista syrjäytymistä edesauttavana sekä diskriminoivana, jolloin on syntynyt moraalinen perusta integraatioajattelulle: integraatio on moraalisesti oikea teko. (Moberg & Savolainen 2009, 79.)

Integraatio tarkoittaa kirjaimellisesti kahden erillisen osan yhdistämistä sillä tavalla, että syntyvässä kokonaisuudessa alkuperäisiä osia ei enää voida erottaa toisistaan. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiossa on mahdollista erottaa toisistaan kaksi näkemyssuuntaa. (Moberg & Savolainen 2009, 80.) Pois segregatiosta-näkemyksen, eli toisin sanoen desegregaation pohja on erillisten koulujen tehottomuudessa sekä ihmisarvoa alentavissa liitännäisvaikutuksissa – ensin on siis oltava segregointia, jotta voidaan integroida (Moberg & Savolainen 2009, 78). Toinen näkemys on ei-segregointi, eli nonsegregaatio, jonka lähtökohtana on yksi kaikille yhteinen koulu, jossa ketään ei tarvitse sulkea sen ulkopuolelle (Moberg & Savolainen 2009, 80).

Integraatiota on pyritty tavoittelemaan asteittain ja liikkeelle on lähdetty erityisopetuksen organisoinnin mallista. Mallissa oppimisympäristöjä on laitettu järjestykseen sen perusteella, kuinka etäällä ne sijaitsevat fyysisesti yleisopetuksesta tai kuinka suuren osan opetusajasta oppilas viettää erityisoppimisympäristössä. Tällä tavoin integraation kehitystä on mahdollista

seurata, kun kaikki erityisopetusratkaisut voidaan sijoittaa ulottuvuudelle, jossa toinen pää on laitossijoitus ja toinen normaaliluokkasijoitus. (Moberg 2001, 83.) Fyysinen yhdessäolo luokassa ei kuitenkaan ole sama asia käsitteenä kuin integraatio – muuten voitaisiin ajatella integraatio saavutetuksi silloin, kun erityisoppilas opiskelee samassa luokassa ikätoveriensa kanssa. Lähempänä oikeaa ja täydellistä integraatiota ollaan, kun oletetaan kaikkien oppilaan tarvitsemien tukipalvelujen olevan integroituna tarjottavaksi yleisopetuksen ryhmässä. (Moberg & Savolainen 2009, 81.) Todellista integraatiota ovatkin sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja oikeanlaiset sekä toimivat opetusjärjestelyt, joiden mittana on lopulta integroituminen ympäröivään yhteiskuntaan (Moberg & Savolainen 2009, 82).

Integraation innokkaimmille kannattajille ei ole riittänyt 1970- ja 1980-lukujen ideaalimallit, joissa jotkin erilliset oppimisympäristöt edelleen ovat mahdollisia (Moberg & Savolainen 2009, 83). Tämä on luonut uusia integraatioliikkeitä, jotka ajavat täydellisempää erityisopetuksen ja yleisopetuksen fuusioitumista (Moberg & Savolainen 2009, 83-84). Yksi tällainen liike on 1980-luvulla syntynyt Inklusiivinen kasvatus -liike (Moberg & Savolainen 2009, 84). Kaikesta huolimatta kouluintegraatio ei ole lisääntynyt kovin merkittävästi vaan erillinen, luokamuotoinen erityisopetus on säilyttänyt paikkansa koulujärjestelmässämme (Naukkari 2005, 11).

3.3 Inklusio

Tässä kappaleessa esittelen yleisesti inklusiota ja sen tavoitteita. Perehdyn aiheeseen syvemmin eri näkökulmista luvussa 4.

Inklusiivisessa kasvatuksessa opetus lähtee ajatuksesta, että kaikki oppilaat käyvät alusta alkaen tavallista lähikoulua, jossa heidän on mahdollista saada yksilöllistä opetusta. Lähikoululla tarkoitetaan koulua, johon oppilaan asuinpaikka hänet oikeuttaa ja jota myös muut naapuruston lapset käyvät. (Moberg & Savolainen 2009, 84; Naukkari & Ladonlahti 2001, 101.) Käsittelen lähikouluperiaatetta tarkemmin myöhemmin tekstissä. Inklusion käsitettä on perusteltu sillä, että se ilmaisee integraation käsitettä paremmin mihin pyritään:

oppilaita ei tule pelkästään sijoittaa yleisopetukseen, vaan kaikki oppilaat on otettava alusta alkaen mukaan kotikoulun kaikkiin toimintoihin. Inklusiivisen koulun on kehitettävä kaikkien oppilaiden tarpeet huomioon ottava järjestelmä ja termi myös korostaa koulun henkilökunnan välistä yhteistyötä. (Moberg & Savolainen 2009, 84.) Inklusion tavoitteena on minimoida koulutuksesta sellaiset oppimisen rakenteelliset, asenteelliset tai pedagogiset esteet, jotka ulossulkevat joitakin lapsiryhmiä. Koulun ulkopuolelle jäävät lapsiryhmät vaihtelevat maittain, mutta vammaisten ja erityisen tuen tarpeessa olevien lasten lisäksi myös muun muassa kulttuuriset vähemmistöt ovat merkittäviä ulkopuolelle jääviä ryhmiä. (Savolainen 2009, 122.)

Modernia inklusiivista kasvatusta pidetään koulutuksen kehittämisen ja tutkimuksen tavoitteena. Päämääränä on rinnakkaisjärjestelmien purkaminen, sosiaalisen osallistamisen vahvistaminen, oppimisen tukijärjestelmien monipuolistaminen ja korostaminen sekä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden käyttäminen toisiaan tukevasti oppimisen voimavaroina. (Lappalainen & Mäkihohko 2004, 69.) Opettajankoulutuksen on nähty olevan yksi avaintekijä inkuusion toteutumiseksi. (Messiou, Ainscow ym. 2016, 46.)

Inklusiivisen opetuksen toteuttamisen ja edistämisen vaikeuteen Suomessa ovat osaltaan vaikuttaneet hyvin vahva perinteinen luokka- ja opettajakeskeinen työskentelytapa sekä joustamattomat opetusjärjestelyt. Ei ole olemassa yhtä oikeaa inklusiivista mallia, vaan ne räätälöidään aina tilanteen ja tarpeen mukaan. Inklusiivisen koulun kehittäminen on loppumaton prosessi, mikä vaatii joustavuutta sekä jatkuvaa uudelleen arviointia niin koululta kuin resurssien jaoltakin. Arvioinnin tulee oppilasmäärien ja diagnoosien ohella perustua myös muun muassa opettajien vahvuuksiin sekä osaamiseen. Opettajankoulutuslaitosten yhtenä keskeisimpänä tehtävänä tulisi olla käyttökelpoisten sekä ajan tasalla olevien menettelyjen tutkiminen ja kehittäminen. Kuitenkin tällä hetkellä esimerkiksi perinteiset erityisopettajien kouluttajat ovat liian orientoituneita oppilaiden diagnosoimiseen ja luokittelemiseen. (Naukkari & Ladonlahti 2001, 102.)

Inklusiiviseen kouluun liittyy kiinteästi ajatus moniammatillisesta yhteistyöstä (Naukkari & Ladonlahti 2001, 110-111). Laajimmillaan moniammatillinen yhteistyö koskee opettajia, koulutyöhön liittyviä ammattilaisia (puheterapeutti,

psykologi) sekä vanhempia. Opettajien välinen yhteistyö on lisäksi tärkeää. Opettajat voivat opettaa yhdessä tai jakaa oppilasryhmää tarpeen vaatiessa pienempiin ryhmiin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 111.) Inklusion kannalta nähdään tärkeänä, että opettaja ei pelkää kokeilla uusia toimintatapoja tai oppia toisiltaan. Tiimityöskentely tukee myös opettajien omaa jaksamista arjessa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.)

3.3.1 Lähikouluperiaate

Aiemmin mainittu oppilaan oikeus opiskella lähikoulussaan liittyy inklusiivisen koulun ajatukseen (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101). Lähikouluperiaatteen toteuttaminen edesauttaisi tällä hetkellä vallalla olevasta kaksoisjärjestelmästä siirtymistä kohti yhdistynyttä järjestelmää. Lähikouluperiaatteen toteutumisen myötä koulut olisivat tasa-arvoisemmassa asemassa haasteellisten oppilaiden määrää ajatellen, kun erityisopetuksen piirissä olevat oppilaat jakautuisivat tasaisemmin kouluihin. Vanhemmat saattavat olla tyytyväisiä lapsensa koulunkäyntiin erityiskoulussa, mutta toisaalta näkevät negatiiviseksi, kun oppilaalla ei ole kavereita kotiympäristössä. Lähikouluperiaatteen toteutumisen kannalta oleellisissa asemassa ovat kunnan virkamiehet, jotka ymmärtävät lähikoulun merkityksen, mutta ovat huolissaan resurssien riittävydestä lähikoulussa. Koulun muuttuminen ja opettajien asenteiden päivittyminen ovat kunnan viranomaisten mukaan yksi lähikouluperiaatteen toteutumisen ehdoista. Tämän toteutumiseksi opettajankoulutusta olisi uudistettava ja täydennyskoulutusta opettajille tulisi lisätä. (Naukkarinen 2005, 18.)

Lähtökohtana on koko ikäluokan yhdenvertainen mahdollisuus käydä koulua, kouluttautua sekä hankkia ammatti (VAMPO 2010-2015, 77). Vammaisten nuorten pääseminen peruskoulun jälkeiseen koulutukseen ei kuitenkaan kaikilta osin toteudu yhdenvertaisuuden periaatteita mukaillen. Eroja löytyy paikkakuntien väleiltä sekä eri koulutuksiin sekä koulutusasteille pääsyssä. (VAMPO 2010-2015, 78.) Vammaisten lasten ja nuorten koulutusmahdollisuudet on turvattava esiopetuksesta peruskouluun, korkeakouluun ja aina elinikäiseen oppimiseen saakka. Näiden yhdenvertaisten mahdollisuuksien toteuttaminen edellyttää sekä oppimisympäristöjen ja lähiympäristöjen että koulu- ja

opiskelurakennusten esteettömyyttä ja saavutettavuutta. (VAMPO 2010-2015, 79.) Peruskoulussa koulun ja lapsen vanhempien sujuva yhteistyö on edellytys toimivalle koulunkäynnille, kun yhdessä voidaan tunnistaa koulunkäynnin esteet sekä pohtia niihin ratkaisuja (VAMPO 2010-2015, 80). VAMPO:n (2010-2015, 164) mukaan merkittävä osa ohjelman toimenpiteistä ei aiheuta lisärahoitustarvetta hallinnonaloille, vaan kyse on ennen kaikkea toimintojen uudelleenorganisoinnista sekä olemassa olevien resurssien tehokkaammasta hyödyntämisestä.

3.4 Kolmiportainen tuki

3.4.1 Yleinen tuki

Laadukkaasti toteutettava perusopetus luo perustan oppilaan hyvinvoinnille sekä oppimiselle. Oppimisen ja koulunkäynnin pulmia voidaan ennaltaehkäistä esimerkiksi eriyttämällä opetusta, opettajien keskinäisellä yhteistyöllä ja opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla. (Opetushallitus 2014, 62.) Yleinen tuki on ensimmäinen keino, jolla vastataan oppilaan tuen tarpeeseen koulussa ja sitä annetaan välittömästi tuen tarpeen ilmetessä ilman erityisiä päätöksiä. Yleisen tuen aikana käytössä ovat kaikki tukimuodot lukuun ottamatta oppimäärien yksilöllistämistä ja erityisen tuen päätöksellä toteuttavaa erityisopetusta. Yleisen tuen keinoja ovat esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, tukiovetus, yksittäiset pedagogiset ratkaisut ja ohjaustoimet. Yleinen tuki järjestetään opettajien ja muun henkilöstön moniammatillisena yhteistyönä ja tämän ohella myös oppilaan sekä hänen huoltajansa kanssa tehdään yhteistyötä. Oppimissuunnitelmaa on mahdollista käyttää osana yleistä tukea ja sen avulla voidaan myös syventää ja laajentaa pidemmälle edenneen oppilaan opiskelua. (Opetushallitus 2014, 63.)

3.4.2 Tehostettu tuki

Mikäli yleinen tuki ei riitä ja oppilas tarvitsee koulunkäynnissään tai oppimisessaan säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja samaan aikaan, annetaan hänelle tehostettua tukea. Tehostettua tukea annetaan tehtyyn

pedagogiseen arvioon perustuen oppilaalle laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. Pedagoginen arvio tehdään aina ennen tehostetun tuen aloittamista. (Opetushallitus 2014, 63.) Pedagogiseen arvioon kirjataan muun muassa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, oppilaan saama yleinen tuki ja arvio tukimuotojen vaikutuksista, erityistarpeet sekä arvio tehostetun tuen tarpeesta (Opetushallitus 2014, 63-64). Oppilaan opettaja laatii pedagogisen arvion ja tarvittaessa laatiminen tehdään yhteistyössä muiden asiantuntijoiden kanssa. Tehostetun tuen aloittaminen tai palaaminen yleisen tuen piiriin käsitellään moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon asiantuntijoiden kanssa pedagogiseen arvioon perustuen. (Opetushallitus 2014, 64.)

Tehostettua tukea järjestettäessä tulee huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet ja sitä tulee antaa niin kauan kuin tarve vaatii. Tehostettu tuki on pitkäjänteisempää ja intensiivisempää kuin yleinen tuki ja se suunnitellaan kokonaisuutena. Oppilaalle annetaan tehostettua tukea joustavien opetusjärjestelyiden avulla muun opetuksen ohessa. Tehostetun tuen aikana käytössä ovat kaikki muut tukimuodot lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. Tehostetun tuen aikana osa-aikaisen erityisopetuksen, yksilöllisen ohjauksen sekä huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu. Tehostettu tuki järjestetään moniammatillisena yhteistyönä ja tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan. Tuen aikana seurataan ja arvioidaan säännöllisesti oppilaan koulunkäyntiä ja oppimista ja tarpeen vaatiessa oppimissuunnitelma päivitetään, jos tilanne muuttuu. (Opetushallitus 2014, 63.)

3.4.3 Erityinen tuki

Ennen erityisen tuen aloittamista ja päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on tehtävä oppilaasta pedagoginen selvitys yhdessä oppilaan ja huoltajien kanssa. Pedagogisessa selvityksessä on kirjattu oppilaan oppimisen eteneminen sekä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa moniammatillisena yhteistyönä laadittu selvitys oppilaan kokonaistilanteesta sekä hänen saamistaan tukimuodoista. (Opetushallitus 2014, 66.)

Erityisen tuen tarkoitus on antaa oppilaalle suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea niin, että oppilas pystyy suorittamaan oppivelvollisuutensa. Oppilaan motivaatiota, osallisuutta, itsetuntoa sekä vastuunottoa opiskelusta vahvistetaan. (Opetushallitus 2014, 65.) Erityiseen tukeen kuuluu erityisopetus sekä oppilaan tarvitsema muu mahdollinen tuki yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä (Opetushallitus 2014, 65-66). Erityistä tukea saava oppilas suorittaa oppivelvollisuutta opiskelemalla joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain (Opetushallitus 2014, 66).

Erityisen tuen aloittamisesta tehdään aina kirjallinen päätös, jota ennen on kuultava oppilasta sekä tämän huoltajaa. Päätöksessä säädetään muun muassa opetusryhmästä sekä mahdollisista tuki- ja avustajapalveluista. (Opetushallitus 2014, 67.)

4 LUOKANOPETTAJA INTEGROITUJEN OPPILAIDEN OPETTAJANA

Kasvatus voidaan määritellä edellytysten luomiseksi monipuoliselle kehitykselle ja kasvulle. Kasvatuksen tulee tehdä itseään tarpeettomaksi, sillä se tähtää kasvatettavan omaehtoiseen ja tiedostavaan elämiseen. Kasvatus on aina sidoksissa yhteiskuntaan sekä siinä vallitsevaan kulttuuriin. Se on aikakautensa näköistä mutta myös muovaa aikaa sekä erityisesti tulevaisuutta. (Atjonen 2004, 18.) Kasvatuksessa on tavoitteita, se on tietoisista ja kohdistuu aina tärkeänä pidettyyn: lapsen halutaan omaksuvan se, mikä on hyvää ja oikeaa (Atjonen 2004, 18-19). Kasvatuksen tulee mahdollistaa subjektiivisen identiteetin rakentaminen, eli yksilöllistyminen, sen tehtävänä on sosiaalista kasvatettava yhteiskunnan jäseneksi sekä sivistää. Kasvatus on siis systemaattista pedagogista vaikuttamista sivistys-, sosialisatio- ja identiteettitehtävän toteuttamiseksi. (Atjonen 2004, 19.) Opetusta ja kasvatusta ei pääsääntöisesti erotella, mutta Atjonen (2004, 19-20) määrittelee opetuksen olevan edellytysten luomista oppilaalle, joka niiden edellytysten avulla voi saavuttaa tavoitteita. Suomalainen opettajankoulutus on Euroopassa poikkeus, sillä meillä Suomessa voidaan valita joka vuosi runsaslukuisen ja lahjakkaan hakijamäärän joukosta parhaimmat sekä soveltuvimmat hakijat opettajankoulutukseen (Niemi 2010, 28). Luokanopettajakoulutus on osoittautunut menestystarinaksi myös tulosten suhteen (Niemi 2010, 44).

4.1 Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat peruskoulussa

Erityisopetuksen tarve ja erityisoppilaiden määrä kasvavat jatkuvasti kouluissa ja opettajat tarvitsevat lisää tietoa siitä, kuinka kohdata pulmalliset oppilaat luokassa (Jussila & Saari 1999, 42; Pinola 2008, 39). Erityisopetuksen kasvava tarve käy ilmi myös lähes kaikissa opettajankoulutuksen arvioinneissa ja sen kehittämistä koskevissa keskusteluissa (Opettajankoulutus 2020, 18). Tilastokeskuksen (julkaistu 11.6.2015) mukaan kaikkiaan 15 prosenttia peruskoulun oppilaista oli tehostetun tai erityisen tuen piirissä syksyllä 2014. Tehostettua tukea sai 7,5 prosenttia, eli 40 500 peruskoulun oppilaista syksyllä

2014. Määrä on kasvanut syksystä 2011 4,2 prosenttiyksikköä ja syksyn 2011 lakimuutoksen jälkeen tehostettua tukea saavien oppilaiden osuus on vuosittain kasvanut. (Tilastokeskus 2015.) On kuitenkin syytä muistaa suhtautua kriittisesti erityisopetuksen määrälliseen kasvuun, sillä selittäviä tekijöitä on useita: toisaalta uskotaan oppilaiden pulmien lisääntyneen ja toisaalta ajatellaan diagnoositarkkuuden kehittyneen. Määrällistä kasvua voidaan tulkita eri tavoin. Se voidaan nähdä johtuvaksi yhä vähemmän erilaisuutta sietävän peruskoulun halusta kontrolloida entistä tiukemmin oppilaita, jotka eivät sopeudu koulun normeihin tai toisaalta vain lisääntyneeksi haluiksi tukea oppilaita, joilla on pulmia oppimisessaan. (Savolainen 2009, 127).

Erityisopetuksen määrän kuitenkin lisääntyessä olisi suotavaa, että opettajien koulutukseen sisältyisi erityispedagogisia opintoja ja erityisopetukseen liittyviä kysymyksiä käsiteltäisiin riittävästi myös opetusharjoittelussa (Jussila & Saari 1999, 42; Pinola 2008, 40). Tavallisilla luokilla on yhä enemmän oppilaita, jotka tarvitsevat tukea oppimisessaan (Pinola 2008, 40). Opetussuunnitelma säätelee ja määrää opetuksen ja kasvatuksen eriyttämisen ulottuvuuksia, joita ovat tavoitteet, sisällöt, menetelmät sekä oppilasarviointi. Erityisopetuksessa taas tavoitteet tulee pohtia ja asettaa oppilaan yksilöllisten edellytysten pohjalta. Tavoitteista käsin määrittyvät edelleen opetuksen sisällöt, joiden kohdalla erityisopetus myös poikkeaa yleisopetuksesta. Opetusmenetelmien käytön pitäisi olla selkeä kohta, jossa erityiskasvatuksen pedagoginen erityisyys tulee ilmi. Oppilaiden yksilölliset tarpeet ja niiden kohtaaminen edellyttävät menetelmien soveltamista ja erilaisia ratkaisuja verrattuna yleisopetukseen; esimerkiksi ajankäytön ja peräänantamattomuuden kannalta. (Moberg ym. 2015, 59.)

Erityisopetuksen laatua ja tuloksellisuutta selvittävien tutkimusten mukaan oppilaat, lasten vanhemmat ja useimmat opettajat pitävät erityisopettajia ammattitaitoisina sekä heidän käyttämiään menetelmiä tehokkaina. Näissä tutkimuksissa erityisopetuksen erikoisuutena painottuu erityisopettajan kyky selvittää oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset sekä taito myös opettaa yksilöllisesti. Lisäksi erityisopettajan ammatillisen erityisyyden korostaminen ilmenee opettajien suhtautumisessa fyysiseen erityisopetuksen ja yleisopetuksen integrointiin. (Moberg ym. 2015, 66.)

4.2 Opettajien asenne ja suhtautuminen integraatiota sekä inklusiota kohtaan

Moberg (2001) on aiemmissa tutkimuksissaan selvittänyt suomalaisten luokanopettajien sekä erityisopettajien suhtautumista yleisopetuksen ja erityisopetuksen integrointiin. Hänen saamiensa tulosten mukaan opettajien asenteet ovat hyvin usein kielteisiä ja kriittisiä. (Moberg 2001, 86.) Uusimmassa artikkelissaan Moberg (2001, 86) esittelee tuoreimman tutkimuksensa tuloksia koskien suomalaisten opettajien asenteita. Mobergin tutkimuksessa mukana olleiden opettajien asenne ja suhtautuminen integraatioon vaihtelivat suuresti, mutta yleisesti ottaen se ne olivat varsin kriittisiä. Selkeimmin eri opettajaryhmistä erottuivat aineenopettajat, joiden suhtautuminen oli kaikista negatiivisin. (Moberg 2001, 87.) Myönteisin asenne integraatiota kohtaan opettajilla oli silloin, kun kyseessä oli muun muassa kiusaamisen tai leimautumisen välttäminen, fyysisesti vammaiset oppilaat ja lievästi kehitysvammaisten oppilaiden opetus (Moberg 2001, 89; Pinola 2008, 41). Toisaalta tällöinkin suurin piirtein puolet opettajista kyseenalaisti integraation. Kaikkein kriittisimpiä integraatioon suhtaudutaan, kun on kyse vaikeimmin vammaisten ja sopeutumattomien oppilaiden opetuksesta yleisopetuksen ryhmässä. (Moberg 2001, 89.) Melkein yhtä kielteisenä inklusiiviset opetusryhmät nähdään myös silloin, kun luokan opettajalla ei ole riittävää erityispedagogista ammattitaitoa (Moberg 2001, 89) Luokanopettajat ja aineenopettajat vetoavatkin puutteelliseen ammattitaitoonsa perustellessaan haluttomuuttaan ottaa erityisoppilaita ryhmiinsä ilman lisäresursseja (Moberg ym. 2015, 66-67). Saloviita (2006, 331) huomauttaa kuitenkin artikkelissaan, että ehdottoman kielteinen asenne integraatiota kohtaan on myytti. Riittämättömiksi koetut omat kyvyt aiheuttavat opettajalle stressiä ja ahdistusta, mikä vaikuttaa kielteiseen asenteeseen integraatiota kohtaan (Saloviita 2006, 331).

Myös Pinola (2008) on selvittänyt tutkimuksessaan peruskoulujen luokanopettajien asennetta ja suhtautumista integraatioon sekä inklusioon. Pinola (2008) tutki näitä asenteita luokittelemalla luokanopettajien näkemyksiä ja käsityksiä integraatiosta sekä inklusiosta haastattelun kautta. Pinolan (2008) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että integraatioon myönteisesti suhtautuvalla opettajalla oli monesti takana onnistuneita kokemuksia integraatiosta, hän on ymmärtänyt sen vaativan tukitoimia sekä yhteisöllistä toimintaa. Myös kielteisesti integraatioon suhtautuvalla opettajalla on monesti kokemusta integraatiosta,

mutta asiat eivät ole sujuneet ennakko-odotusten mukaisesti ja luokkaan sijoitettava erityisoppilas merkitsee lähinnä lisätyötä. Neutraalisti suhtautuvilla opettajilla ei ollut juurikaan kokemusta integraatiosta ja käsitykset tuntuivat olevan ulkopuolelta tulleilta eivätkä henkilökohtaisia. (Pinola 2008, 43, 47.) Integraation edellytyksinä sekä myönteisesti että kielteisesti suhtautuvat opettajat kokivat tuen ja tiedon – kaikki opettajat eivät edes tunteneet inklusion käsitettä (Pinola 2008, 47).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien ikä ja kokemus vaikuttavat asenteisiin integraatiota ja inklusiota kohtaan. Alle 30-vuotiailla sekä alle 10 vuotta työskennelleillä opettajilla asenne oli huomattavasti myönteisempi integraatiota ja inklusiota kohtaan kuin kauemmin työtä tehneillä, vanhemmilla opettajilla. Myös henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat ja esimerkiksi vammaisten oppilaiden kanssa paljon tekemisissä olleet opettajat ovat yleisesti myönteisempiä heidän integroimiseensa. Tutkimuksissa on lisäksi tullut ilmi, että integraatioon positiivisemmin suhtautuvat sellaiset opettajat, joilla ei ole kokemusta integraatiosta. (Pinola 2008, 41.) Tähän voi vaikuttaa se, että integraatiosta enemmän kokemusta omaavat opettajat tietävät sen lisäävän heidän omaa työtään ja kokevat sen siksi kielteiseksi (Pinola 2008, 42).

Merkittävimpiä inklusioon ja integraatioon asennoitumiseen vaikuttavia opettajalähtöisiä tekijöitä on koulutus, joka tukee erityisoppilaiden kohtaamista ja opettamista. Ohjausta sekä koulutusta erityisoppilaiden kanssa työskentelemiseen saaneet luokanopettajat suhtautuivat myönteisemmin inklusioon sekä luottivat omiin taitoihinsa. Lisäkoulutuksen vaikutuksia opettajien asenteeseen tutkittaessa on havaittu, että koulutuksen jälkeen opettajien suhtautuminen oli myönteisempää kuin ennen koulutusta. Opettajille on opetettava tapoja toimia erityislasten kanssa, jotta estetään pelko erityisoppilaita kohtaan. (Pinola 2008, 42.)

Yleisopettajien ei ole uskottu pystyvän kohtaamaan vaikeimmin vammaisten lasten kasvatuksellisia tarpeita inklusiivisessa luokassa. Ainoastaan erityisopettajilla on nähty olevan kyky opettaa heitä riittävän tehokkaasti (Moberg 2001, 89). Opettajat myös kokevat, että yleisopetuksessa on toimittava enemmistön ehdoilla, minkä vuoksi he eivät mielestään pysty vastaamaan kaikkien oppilaiden erityistarpeisiin luokassa (Pinola 2008, 42).
Suomalaiset
26

opettajat ovat tottuneet ajattelemaan, että poikkeavien lasten yksilöllisiä kasvatustarpeita on jopa mahdotonta kohdata yleisopetuksessa. (Moberg 2001, 89.)

Yksi yleisimmistä erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyömalleista on taito- ja taideaineista aloitettu yhteistyö, sillä näissä oppimistavoitteet ovat subjektiivisempia kuin esimerkiksi matematiikassa. Oppilaiden yksilölliset tavoitetasot vaihtelevat taito- ja taideaineissa ja vaihtelu on näissä myös hyväksyttävämpää, mikä antaa oivia mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen. Matematiikan ja äidinkielen kannalta uudistustavoitteista integraatiotyötä voi toteuttaa esimerkiksi luokan- ja erityisluokanopettajan samanaikaisopettamisen kautta. (Naukkari 2005, 19.)

4.3 Luokanopettajakoulutus yliopistoon

1970-luvun lopulla suomalainen korkeakoulujärjestelmä, ja etenkin luokanopettajakoulutus, oli tutkinnonuudistuksen myötä muutoksen äärellä (Hakala 1994, 12). Luokanopettajan tutkinnon rinnalle liitettiin kandidaatin tutkinto ja kasvatustieteestä muotoutui koulutusohjelmalle runko (Hakala 1994, 12, 64). Suomalaisen opettajankoulutuksen tavoitteeksi asetettiin opettajien tiedepohjainen koulutus (Niemi 2010, 30). Opettajankoulutus uudistettiin täysin ja luokanopettajakoulutus muuttui ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi, eli maisteritutkinnoksi, johon kuului myös pro gradu -tutkielma (Hakala 1994, 12; Niemi 2010, 30; Opettajankoulutus 2020, 15). Perimmäinen ajatus uudistuksessa oli opettajankoulutuksen tieteellistäminen ja tavoitteissa oli, että opiskelija osaa etsiä uutta tietoa ja myös soveltaa sitä toimien työssään tutkijan tavoin (Hakala 1994, 12; Opettajankoulutus 2020, 15). Koulutuksen siirtämisellä yliopistoon haluttiin myös yhtenäistää opettajakuntaa, vaikka luokan- ja aineenopettajien koulutusten profiilit painottuvatkin hieman eri tavoin. Luokanopettajakoulutuksessa pääaineena on kasvatustiede ja aineenopettajilla opetettava aine. (Opettajankoulutus 2020, 15.) Uudistusprosessin aikana pohdittiin jo erilaisia mahdollisia ongelmakohtia kuten tieteellisen tiedon omaksumisen tavoitetta, mikä myöhemmin muotoutuikin pulmalliseksi (Hakala 1994, 13-14). Luokanopettajakoulutuksen rakenteellinen ongelmallisuus oli

nähtävissä etenkin opettavien aineiden perusopintojen kohdalla. Opettajaopiskelijoiden ajattelua kuvaa hyvin tekniseksi luonnehdittava tiedonkäsitys vielä syventäviä opintoja aloitettaessa. Lisäksi on kritisoitu, että korkeakouluopinnot antavat vain vähän käsitystä siitä, kuinka kasvatustieteellistä tietoa pystyy soveltamaan käytännössä. (Hakala 1994, 17.)

Teoria-käytäntö-keskustelu sai 1980-luvun lopulla paljon julkisuutta. Tutkimuksilla on pyritty osoittamaan praktiikkaan perehtymisen ja opetusharjoittelun laaja-alaisen käsittelyn osuutta opettajaksi kasvamisessa. Keskustelu on vaivihkaa muuttunut ja nykyisin on alettu puhumaan reflektioivasta opettajasta. (Hakala 1994, 48.) Kasvatusalan ammattilaisia piinaa monesti kysymys siitä, miten yleistä teoriaa voidaan hyödyntää praktiikassa (Hakala 1994, 49). Opettajan rooli on muuttunut tietoa jakavasta opettajasta kohti oppimisen ohjaajaa, joka tukee oppilaiden oppimisprosessia (Eloranta & Virta 2002, 133). Vuonna 2016 voimaan tullessa uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan myös opettajan roolia ennen kaikkea oppimaan ohjaajana. Opettajan tulee esimerkiksi ohjata oppilaita tarkastelemaan asioita monista näkökulmista sekä käyttämään ja etsimään tietoa niin itsenäisesti kuin ryhmässä. (OPS 2016, 20.)

Vuonna 1968 oli tehty päätös siirtymisestä yhtenäiseen perusopetukseen (Niemi 2010, 30), mikä jo alkaneen korkeakouluistumisen ohella vaikutti opettajankoulutuksen siirtämiseen yliopistoon (Rantala ym. 2010, 55). Keskeisiksi periaatteiksi opettajankoulutuksessa muodostui opettajien koulutus koko ikäluokan opetukseen, kun rinnakkaiskoulujärjestelmä poistui käytöstä. Uusi systeemi oli suuri kulttuurinen muutos ja vaati opettajilta valmiuksia sekä suhtautumista, kun nyt heidän edessään olikin jatko-opintoja ajatellen valikoitumaton ikäluokka. (Niemi 2010, 30.) Yhtenäistyvässä peruskoulutuksessa ainepedagogisen osaamisen ohella tarvitaan myös erityisosaamista, kuten psykologista osaamista (Lonka ym. 2010, 325). Kehityksen myötä uuden peruskoulun opettajan imagoa piti päivittää korkeamman taidon ja tiedon tasoa kohti, mikä edellytti opettajankoulutuksen rakenteellista kehittämistä ja muutosta (Rantala ym. 2010, 55). Tämän päivän koulussa opettajan vastualueet ja tehtävät ovat laajentuneet ja se edellyttää verkostoitumista eri asiantuntijoiden, kuten poliisin ja sosiaalityöntekijöiden, kanssa (Paavola ym. 2010, 351).

Opettajaksi tulemiseen sisältyy siirtyminen työtä edeltävästä koulutuksesta itse opettamisen professioon. Opiskelijalla on ensin tietoa opettamisesta muodollisen opiskelun muodossa ja vähitellen hän orientoituu opettamiseen kohtaamalla päivittäiset haasteet koulussa ja luokassa. Opettajaksi tuleminen vaatii professionaalisen identiteetin kehittymisen sekä ammatillisen käytännön rakentumisen. Uusille opettajille tämä muutos on harvoin kovin sulava, ja he kokevatkin työhönsä vaikuttavia, oman kontrollin ulottumattomissa olevia vaikeuksia etenkin ensimmäisen työskentelyvuotensa aikana. (Wanzare 2007, 343.) Oletuksena on, että koulutus on varustanut uudet opettajat strategioilla, metodeilla, tiedoilla ja taidoilla joita he tulevat työssään tarvitsemaan ja heillä ajatellaan olevan tiettyjä työkaluja, kuten aineenhallintaa ja johtamistaitoja, ammatin harjoittamiseksi (Wanzare 2007, 344-345; 349). Kuitenkin monet tutkijat ovat väittäneet, ettei koulutus anna valmistuville opettajille riittävästi valmiuksia opettaa luokassa ja uudet opettajat ovat muutenkin vahvuuksiltaan ja heikkouksiltaan hyvin erilaisia (Wanzare 2007, 345, 349). Wanzare (2007, 345) tuo esiin Klugin ja Salzmanin väitteen siitä, että koulutus on alku opettamisen taitojen sekä kykyjen kehittymiselle ja opettamisprosessin monimutkaisuudesta johtuen uudet opettajat eivät välttämättä ole täysin varusteltuja kohtaamaan usein vaikeitakin haasteita.

Luokanopettajakoulutuksen tieteellistäminen aiheutti alkuvuosina paljon keskustelua ja se jatkuu edelleen. Osa opiskelijoista ei ymmärtänyt opintojen akateemiseksi muuttunutta luonnetta ja opintojaksot tuntuivat opiskelijoista turhan teoreettisilta, sillä koulutukselta haettiin nimenomaan valmiuksia käytännön työhön. Myös monet pitkään opettajia kouluttaneista epäilivät kehityksen vaikuttavan epäedullisesti tulevien opettajien praktisiin valmiuksiin. (Rantala ym. 2010, 56.)

Turun yksikössä toteutettavan luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaassa yksi mainituista tavoitteista on kehittää opiskelijan valmiuksia opettaa ja kasvattaa heterogeenistä ryhmää. Lisäksi tavoitteeksi on mainittu opiskelijan kyky kohdata tulevaisuudessa valmiuksiltaan erilaisia oppijoita. (Opinto-opas 2014-2016, Turku.) Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen kandidaattivaiheen osaamistavoitteissa mainitaan opiskelijan kyky huomioida oppilaiden yksilöllisiä opetustarpeita, kyky mukauttaa omaa työskentelyään erilaisissa opetus- ja

kasvatustilanteissa sekä opiskelijan kyky toimia opetus- ja kasvatustilanteissa vastuullisesti, empaattisesti sekä pedagogisesti tahdikkaasti (Oulun yliopisto, tutkinto-ohjelmat, luokanopettaja, kasvatustieteen kandidaatti). Opettajaksi kasvaminen ja kehittyminen nähdään koko työuran mittaisena prosessina, mikä asettaa koulutukselle tiettyjä vaatimuksia. Opettajankoulutuksen myötä opettajalla tulisi olla edellytyksiä itseohjautuvaan kasvuun ja kehitykseen ja koulutuksen tulisi antaa opiskelijoille valmiuksia ottaa vastuuta omasta ammatillisesta kehityksestä. (Kiviniemi 2000, 22.)

4.4 Tulevaisuuden haasteet opettajankoulutuksessa

Suomessa opettajankoulutusta on 1970-luvulta asti kehitetty systemaattisesti sen näkemyksen pohjalta, että opettajan työ on vaativaa ja heidän tulee olla korkeasti koulutettuja. Yliopistollisena maisteritutkintona opettajankoulutus on tiivis osa akateemisia opintoja ja tutkinto antaa kelpoisuuden toimia opettajan tehtävien lisäksi myös monissa muissa ammateissa. Koulutuksen tehtävänä on vaikuttaa erityisesti tulevien opettajien ajattelun taitoihin, kykyyn ymmärtää sivistyksellisiä sekä yhteiskunnallisia ilmiöitä, auttaa heitä hankkimaan laaja sivistyspohja ja edistää elinikäisen oppimisen valmiuksia. Opettajan erityisosaamista tarvitaan koulun lisäksi myös kuntien moniammatillisissa asiantuntijaryhmissä. (Opettajankoulutus 2020, 14.)

Turun opettajankoulutuslaitoksella toteutettiin vuosina 1996-1997 opettajien haastattelututkimus, jossa yksi teemoista oli koulun nykyiset ongelmat. Tutkimuksessa oli mukana 15 luokanopettajaa ja 15 aineenopettajaa. Kaksi selvää ongelmakenttää nousi pinnalle sekä luokanopettajien että aineenopettajien kokemuksista: yhteiskunnalliset tekijät ja koulun sisäiset tekijät. Koulun pahimmat ongelmat valtaosa vastaajista näki johtuvan yhteiskunnallisista syistä (resurssien puute, koulun ja kodin erilaiset arvomaailmat). Aineenopettajien kuvauksissa ongelmat konkretisoituivat isoina opetusryhminä, tilojen ahtautena, erityisopetuksen puutteena sekä muun muassa oppilaiden käytöshäiriöinä. Koulun sisäisistä tekijöistä ongelmien aiheuttajiksi mainittiin muun muassa opetuksen/opetussuunnitelmien hajanaisuus, opettajien

muutosvastarinta sekä opettajien jatko- ja täydennyskoulutusten organisoimattomuus. (Eloranta & Virta 2002, 142.)

Opettajaan kohdistuvat vaatimukset ovat viime vuosikymmeninä kasvaneet niin sisällön, pedagogisten taitojen kuin kasvatuksellisen otteen osalta. Esimerkiksi yhteiskunnalliset, globaalit sekä koulutusjärjestelmää ja pedagogiikkaa koskevat muutospaineet vaikuttavat opettajan työhön osaamiseen ja jaksamiseen liittyvinä haasteina. Muutospaineet heijastuvat jo työmaailmassa olevan opettajan työskentelyyn ja tekevät uudelle, vastavalmistuneelle opettajalle ammattiin siirtymisen vaativaksi. (Eloranta & Virta 2002, 149.)

Opettajan työnkuva on moninaistunut ja kasvatusvastuu yhä laajempi. Opettaja on opetussisältöjen asiantuntija ja opetusmenetelmien osaaja, mutta myös paljon muuta. Opettajan tulisikin kehittyä oppimisen ohjaajaksi ja olla valmis tukemaan oppilaan kasvamista. (Eloranta & Virta 2002, 149.) Opettajan olisi jatkuvasti kyettävä kehittymään ja uudistumaan muun muassa kasvatuksen asiantuntijuuden, muutoksen kohtaamisen sekä oppimisen ja opettamisen osa-alueilla. (Paavola ym. 2010, 352.) Tutkivaa ja reflektovaa opettajuutta pyritään koulutuksen ja harjoittelun aikana tukemaan esimerkiksi oppimispäiväkirjojen sekä erilaisten analysointi- ja observointitehtävien kautta (Kiviniemi 2000, 22). Kiviniemi (2000, 31) on tarkastellut, kuinka alati muuttuvassa yhteiskunnassa opettajan yhteiskunnallinen vastuu oppilaista on painottumassa. Opettajan työ on muuttunut koko ajan opettamisesta kohti kasvattamista ja oppilasryhmien muuttuminen heterogeenisemmiksi maahanmuuton, inklusioajattelun sekä integraatiopyrkimysten myötä heijastuu vaikeuksina opetustyöhön (Paavola ym. 2010, 351; Turunen 2000, 23). Näiden uudella tavalla heterogeenisten oppilasryhmien opettamiseen ja koulutyön arjesta selviämiseen tarvitaan uusia keinoja sekä lisää tietoa erilaisista kieli- ja kulttuuriryhmistä (Paavola ym. 2010, 348).

Moniammatillisuus, verkostoituminen, yhteisöllisyys, kohtaaminen, vuorovaikutus, instituutioiden muuttuminen, ihmissuhdetaidot, akateemiset taidot, kulttuurinen tietämys ja suunnittelutaidot ovat esimerkkejä opettajan työn tulevaisuuden näkymistä (Paavola ym. 2010, 352). Hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu sekä lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten kasvava yhteistyö ovat esimerkkejä, jotka aiheuttavat vaatimuksia eri opettajaryhmien väliselle

yhteistyölle jo koulutusvaiheessa. Myös oppilaiden oppimiseen liittyvät seikat, kuten lahjakkaiden ja syrjäytymisvaarassa olevien tarpeet, sekä ammatin sosiaaliin ja eettisiin haasteisiin liittyvät asiat edellyttävät kokemusta yhteistyön tekemisestä eri asiantuntijoiden sekä eri kouluasteiden opettajien kanssa. (Opettajankoulutus 2020, 15.)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrällinen kasvu edellyttää työnjaon päivittämistä koulussa. Luokan- ja aineenopettajilla on erityisopettajan ohella oltava valmiudet tunnistaa oppilaiden yksilölliset piirteet ja tarpeet. (Lappalainen & Mäkihohko 2004, 70.) Eriyttämistarpeet ovat kasvaneet ja siihenkin liittyvät erityispedagogiset, oppilashuollolliset ja sosiaalityöhön kytkeytyvät valmiudet korostuvat opettajan työssä koskien myös laajemmin koulu yhteisöä sekä eri viranomaistahojen kanssa tehtävää yhteistyötä. (Virta & Kurikka 2001, 59; Turunen 2000, 23-24). Opettajien on kyettävä toimimaan yhä erilaistuvan oppilasaineksen tukijoina ja kasvatusvastuiden paikkaajina (Atjonen & Väisänen 2004, 8). Kiviniemi (2000, 31) toteaa, miten koulut ja niiden opettajat halutaan nähdä oppilaan elämän turvaajina ja sitä kautta syrjäytymisen estäjinä. Tästä johtuen myös opettajankoulutus on jälleen joutunut uuden tilanteen eteen, kun pelkkä opetustekninen osaaminen ei enää riitäkään opettajan työssä (Kiviniemi 2000, 31). Kiviniemen (2000, 68) tutkimuksen tulosten mukaan opettajaharjoittelijat kaipaavat normaalikouluharjoittelusta syvempää perehtymistä juuri esimerkiksi erilaisiin ongelmatilanteisiin. Vastavalmistuneita opettajia turhauttaa Wanzaren (2007, 345-347) mukaan heidän erilaiset koulutyön alussa kohtaamansa haasteet kuten työmäärä, todellisuusshokki, kurinpito ja resurssit.

Kouluvaikeuksia on mahdollista ennakoida hyvin aikaisessakin vaiheessa, minkä vuoksi ”riskiryhmien” tunnistaminen on koulussa tärkeää jo aivan ensimmäisillä luokilla (Kiviniemi 2000, 138). Opettajien olisi hyvä myös pitää mielessä, että pulmallisen käyttäytymisen taustalla on monesti muutakin, kuin koulunkäyntiin liittyviä ongelmia (Kiviniemi 2000, 140). Kiviniemen (2000, 150) tutkimuksen tuloksissa opettajat nostivat esiin opettajankoulutuksen kohtaamia haasteita tulevaisuutta ajatellen. Näitä haasteita olivat esimerkiksi opettajien perehdyttäminen työrauhaongelmien käsittelyyn, kriisien kohtaamiseen sekä sosiaalisten ja erityisten ongelmien kohtaamiseen (Kiviniemi 2000, 150-151).

Opettajat tarvitsevat yhä enemmän erityispedagogiikkaan, erityiskasvatukseen ja oppilashuoltoon liittyviä taitoja ja tietoja, mutta myös parempia kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja (Kiviniemi 2000, 152, 170). Lisäksi psykologinen tietämys tulisi rakentaa osaksi opettajankoulutusta (Turunen 2000, 23-24). Opettajankoulutuksen haasteeksi esitettiin myös monipuolisten toimintamallien ja valmiuksien tarjoaminen kriisitilanteiden sekä ongelmien kohtaamiseksi. Myös alakulttuurien huomioiminen ja niiden kohtaaminen nähtiin koulun yhteisen kasvatuskäytännön kehittämisen ohella tulevaisuuden haasteiksi koulutuksen kannalta. (Kiviniemi 2000, 170.)

Kiviniemen (2000) tutkimuksen tuloksista paljastuu myös, että opettajien mielestä suuri osa heidän työajastaan kuluu kasvatuksellisiin tehtäviin itse opettamisen sijaan. Lisäksi tulosten mukaan kasvatustehtävä on monimutkaistunut, kun oppilaiden pulmallinen häiriökäyttäytyminen on lisääntynyt huomattavasti. Etenkin yläkoulun puolella järjestyksen pitoonkuluva energia on suuri, mutta myös alakoulun puolella rauhattomuus on kasvanut. (Kiviniemi 2000, 126.) Oppilaiden psyykkiset ongelmat ovat myös lisääntyneet, mutta opettajien olisi hyvä pitää myös mielessä, että ongelmakäyttäytymisen taustalla on usein monenlaisia henkilökohtaisia pulmia – ei pelkästään koulunkäyntiin liittyviä ongelmia (Kiviniemi 2000, 131, 140). Kiviniemen (2000) tuloksissa opettajat toivat ilmi, että näihin oppilaan henkilökohtaisiin ongelmiin on lähes mahdotonta puuttua varsinaisen opetustuokion aikana. Opettajat kohtaavat Kiviniemen (2000) tutkimuksen tulosten mukaan entistä enemmän aggressiivisia, kouluyhteisön normeja rikkovia, kouluallergisia oppilaita, joilta opettajat ovat saaneet jopa tappouhkauksia. (Kiviniemi 2000, 127, 131-132.)

Tulevaisuuden opettaja kehittää jatkuvasti itseään sekä toisaalta toimii kriittisenä yhteiskunnallisena asiantuntijana ja vaikuttajana (Eloranta & Virta 2002, 133). Myös erilaisten tietoverkkojen hyödyntäminen liittyy yhä enemmän opettajuuteen ja hyvin tärkeänä taitona nousee esiin vuorovaikutuksellisuus (Eloranta & Virta 2002, 133; Jussila & Saari 1999, 21-22, 40). Opettajankoulutuksen yhtenä kehittämisalueena voisi olla laaja-alaisen opetuksen ammattilaisten kouluttaminen yhä vahvemmin (Jussila & Saari 1999, 30; Opettajankoulutus 2020, 11). Laaja-alaisella opettajalla on pedagogisen osaamisen lisäksi myös vähintään kaksi erityistä osaamisen aluetta, esimerkiksi erityisopetus tai

monikulttuurisuus. Tämän toteutuminen edellyttää opettajankoulutukselta joustavuutta ja monimuotoisuutta. Jussila ja Saari (1999) näkevät tärkeäksi myös opettajien saamisen täydennyskoulutuksiin säännöllisin väliajoin, mikä voisi muun muassa ehkäistä työuupumusta. Hyväksi opettajaksi kehittyminen edellyttää yhteiskunnallisten olojen, inhimillisen vuorovaikutuksen sekä erityispedagogisten ratkaisujen syvällistä tuntemusta. (Jussila & Saari 1999, 38.) Opettajankoulutuksen yksi keskeinen kehitysalue on Jussilan ja Saaren (1999, 40) mukaan kyky teorian pohjalta ymmärtää sekä käytännössä työskennellä erilaisten oppijoiden kanssa.

4.4.1 Inklusiivisuus yleisopetuksessa

Suuressa yleisopetuksen luokassa työskentelevät opettajat ovat myöntäneet, etteivät he pysty eriyttämään ja arvioimaan kaikkien oppilaiden opetusta. Tällöin yleisopetuksen luokkaan muodostuu niin sanottu ”harmaa alue”, johon kuuluvien oppilaiden opetusta opettaja ei kykene eriyttämään tai seuraamaan heidän edistymistään. Esimerkiksi tarkkaavaisuuspulmaisia oppilaita on hankala huomioida luokassa, jolloin tukeakaan ei pystytä antamaan ajoissa. Opettajien kokemuksen mukaan opettajankoulutus ei ole antanut eriyttämiseen tarpeeksi välineitä vaan taidot ovat kehittyneet kokemusten kautta. Integraatiokeskustelussa tiedon puute on yksi suurimpia ja huomioon otettavimpia tekijöitä. (Naukkarinen 2005, 15.)

Inklusiivisessa koulussa yhteistoiminnallisuuden kautta voidaan oppia elämässä tärkeitä yhteistyötaitoja. Opitaan ottamaan toiset huomioon ja tukemaan toisia ihmisiä – siis olemaan ja tekemään yhdessä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 110.) Suomalaisella koululla ja opettajankoulutuksella on vielä tällä hetkellä matkaa inklusiiviseen kouluun ja inklusiivisen opettajankoulutuksen ideaan. Tarve koulun kehittämiseksi tähän suuntaan on kuitenkin olemassa; merkit ovat näkyvissä nykyisessä koulussa. Koulut ovat tulleet tilanteeseen, jossa on etsittävä muita ratkaisuja, kuin häiritsevien, heikosti menestyvien ja syrjäytyvien oppilaiden siirtäminen erilliseen erityisopetukseen. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 121.) Inklusion tavoittelu on nähtävä kouluväen yhteisenä tavoitteena, mutta tämänkin jälkeen tärkeä rooli jää tulevaisuuden opettajien kouluttajille ja

täydennyskouluttajille (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 121-122). Mutta mistä löytyvät harjoittelupaikat, joissa inklusiivisuus on arkipäivää? (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 122).

Kasvatuksen alalla kehitys menee jatkuvasti eteenpäin niin teorioiden ja menetelmien kuin välineidenkin osalta. Uusi tieto olisi saatava yhtä lailla opettajaksi opiskelevien kuin jo kentällä työskentelevien saataville. Opettajankoulutuksessa tulisi saavuttaa entistä paremmin vastavuoroisuus, jolloin opettajankouluttajat tuntisivat käytännön koulutyön ja tieteellinen tutkimus hyödyttäisi yhä enemmän myös koulutyötä. (Lappalainen & Mäkihohko 2004, 69.)

4.4.2 Koululaitos inklusion edistäjänä vai ehkäisijänä?

On väitetty, että inklusiivisen ajattelutavan toteutuminen olisi todennäköisempää, jos tunnistettaisiin, että oppilaiden kokemat vaikeudet johtuvat siitä, miten koulut on tällä hetkellä organisoitu sekä siitä, millaista opetusta koulussa tarjotaan (Messiou, Ainscow ym. 2016, 46). Myös Mobergin (2001, 86-87; 93) opettajien integraatioon suhtautumista koskevan tutkimuksen tuloksia voi tulkita niin, että koulut eivät vielä ole asenteellisesti valmiita toimivan integraation tavoitteluun. Tuloksellisen integraation edellytykset puuttuvat ja ne kulkevat käsikkäin asenteellisen valmiuden riittämättömyyden kanssa. Nykyinen koulu ei opettajien näkemysten mukaan kykene tämänhetkisin resursseillaan turvaamaan kaikkien oppilaiden hyvää opetusta yhteisissä opetusryhmissä. Kaikille yhteisestä koulusta innostuneita vaikuttajia tarvitaan yksittäisten oppilaitosten integraatiokehitykseen. (Moberg 2001, 93.) Koulujen ja henkilöstön on sitouduttava muutokseen ja vastuu lasten kasvatuksesta tulisi koulun sisällä nähdä kokonaisvaltaisena koskettaen myös muuta henkilökuntaa kuin opettajia (Turunen 2000, 23; Moberg 2001, 93). Kunnan tai koulun selkeä integraation tavoittelu on suoraan yhteydessä kyseisen kunnan/koulun opettajien myönteiseen suhtautumiseen integraatiota kohtaan. (Moberg 2001, 93.)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden luokkiin on pyritty säädösten nojalla turvaamaan pienempi ryhmäkoko. Osittain tämä hyvää tarkoittava uudistus kuitenkin on erityisoppilaiden kannalta epäedullinen. Kuntien sitoutumattomuus inklusioon saattaa aiheuttaa sen, että taloudellisiin syihin vedoten ryhmäkoot

vain kasvavat. Tästä seuraa entistä pienempi määrä perusopetusryhmiä, joihin erityisoppilaita olisi mahdollista säädösten puitteissa integroida (Naukkari & Ladonlahti 2001, 107.)

Tarkoituksenmukaiset tilat edistävät inklusiota ja esteettömät ympäristöt mahdollistavat myös muun muassa pyörätuolilla liikkumisen (Naukkari & Ladonlahti 2001, 108). Oppilaan yksilöllisyyden kohtaamista edistävänä tai ehkäisevänä tekijänä koulun kulttuurilla on valtava merkitys (Naukkari 2003, 185). Uudistuvan koulun kulttuurille on tyypillistä refleктоiva ammatillisuus, systeminen ongelmanratkaisu sekä konstruktivistinen oppimiskäsitys ja koulun toiminnassa näkyy sosiaalisen konstruktionismin tiedonkäsitys (Naukkari 2003, 187). Konstruktivismissa keskiössä ovat oppilaan konstruktiot ympäröivästä maailmasta, esimerkiksi opittavasta tietopohjasta (Naukkari 2003, 189). Systeminen näkemys tarkastelee tapahtumia siinä yhteydessä sekä kontekstissa, jossa ne esiintyvät kiinnittäen huomiota yhteyksiin ja osien välisiin suhteisiin yksilön piirteiden sijaan (Naukkari 2003, 194). Muutosvaatimus siirtyy oppilaasta oppimisympäristöön (Naukkari 2003, 195). Artikkelissaan Messiou, Ainscow ym. (2016) toteavat, että koulutuksen vaikeuksia voidaan selittää kahdella kilpailevalla näkökulmalla. Ensimmäinen näkökulma tulkitsee vaikeuksien johtuvan oppilaiden yksilöllisistä ominaisuuksista. (Messiou, Ainscow ym. 2016, 46.) Toinen näkökulma, organisatorinen paradigma, selittää vaikeuksien liittyvän kontekstiin, jossa oppiminen tapahtuu. Tässä näkökulmassa huomio fokusoituu siihen, miten koulut helpottavat erilaisuuden kohtaamista. (Messiou, Ainscow ym. 2016, 47.) Tästä johtuen on esitetty, että koulujen tulisi uudistua sekä pedagogisesti kehittyä niin, että koulu voisi positiivisesti vastata oppilaiden monimuotoisuuteen – erilaisuus nähtäisiin mahdollisuutena oppimisen rikastamiseen.

Samankaltaisia asioita Ainscow ym. (2012) esittelevät artikkelissaan liittyen kolmeen alueeseen, joista yhdenvertaisuuskysymykset nousevat. Ensimmäinen alue on asiat, jotka nousevat koulun ja opettajien tavoista. Ne sisältävät tavat, joilla oppilaita opetetaan ja sitoutetaan oppimiseen, miten opetusryhmät organisoidaan ja millaisia mahdollisuuksia organisoinnista seuraa, koululle tyypilliset sosiaaliset suhteet sekä henkilökohtainen tuki, tavat, joilla koulu vastaa eroavaisuuksiin sukupuolen, etnisyyden ja sosiaalisen taustan suhteen sekä

millaisia suhteita koulu rakentaa muun muassa perheiden kanssa. Toinen alue on koulujen väliset asiat, jossa kysymykset nousevat paikallisen koulusysteemin ominaispiirteistä. Näihin liittyvät muun muassa tavat, joilla koulut kilpailevat tai tekevät yhteistyötä sekä integraation ja segregaaation prosessit, jotka keskittävät oppilaita, joilla on samankaltainen tausta. Viimeinen alue ulottuu koulujen yli ja se sisältää laajemman toimintaperiaatekontekstin, jonka sisällä koulut toimivat; koulussa työskentelevien ammattilaisten mielenkiinnonkohteet sekä ymmärtävyisyys, talous sekä maantieteellinen sijainti. (Ainscow ym. 2012, 198.)

Messioun, Ainscowin ym. (2016) artikkelissa raportoidussa projektissaan he kehittävät strategian, joka auttaa opettajia näkemään oppilaiden monimuotoisuuden arvostamisen ammatillisen kehittymisen lähteenä. Strategia sisältää neljä vuorovaikutuksellista prosessia. (Messiou, Ainscow ym. 2016, 47.) Ensimmäinen ehdotus on, että oppilaiden näkökulmat voivat auttaa meitä olemaan sensitiivisempiä erilaisuudelle sekä tavoille, miten organisoimme opetusta koulussa. Opettajien on valmistauduttava tarkastelemaan vasteita, jotka haastavat heidän vakiintuneet tapansa ajatella ja toimia. Toisen ehdotuksen mukaan sitoutuminen muiden näkökulmiin, voi stimuloida ammatillista vuoropuhelua ja kokeilullisuutta ammattilaisten kesken. Tässä tilanteessa erilaisuus voi olla virikkeenä uusiin ajattelutapoihin, mikä edelleen voi rohkaista menetelmiin, jotka tekevät oppitunneista inklusiivisempia. Kolmannessa ehdotuksessa todetaan, että opettajien keskinäistä yhteistyötä tarvitaan uusien työskentelytapojen tutustuttamiseksi ja tukemiseksi. Taustalle tarvitaan keskinäistä tukea sekä organisatorista joustavuutta. Neljäntenä kohtana esitetään, että erilaisuudesta oppiminen on todennäköisesti haastavaa koulun sen hetkiselletilalle. Henkilökunnan vanhempien jäsenten on varauduttava rohkaistumaan sekä tukemaan tiedonhaluista asennettaan, sekä halukkuuttaan kokeilullisuuteen kollegoidensa piirissä (Messiou, Ainscow ym. 2016, 59.)

4.4.3 Syracuse

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001) tarkastelevat artikkelissaan inklusiivisen opetuksen toteutusmalleja, onnistumisen edellytyksiä sekä joitakin opettajille käyttökelpoisia menettelyjä inklusiivisessa opetuksessa. Artikkelin perustuu

suurilta osin käytännön kokemuksiin, joita he saivat keväällä 1999 vieraillessaan Syracusen kaupungissa, New Yorkin osavaltiossa, kahden kuukauden ajan. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 97.)

Syracusen koulupiirin inklusiivisen opetuksen kulmakiviä ovat muun muassa hyväksymisen ilmapiiri, kykyihin ja mahdollisuuksiin keskittyminen, erilaisuudesta avoimesti puhuminen sekä inklusion näkeminen päivittäin jatkuvana, alati muuttavana prosessina (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99).

Syracusen yliopiston inklusiivista opettajankoulutusta kehittää jatkuvasti johtoryhmä, jossa on mukana opiskelijoidenkin edustus. Opetussuunnitelmaa tarkastellaan holistisena ja oppilaslähtöisenä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 116.) Oppilaiden heterogeenisyys nähdään arvokkaana piirteenä koulussa ja opettajalle tärkeänä taitona nähdään oppiaineen mukauttaminen erilaisille oppijoille sopivaksi. Koulutuksessa korostetaan erityisesti lukemaan opettamisen taitoa, sillä oppilaan kannalta käytäntö on monesti tyyli: jos ei opi lukemaan, siirtyy erityisopetukseen. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 117.)

Opettajankoulutus Syracusen yliopistossa tekee paljon yhteistyötä kentän koulujen kanssa ja opettajankouluttajat tuntevat tieteellisyyden ohella myös vahvasti käytännön tasoa. Opiskelijat tekevät portfolioita, joka on olennainen osa arviointiprosessia sekä apuna työnhaussa. Portfolion filosofinen painotus on vahva ja opiskelijan tulee selkeästi perustella sekä esitellä oma opetusfilosofiansa. Opettajankoulutuksessa painotetaan opetuksen arvopohjaisuutta, sillä opettaja opettaa arvoja koko ajan riippumatta siitä, tiedostaako sitä itse. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 117.)

Työssä eteen tulevaa yhteistyötä vanhempien kanssa pidetään tärkeänä jo koulutuksen aikana, minkä vuoksi opintojen alusta saakka opiskelijat tutustuvat perheisiin toimien mm. vammaisten lasten hoitajina. Tällä pyritään takaamaan oppilaiden tutustuminen todellisiin lapsiin ja perheisiin, eikä ammattilaisten välittämä kuva jää ainoaksi. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 118.)

Syracusen inklusiivisissa kouluissa yhteistoiminnallisen oppimisen idea on vahvasti läsnä. Oppilaiden osaamista pyritään hyödyntämään ja vertaistutorointia oppilaiden kesken toteuttamaan. Oppilaita kannustetaan

tukemaan toisiaan kilpailemisen sijaan ja pyrkimään yhdessä annettuihin tavoitteisiin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 108.)

Inklusiivinen koulu haastaa opettajankoulutusta. Syracusen yliopistossa koulutetaan ns. inklusiivisia opettajia, jotka saavat sekä luokan- että erityisopettajan pätevyyden. Koulutuksen taustalla on ajatus siitä, että kaikki lapset voivat oppia ja heillä tulisi olla mahdollisuus oppia yhdessä muiden kanssa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 115.) Koulutuksen kehittäjät ymmärsivät, että työskennellessään kahden erillisen systeemin (opettajat ja erityisopettajat) kanssa, ettei inklusiivista tavoitetta saavuteta (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 116).

4.5 Erityispedagogiset opinnot luokanopettajakoulutuksessa

Nykyinen opettajankoulutus on rakenteeltaan paljolti erillistä erityisopetusta tukevaa ja siksi sen vakiintunutta sekä syvälle juurtunutta käytäntöä on hankalaa lähteä uudistamaan (Moberg 2001, 90). Luokanopettajakoulutuksen opinto-opasta tarkasteltaessa voidaan huomata, että erityispedagogiikkaa sivuavia kursseja ei juurikaan kuulu opintoihin (Opinto-opas 2014-2016, Turun yliopisto). Opiskelijalla on mahdollisuus hakea erityisopettajaopintoihin tai suorittaa erityispedagogiikan opintoja vapaaehtoisesti, mutta muussa tapauksessa kandidaatin tutkinnossa ei ole kaikille yhteistä omaa opintojaksoa erityispedagogisille opinnoille (Opinto-opas 2014-2016, Turun yliopisto). Vasta maisterivaiheessa, kasvatustieteiden syventävissä opinnoissa, on kolmen opintopisteen laajuinen opintojakso ”Oppilaan oppimisen tukeminen” (Opinto-opas 2014-2016, Turun yliopisto). Opiskelijan on mahdollisuus valita vapaaehtoisesti 25 opintopisteen laajuiset erityispedagogiikan perusopinnot tai hakea 60 opintopisteen laajuisiin erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin (Opinto-opas 2014-2016, Turun yliopisto). Erityispedagogisen koulutuksen tarve onkin kahdenlainen: Jokaisen uuden opettajan on saatava koulutuksen myötä entistä paremmat valmiudet erilaisten oppijoiden oppimiseen liittyvien pulmien käsittelyyn sekä sen tulee lisäksi näkyä myös opetusharjoittelussa (Opettajankoulutus 2020, 18).

Koulutusjärjestelmän perustavanlaatuisena tavoitteena on jokaisen oppijan yksilöllisyyden huomioiminen (Naukkarinen 2005, 8). Kouluintegraatiota on vähitellen alettu pitämään entistä tavoiteltavampana ja opettajankoulutukseen on lähdetty lisäämään integraatiosisältöjä (Naukkarinen 2005, 8-9). Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Suomen erityiskasvattajien liitto SEL puolustavat sinänsä integraatiota, mutta painottavat että muun muassa opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutuksen tulee panostaa, jotta saataisiin aikaan muutoshalukkuutta (Naukkarinen 2005, 9). SEL on vuonna 1999 julkaisemassaan kannanotossa todennut, että yhteinen koulu on haaste ja positiivinen koululaitoksen kehittämisen sekä uudistamisen suunta. Tavoitteiden saavuttamiseksi on pystyttävä vaikuttamaan resursointiin, opettajien koulutukseen, oppimisympäristöihin ja täydennyskoulutukseen. Lähtökohtana opetukselle tulee olla henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa sitoutetaan koulutuksen järjestäjä tarjoamaan tarvittavat tukitoimet (Moberg 2001, 92.)

Opettajat kokevat integraation yleisesti kannatettavana asiana, mutta sen toteuttamiseksi tarvittavat keinot ja ammattitaito tuntuvat puuttuvan (Naukkarinen 2005, 20; Moberg ym. 2015, 66-67). Opettajien koulutuksen kannalta tarkasteltuna integraatio ja oppilaan yksilöllinen huomioiminen tuntuvat opettajista hankalilta, sillä yleisopetuksen ja erityisopetuksen välinen yhteistyö nähdään vahvasti enemmän erityisopetuksen asiaksi. Opettajat eivät myöskään koe olevansa riittävän koulutettuja toteuttaakseen integraatiota ja tämän ohella koetaan, ettei luokanopettajakoulutuksessa opeteta riittävästi yleisopetuksen opetusmenetelmiä, mikä vähentää myös halukkuutta erityisoppilaiden kanssa työskentelyyn. Lisäksi opettajat eivät koe erityispedagogiikan opiskelua luokanopettajakoulutuksessa motivoivaksi ja sen tarpeellisuus selviää monesti opettajille vasta kentällä. (Naukkarinen 2005, 20.) Nykyisessä koulussa luokan- ja aineenopettajilla on siis mahdollisuus piiloutua riittämättömän koulutuksensa taakse vastustaessaan integraatiota - se ei ole antanut valmiuksia kaikkien oppilaiden yksilöllisten tarpeiden kohtaamiseen. Luokanopettajien koulutuksessa erityispedagogisten opintojen määrä on kovin vaatimattoman pieni. Aineenopettajilla tilanne on vieläkin huonompi. (Moberg 2001, 93.)

Virran ja Kurikan (2001) mukaan keskeinen tulevaisuuden haaste vaikuttaisi olevan sekä opettajien työmotivaation parantaminen, että toimintaedellytysten ja -valmiuksien parantaminen. Ylimoitettut rooli-odotukset, kohtuuton työtaakka, luokka- ja ryhmäkoot, tyytymättömyys palkkaukseen, työn aliarvostus, ammatillinen yksinäisyys, epävarmuustekijät sekä vieraantuminen syövät opettajalla olevaa pätevyyden tunnetta. Opettajan yhä laajemman työnkuvan edellyttämiin lisävalmiuksiin ei ole todennäköisesti kiinnitetty tarpeeksi huomiota. (Virta & Kurikka 2001, 61.)

Virran ja Kurikan tutkimuksessa (2001) tarkastellaan, miten turkulaiset perusopetuksen ala- ja yläluokkien opettajat kokevat koulun kasvatusilmaston ja työskentelyilmapiirin, oppilaiden pulmat sekä omat valmiutensa ja koulun edellytykset kohdata näitä pulmia. Tutkimuksen aineisto on kerätty strukturoidulla lomakkeella, jossa oli mukana myös suppeita avoimia osioita. Mittaus toteutettiin alkuvuodesta 2000 kuudessa turkulaisessa 1.-6.-luokat käsittävässä koulussa ja seitsemässä 7.-9.-luokat käsittävässä koulussa. Kyselyyn vastasi 58 alaluokkien ja 99 yläluokkien opettajaa ja vastausprosentit olivat 73 ja 59. Keskityn tässä alaluokkien opettajien vastauksiin (Virta & Kurikka 2001, 55; 61-62.)

Tutkimuksessa opettajia pyydettiin arvioimaan heidän kykyään tunnistaa esimerkiksi oppilas, jolla on heikot sosiaaliset taidot, oppimisvaikeuksia, jota kiusataan, joka kärsii heikosta itsetunnosta tai psyykkisistä ongelmista tai joka käyttää huumeita. Perusopetuksen alakoulun opettajat arvioivat kykynsä tunnistaa ongelmaoppilaita suhteessa paremmaksi kuin yläkoulun opettajat. Parhaiten opettajat tunnistivat omasta mielestään oppilaita, joilla oli heikot sosiaaliset taidot tai oppimisvaikeuksia. Keskeisenä selityksenä tuloksiin nähtiin luokanopettajien kiinteä vuorovaikutus oman luokkansa kanssa. Suurin osa alakoulun opettajista koki myös tunnistavansa melko hyvin oppilaan, jota syrjitään, kiusataan tai jolla on psyykkisiä ongelmia. Vaikeimpana tunnistaa nähtiin oppilaan huumeongelma (Virta & Kurikka 2001, 62-64.)

Seuraavaksi opettajien tuli arvioida heidän edellytyksiään tukea oppilaita, joilla on erilaisia sosio-affektiivisiä pulmia. Opettajat arvioivat mahdollisuutensa tukea erilaisten pulmien kanssa painivia oppilaita keskimäärin vähäisemmiksi kuin mahdollisuutensa huomata ja tunnistaa näitä ongelmia. Jokaisessa osakysymyksessä ilmeni sama tulos. Luokanopettajista noin puolet vastaajista

koki pystyvänsä tukemaan oppilasta oppimisvaikeuksien kanssa joko erittäin hyvin (9 %) tai melko hyvin (47 %). (Virta & Kurikka 2001, 67)

Turkulaisilta perusopetuksen opettajilta tiedusteltiin lisäksi kuinka suureksi he arvioivat muutoksen opettajan työn eri osa-alueilla ja minkä suuntainen tämä muutos on. Tuloksista havaittiin, että suurimmat muutokset ovat tapahtuneet muun muassa työhön sekä oppilaisiin liittyvissä asioissa. Työn nähtiin muuttuneen henkisesti enemmän rasittavaksi, muu kuin opetukseen liittyvä koulutyö on kasvanut samoin kuin opettamiseen liittyvä työmäärä. Oppilaisiin liittyvistä kysymyksistä ongelmallisina nähtiin asenne koulunkäyntiin, häiriökäyttäytyminen sekä oppilaan taitotaso. Valtaosa opettajista (n. 80 %) koki häiriökäyttäytymisen muuttuneen hyvin paljon tai melko paljon ja suurin osa alaluokkien opettajista (96 %) piti muutosta kielteisenä (Virta & Kurikka 2001, 75.)

Turkulaisten perusasteen opettajien käsityksistä tehty analyysi viittaa siihen, että opettajat kokevat hankalana luokkatilanteissa ilmenevien ja oppilaiden koulunkäyntiin liittyvien pulmien kohtaamisen ja ratkaisemisen. Opettajat eivät aineiston välittämän viestin mukaan kokeneet omia valmiuksiaan riittävinä monimutkaistuneen kasvatustehtävän hoitamiseen. Monet oppilaiden sosio-emotionaalisista pulmista ovat vaikeasti tunnistettavissa ja Virran ja Kurikan (2001) mukaan niiden hoitamista ja tunnistamista edellyttävää asiantuntijuutta ei kohtuudella voi edellyttää kuuluvan jokaisen perusopetusta hoitavan opettajan koulutukseen ja osaamiseen. Huomiota tulisi kiinnittää opettajan toimintaedellytyksiin ja valmiuksiin tunnistaa sekä korjata oppilaan oppimisvaikeuksia. Opettajat kokivat edellytyksensä kohdata oppilaan ongelmia puutteellisiksi ja jossain määrin toivat esille niihin liittyviä täydennyskoulutustarpeita. Opettajien täydennyskoulutusta on Virran ja Kurikan (2001) mukaan kehitettävä luomaan joustavia edellytyksiä selvitä alati muuttuvissa toimintaympäristöissä. Artikkelissaan Virta ja Kurikka (2001) tuovat ilmi, että eniten hyötyä saattaisi olla koulutuksesta, johon liittyisi oman työn kehittämistä. Toisaalta on myös tarkasteltava opettajien peruskoulutusta ja kehitettävä sitä antamaan entistä paremmat valmiudet pulmatilanteiden ratkomiseen sekä oppilaiden ohjaamiseen. Opettajankoulutukselle voitaneen asettaa vaatimus, että sen myötä opettajat voivat saada työnsä tehtävien hoitamista edellyttävät valmiudet. Opettajan työlle asetettavat vaatimukset ovat

siis yhtäältä vaatimuksia myös opettajankoulutukselle. Opettajan on yhä paremmin kyettävä tukemaan oppilaita yksilöinä, lisäämään opetusryhmän sisäistä vuorovaikutusta sekä huomioitava erilaiset oppijat pedagogisesti paremmin. (Virta & Kurikka 2001, 78; 81-82.)

Tulokset ovat samansuuntaisia kuin OPEPRO-hankkeen yhteydessä suoritetuista opettajahaastattelusta (Turunen 2000) saadut vastaukset. Kasvatustilanteiden vaikeutuminen, eli lisääntyneet työrauhaongelmat sekä lasten vähäisempi sitoutuminen koulutyöhön, tuli OPEPRO-projektin aikana esiin monissa yhteyksissä, toistuvasti sekä voimakkaasti. Kasvatusotteen höltymisen nähdään johtuvan lapsen vanhempien sosiaalisista sekä taloudellisista ongelmista ja elämäntavoissa tapahtuneista muutoksista. Kasvatusvastuu on siirtynyt yhä enemmän viranomaisille. (Turunen 2000, 21-24.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskysymykset

Kuten teoria osoittaa, on opettaja tulevaisuudessa vastuussa yhä monimuotoisemmasta luokasta ja entistä heterogeenisemmistä oppilaista. Luokanopettajan asiantuntijuuden vaatimukset nousevat uudelle tasolle, kun inklusion myötä myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokassa. Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisina vastavalmistunut luokanopettaja kokee valmiutensa opettaa erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Teoriaan nojaten tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Miten vastaajat määrittävät erityistä tukea tarvitsevan oppilaan?
2. Millaisiksi valmistuvat luokanopettajat kokevat henkilökohtaiset valmiutensa kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas luokassaan?
3. Millaisia valmiuksia valmistuvat luokanopettajat kokevat koulutuksen antaneen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseksi luokassa?
4. Millaisia ajatuksia inklusio herättää valmistuvissa luokanopettajissa?

5.2 Tutkimusjoukko

Tieteellinen tutkimus vaatii aina aineiston, joka voi tosin luonteeltaan olla monenlaista. Voisi myös väittää, että hyvä tieteellinen tutkimusjoukko on hyvän tieteellisen tutkimuksen edellytys, vaikkakin hyvästä aineistosta ei välttämättä automaattisesti seuraa hyvä lopputulos. (Hakala 2010, 12.) Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on jonkin ilmiön tai tapahtuman kuvaaminen, tietyn toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2004, 87). Tarkoitus ei siis ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin ja haastateltavien määrä riippuu tutkimuksen tarkoituksesta. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiötä, kuten tässä tapauksessa valmistuvien luokanopettajien ajatuksia heidän valmiuksistaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 87-88; Hirsjärvi & Hurme 2001, 58.)

Haastateltavien määrää tärkeämpi asia onkin valita tutkimuksen kannalta olennaiset henkilöt, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 88). Satunnaisotanta lisää tutkimuksen luotettavuutta, mutta toisaalta joissain tapauksissa henkilöt voidaan valita esimerkiksi tutkijan mielenkiinnon tai saatavuuden mukaan (Metsämuuronen 2006, 45). Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiden tavoittaminen ja saatavuus olivat tärkein kriteeri tutkimusjoukkoa muodostaessani.

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukon muodostavat keväällä 2016 valmistuvat luokanopettajaopiskelijat. Pyrin kartoittamaan luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia heidän valmiuksistaan kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas tulevassa työelämässä. Tavoitteenani ei ollut pyrkimys tilastollisiin yleistyksiin, vaan pikemminkin pyrin ymmärtämään ja kuvaamaan vastavalmistuvien luokanopettajien ajatuksia valmiuksistaan. Tutkimukseeni osallistui kaikkiaan kuusi valmistuvaa luokanopettajaopiskelijaa eräästä suomalaisesta yliopistosta. Anonymiteetin turvaamisen vuoksi tarkemmat tiedot yliopistosta on jätetty pois. Lisäksi myös haastateltavien nimet on muutettu. Haastateltavista kolme oli naisia ja kolme miehiä ja iältään he olivat 23-26-vuotiaita. Haastateltavien aiempi koulutustausta ennen luokanopettajakoulutusta vaihteli. Joku oli tullut suoraan lukiosta luokanopettajakoulutukseen, osalla oli takanaan välivuosi tai noin vuoden verran ammattikorkeakouluopintoja tai varhaiskasvatuksen opintoja. Sivuvainepareina opiskelijoilla olivat: liikunta, tekstiilityö ja maantieto, liikunta ja terveystieto, liikunta ja kuvataide, liikunta ja tekninen työ, liikunta ja terveystieto sekä liikunta ja erityispedagogiikka.

Tässä tutkimuksessa ääneen pääsevät vasta valmistuvat luokanopettajaopiskelijat, joiden ajatuksia heidän valmiuksistaan kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas pääsemme kuulemaan. Opiskelijat pohtivat omien ominaisuuksiensa ohella etenkin yliopistollisen luokanopettajakoulutuksen tuottamia valmiuksia erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseksi ja opettamiseksi. Opiskelijoilla oli tuoreessa muistissa luokanopettajakoulutukseen kuuluneet osa-alueet ja näin ollen he pystyivät hyvin pohtimaan koulutuksen vahvuuksia ja heikkouksia tulevaa työelämää ajatellen. Haastateltavilla oli myös pääosin, muutamia sijaisuuksia lukuun ottamatta, hyvin vähän työkokemusta

koulumaailmasta, joten työkokemuksen vaikutus vastauksiin on mahdollisimman pieni.

Tässä tutkimuksessa lähdin tavoittelemaan keväällä 2016 valmistuvia luokanopettajaopiskelijoita ensin erilaisten opiskelijoiden sähköpostilistojen kautta. En kuitenkaan saanut vastauksia, joten seuraavana askeleena otin yhteyttä luokanopettajakoulutuksen koordinaattoriin. Koordinaattori yritti tavoittaa myös haastateltavia, mutta en saanut hänenkään kauttaan yhtään haastateltavaa. Lopulta haastateltavat löytyivät yhteisen luokanopettajaopiskelijaystävän kautta. Haastateltavat eivät olleet minulle entuudestaan tuttuja ja haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti.

Taulukkoon on koottu vastaajien taustatiedot. Taulukosta näkyy muun muassa vastaajan ikä, sivuaineet, kasvatusalan työkokemus (noin) sekä kuinka monta opintopistettä erityispedagogiikkaa opiskelijan opintoihin on kuulunut.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

Haastateltava & ikä	Sivuaineet	Eryispedagogiikan opinnot (opintopisteet)
H1, 26	Liikunta, tekstiilityö, maantiedon aineopinnot	Eryiskasvatuksen perusteet, 7 op
H2, 25	Liikunta, terveystieto	3 op
H3, 26	Liikunta, kuvataide	3 op
H4, 26	Liikunta, tekninen työ	3 op
H5, 23	Liikunta, terveystiedon aineopinnot	3 op
H6, 25	Liikunta, erityispedagogiikka	28 op

5.3 Teemahaastattelu

Kun haluamme tietää, miksi ihminen ajattelee tai toimii tietyllä tavalla, on järkevintä ja yksinkertaisinta kysyä asiasta häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2004, 74; Eskola & Vastamäki 2010, 26). Kyseessä on tavallaan keskustelu, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja hänen ehdoillaan, mutta jossa tutkijan tavoite

on vuorovaikutuksessa selvittää haastateltavilta häntä kiinnostavat asiat (Eskola & Vastamäki 2010, 26). Puolistrukturoitua haastattelua voidaan Metsämuurosen (2006, 115) mukaan kutsua myös teemahaastatteluksi ja sitä voidaan käyttää tilanteissa, joissa päämääränä on selvittää esimerkiksi arvostuksia ja perusteluja. Tässä tutkimuksessa intresseinä olivat valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden ajatukset, näkemykset, mielipiteet ja kokemukset, minkä vuoksi päädyin keräämään aineiston puolistrukturoituina yksilohaastatteluina.

Haastattelun menetelmällisenä etuna on ennen kaikkea joustavuus – haastattelijalla on mahdollisuus esittää kysymys uudelleen, korjata väärinkäsityksiä, selventää sanamuotoja ja kysymyksiä sekä keskustella haastateltavan kanssa. Tässäkin tutkimuksessa pystyin selventämään haastattelukysymyksiäni sekä esittämään tarkentavia kysymyksiä, jos koin sen tarpeelliseksi. Lisäksi tutkijan on mahdollista esittää kysymykset parhaassa katsomassaan järjestyksessä. Haastattelututkimuksessa ideaalina on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkijaa kiinnostavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75.) Haastattelun etuna on myös tutkijan mahdollisuus haastattelun aikaiseen havainnointiin ja merkintöjä voikin tehdä myös siitä, *miten* haastateltava tuo ilmi jonkin asian. Toisaalta haastattelu on hyvin aikaa vievä aineistonkeruumuoto. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 76.) Tässä tutkimuksessa haastatteluaiakataulujen sopiminen oli toisinaan hankalaa, sillä haastattelut sijoittuivat kesäajalle. Tämä myös varmasti vaikutti osallistujien määrään. Yhteiset ajat haastattelua varten löytyivät lopulta kuitenkin melko kivuttomasti.

Haastattelun etuna edelleen on se, että henkilökohtaisesti haastattelusta sovittaessa haastateltavat harvoin kieltäytyvät siitä jälkeenpäin. Lisäksi haastatteluun voidaan valita juuri ne henkilöt, joilla on tietoa tutkittavasta aiheesta. Postikyselyissä vastaukset avoimiin kysymyksiin saattavat jäädä niukkasanisiksi, mutta haastattelussa samanlaista ongelmaa harvoin on (Tuomi & Sarajärvi 2002, 76). Tässä tutkimuksessa vain yksi haastatteluun lupautunut opiskelija jäi lopullisesta tutkimuksesta pois, sillä yhteyden saaminen haastateltavaan muodostui haasteelliseksi.

Tarkemmin määriteltynä tutkimukseeni valikoitui siis puolistrukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelun kautta haastateltava pääsee tuomaan esiin mielipiteitään ja kokemuksiaan, mikä sopi tutkimustarkoitukseeni

erinomaisesti (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 25-26). Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen olennaisten teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla ja siitä puuttuu kysymysten tarkka muoto ja järjestys (Tuomi & Sarajärvi 2004, 77; Eskola & Vastamäki, 2010, 28). Puolistrukturoiduille menetelmille ominaista on, että osa haastattelun näkökohdista on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Lisäksi puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole. Omassakin tutkimuksessa haastateltavat vastasivat kysymyksiin omin sanoin. (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 26.)

Metodissa on olennaisinta haastattelun eteneminen tarkkojen kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelussa korostuvat ihmisten omat tulkinnat asioista, heidän asioille antamansa merkitykset sekä se, että ne syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Teemahaastattelussa pyritään saamaan merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2004, 77). Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen eli siihen, mitä ilmiöstä jo tiedetään (Tuomi & Sarajärvi 2004, 77-78). Tässä tapauksessa haastattelun teemat on johdettu pääosin taustateoriasta (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 35).

Haastattelujen alussa jutustelin opiskelijoiden kanssa yleisesti sekä samalla kysyin muutaman taustakysymyksen. Taustakysymysten myötä johdattelin aihetta vähitellen työkokemuksen kautta siihen, mitä erityispedagogiikan opintoja haastateltava oli suorittanut. Tämän myötä oli luontevaa siirtyä keskustelemaan ajatuksista, joita luokkaan sijoitettu erityistä tukea tarvitseva oppilas herättää. Tästä keskustelu jatkui edelleen luontevasti opiskelijan omiin valmiuksiin ja koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin. Haastattelun loppuksi kysyin vielä, oliko haastateltavalla herännyt ajatuksia, joista hän haluaisi vielä loppuksi keskustella tai tuoda ilmi. Näin ollen keskustelu ei loppunut kylmästi töksähtäen (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 75). Lähes kaikkien haastateltavien kohdalla jutustelu jatkui vielä nauhurin kiinnilaiton jälkeenkin.

5.4 Aineiston määrä ja laatu

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko on pääsääntöisesti pieni tai vähäinen määrälliseen tutkimukseen verrattuna. Tilastollisiin yleistyksiin ei pyritä, vaan tavoitteena on kuvata tai tulkita jotakin ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87.) Alkuperäisenä tavoitteenani oli saada 8-10 haastattelua keväällä 2016 valmistuvilta luokanopettajaopiskelijoilta. Valmistuvia opiskelijoita oli kuitenkin erittäin vaikea tavoittaa. Lopulta haastattelin kuusi keväällä 2016 valmistuvaa luokanopettajaopiskelijaa. Aineiston riittävyyteen yksi ratkaisu on puhua saturaatiosta, eli kylläntymisestä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89). Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto vähitellen rupeaa toistamaan itseään ja jolloin tiedonantajat eivät enää tuota uutta tietoa tutkimusongelmaa ajatellen. Tietty määrä aineistoa riittää tuomaan siis esiin teoreettisen peruskuvion, joka tutkimuskohteesta on mahdollista löytää. (Tuomi & Hirsjärvi 2002, 89.) Saturaatioon vetoaminen ei sovellu kriteeriksi kaikkeen laadulliseen tutkimukseen, mutta tässä tutkimuksessa pystyin havaitsemaan saturaatiota, eli samojen näkemysten toistumista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 90). Haastateltavat toivat muun muassa esiin samansuuntaisia näkemyksiä siitä, että luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet eivät ole kovin hyvät erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamista ajatellen. Lisäksi vastaajilla oli hyvin samankaltaisia vastauksia kysyttäessä heidän henkilökohtaisista valmiuksistaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseksi. Moni haastateltavista toi esiin, että erityispedagogiikan opintoja on liian vähän sekä toiveen siitä, että harjoitteluita olisi enemmän. Lyhyin haastattelu kesti 18 minuuttia ja pisin 34 minuuttia. Kaikkiaan haastatteluista kertyi 2 tuntia ja 37 minuuttia materiaalia, joka litteroituna oli 59 sivua tekstiä.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei ole ratkaiseva tekijä tutkimuksen onnistumisen kannalta (Eskola & Suoranta 2001, 61-62). Aineiston tehtävä on ennen kaikkea toimia tutkijan apuna rakennettaessa tutkittavasta ilmiöstä käsitteellistä ymmärrystä (Eskola & Suoranta 2001, 62). Rakensin kiireettömästi sekä huolellisesti haastattelurungon, ja kun sen lopulliseksi tarkoitettu muoto oli valmis, testasin runkoa vielä esihaastattelun avulla (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 72). Harjoittelin käytännön tilannetta kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijan kanssa. Esihaastattelua varten olisi voinut olla hyvä

etsiä pidemmälle opinnoissaan ehtinyt opiskelija, sillä tässä tapauksessa esihaastatteluun vastannut opiskelija ei pystynyt vastaamaan kaikkiin kysymyksiini. Suoritimme esihaastattelun opiskelijoiden yhteisessä tilassa, jossa sattui haastattelun aikana olemaan pidemmälle opinnoissaan ehtineitä luokanopettajaopiskelijoita. Opiskelijat kuuluivat haastattelun ja antoivat lopuksi myös palautetta kysymyksistä, joten siinä mielessä esihaastattelu oli kuitenkin onnistunut. Lisäksi esihaastattelu toi varmuutta varsinaisen tutkimushaastattelun toteuttamiseen ja sain kokemusta kysymysten asetelusta sekä haastattelun etenemisestä yleensä.

Haastattelussa on tärkeää saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta ja tästä syystä on perusteltua antaa haastattelukysymykset tai aiheet tiedonantajille jo etukäteen, jotta he voivat tutustua niihin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Tässä tutkimuksessa haastateltaville ei lähetetty etukäteen teemarunkoa tai kysymyksiä, mutta kaikkia oli informoitu tutkimuksen aiheesta, joten he pystyivät pohtimaan aihetta jo ennen haastattelutilanteita. Nauhoitin kaikki haastattelut, sillä tällöin haastattelutilanteesta tuli mahdollisimman luonteva ja katkoton. Lisäksi nauhoittamisen ansiosta pystyin keskittymään täysin keskusteluun haastateltavien kanssa.

Haastattelutilanteessa haastattelijalta edellytetään ammattimaista käyttäytymistä ja vuorovaikutuksen tulisi olla riittävän vapautunutta, luontevaa ja keskustelunomaista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 96-97). Luottamus on tärkeä elementti ja tässäkin tutkimuksessa haastattelija ei esimerkiksi kertonut muille tiedonantajille tunnistettavasti muiden vastauksia (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 96). Haastattelua suoritettaessa aiheeseen ei välttämättä kannata mennä heti, etenkin kun tutkimushaastattelussa aihe voi olla arka. Ennen aiheeseen menemistä olisi hyvä käydä niin sanottu esipuhe muista kuin haastatteluun liittyvistä asioista, mikä vapauttaa ilmapiiriä. (Eskola & Vastamäki 2010, 32.) Koin omissa haastatteluissani positiivisena sen, kun haastateltavan kanssa vaihtoiksi aluksi pari sanaa arkipäivän asioista. Lisäksi korostin, että tilanteessa esille tulleet asiat ovat luottamuksellisia. Kerroin myös, että tutkimuksessani tulen varmistamaan haastateltavien anonymiteetin säilymisen. Juuri ennen haastattelua toin vielä esiin, että haastattelussa ei ole ”tietokilpailukysymyksiä” tai oikeita ja väärä vastauksia, vaan tarkoituksena on kartoittaa haastateltavien

ajatuksia sekä mielipiteitä. Uskon, että tämän ansiosta etenkin inklusioon ja kolmiportaiseen tukeen liittyviin kysymyksiin ei tullut ”en tiedä” -vastauksia (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 96).

Haastattelupaikan valinta on tärkeä tekijä haastattelun onnistumisen kannalta ja etenkin kommunikoinnin häiriöttömyyteen on hyvä kiinnittää huomiota (Hirsjärvi & Hurme 2000, 74; Eskola & Vastamäki 2010, 29). Haastattelu voidaan suorittaa julkisissa tiloissa, kuten koulussa, tai vapaamuotoisemmissa paikoissa, kuten kahvilassa. Haastattelutilanteen on hyvä olla mahdollisimman rauhallinen, sillä tarkoitus on keskittyä kuitenkin haastatteluun eikä muihin virikkeisiin. Paikan valinnassa kannattaa pohtia, ettei sitä suoriteta liian virallisessa tilassa, jossa haastateltava tuntee itsensä epävarmaksi. (Eskola & Vastamäki 2010, 29.) Tässä tutkimuksessa suoritin haastattelut pääosin erään suomalaisen kaupungin kirjaston ryhmätöhuoneessa. Tila oli rauhallinen ja toisaalta myös paikkana kirjasto oli haastateltaville tuttu. Kaksi haastattelua suoritin haastateltavien kotona ja yhden haastattelun erään hotellin kokoushuoneessa.

Haastattelupaikan huolellisen valinnan ohella pyrin järjestämään istumapaikat haastattelun kannalta mahdollisimman onnistuneesti. Istuin haastateltavien kanssa pienen pöydän ääressä joko vastakkain tai kulmikkain, jolloin etäisyys ei ollut liian suuri äänitteen laadun kannalta eikä myöskään luottamuksellinen ilmapiiri kärsinyt. Istumapaikat löytyivät joka kerta luontevasti, eikä minun haastattelijana tarvinnut ehdottaa paikkojen muuttamista. Haastattelutilanteissa molemmat kykenivät havainnoimaan toistensa ilmeitä sekä eleitä, mutta toisaalta haastateltavat pystyivät myös luontevasti katselemaan esimerkiksi ikkunasta ulos puhuessaan. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 91.)

Haastattelijalla ei saa ottaa haastattelutilanteessa auktoriteettiasemaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 96). Tässä tutkimuksessa haastateltavat opiskelijat olivat haastattelijan kanssa suurin piirtein saman ikäisiä, osa hieman nuorempia ja osa vuoden tai kaksi vanhempia. Hyvin pienestä tai jopa lähes olemattomasta ikäerosta johtuen koin vuorovaikutustilanteet hyvin luonnollisiksi ja uskon sen vaikuttaneen positiivisella tavalla myös haastateltavien rentoutumiseen tilanteessa. Kasvatustieteeseen liittyvät käsitteet olivat tuttuja, joten kaikkien kanssa löytyi heti yhteinen kieli (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 53).

5.5 Laadullisen aineiston analyysi

Ensimmäinen vaihe haastattelujen suorittamisen jälkeen on litterointi, eli haastattelujen kirjoittaminen puhtaaksi ja tutkimusaineiston saattaminen muotoon, jota on mahdollista analysoida. Kirjoitin äänittämäni haastattelut tekstinkäsittelyohjelmalla (Word) tekstitiedostoiksi (Eskola & Vastamäki 2010, 42; Metsämuuronen 2006, 122). Litteroinnin ohella poistin tiedonantajien tunnistettavuuteen liittyvät tekijät, kuten nimet ja asuinpaikkakunnat. Tässä tutkimuksessa en ole litteroinut aineistoa kovin tarkkaan, sillä tarkoituksena ei ole tehdä diskurssianalyysia (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 42-43). Tässä tutkimuksessa analyysi on toteutettu sisällönanalyysin keinoin (ks. Metsämuuronen 2006, 125). Sisällönanalyysi sopii Tuomen ja Sarajärven (2002, 105) mukaan laadullisen aineiston analyysiin, kun tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiiviissä, yleistettävässä muodossa. Analyysin tarkoituksena on luoda kuvaus tutkittavasta ilmiöstä selkeästi ja sanallisesti sekä saattaa aineisto tiiviiseen muotoon kadottamatta kuitenkaan informaatiota, jota se sisältää. Tarkoituksena on luoda hajanaisesta aineistosta mielekästä, yhtenäistä ja selkeää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110).

Aloitin analyysin lukemalla litteroitua aineistoa useaan kertaan läpi sekä teemoittelemalla vastauksia niin, että jokaisen teeman alla on kaikkien haastateltavien vastaukset. Tämän jälkeen tutustuin jokaisen teeman alla oleviin vastauksiin ja niiden sisältöihin. (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 43.) Aineiston tarkastelua ohjasi taustateoria sekä teemarunko, jonka mukaan etsin samankaltaisuuksia aineistosta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 112).

Kokosin haastatteluissa saamani vastaukset etukäteen mietittyjen teemojen ja haastatteluissa esitettyjen kysymyksien alle niin, että minun oli helpompi tutkia eri opiskelijoiden vastauksia samaan kysymykseen. Tällä tavalla minun oli helpompi muodostaa kokonaiskuva esimerkiksi haastateltavien antamista vastauksista koskien luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia. Samalla aineistoa myös abstrahoititiin, eli tutkimusaineisto järjestettiin sellaiseen muotoon, että siitä tehdyt johtopäätökset on mahdollista irrottaa tietyistä henkilöistä ja

siirtää yleiselle tasolle ja saada laajempi käsitys esimerkiksi tiedonantajien suhtautumisesta inkluusioon (ks. Metsämuuronen 2006, 122).

Pohdinnassa olen tavoitellut löydettyjen tulosten kytkemistä alussa kuvattuun taustateoriaan. Lisäksi olen pyrkinyt suhteuttamaan vastavalmistuvien luokanopettajien kokemia valmiuksiaan sekä ajatuksia inkluusiosta siihen, mitä opettajat ovat aiemmin aiheeseen liittyen pohtineet.

5.6 Eettiset kysymykset

Tieteellinen tutkimus voi olla luotettavaa ja eettisesti hyväksyttävää sekä sen tulokset luotettavia vain siinä tapauksessa, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämin tavoin. Hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtina ovat tutkimuksessa noudatetut toimintatavat, kuten esimerkiksi rehellisyys, huolellisuus sekä tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa sekä tulosten esittämisessä. (TENK 2012.)

Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että tutkijat noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 129). Tutkimusaiheen valinta itsessään on jo eettinen kysymys, jota pohdittaessa on mietittävä, kenen ehdoilla tutkimuksen aihe valitaan ja miksi aiheita ryhdytään tutkimaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 125-126). Tässä tutkimuksessa aiheeseen on päädytty ennen kaikkea tutkijan henkilökohtaisen mielenkiinnon vuoksi. Uuteen opetussuunnitelmaankin kirjatut tavoitteet inklusiivisen koulun toteutumiseksi herättivät mielenkiinnon tutkia tulevien opettajien valmiuksia toteuttaa tätä tavoitetta.

Opiskelijoille kerrottiin, että haastattelusta saatu aineisto on luottamuksellista ja tutkittavien anonymiteetin säilymisestä on huolehdittu. Tutkimuspaikkakuntaa ei mainita tutkimusraportissa ja myös haastateltavien kotiyliopisto on jätetty kertomatta mahdollisimman hyvän anonymiteetin säilymisen vuoksi. Tutkittavien opiskelijoiden nimet on muutettu ja näin ollen henkilöllisyyden paljastuminen on tehty mahdollisimman vaikeaksi. (ks. Eskola & Suoranta 2001, 57.) Haastateltavat tiesivät, että haastattelu nauhoitetaan, sillä jokaiselle oli siitä erikseen mainittu (ks. Eskola & Suoranta 2000, 58). Tutkimusjoukkoa kartoittaessani, kerroin jokaiselle tiedonantajalle tutkimukseni aiheen ja sitä

kautta he saivat vapaasti päättää osallistumisestaan haastatteluun (ks. Eskola & Suoranta 2000, 56). Tutkimuksesta saatu aineisto on tallennettu tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla (ks. TENK 2012).

Tutkijan on kunnioitettava myös muiden tutkijoiden työtä viittaamalla heidän julkaisuihinsa asiaan kuuluvalla tavalla antaen näin ollen heidän saavutuksilleen oikeutetun arvon (TENK 2012).

5.7 Tutkimuksen luotettavuus

Monissa laadullista tutkimusta käsittelevissä oppaissa ehdotetaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden hylkäämistä tai korvaamista, kun arvioidaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 134). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteistä ohjeistoa, vaan tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena. Luotettavuuteen liittyvät tutkimuksen kohde ja tarkoitus sekä tutkijan omat sitoumukset tutkimukseen liittyen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135.) Tutkija on tiedostanut oman erityisopettajan roolinsa mahdolliset vaikutukset tutkimusaiheeseen liittyen. Tutkija on pyrkinyt välttämään omien ennako-odotustensa sekä asenteidensa vaikutuksen aineistonkeruuseen, tulosten tulkintaan ja niiden raportointiin, mikä lisää tutkimuksen varmuutta. Aineistonkeruu menetelmänä ja tekniikkana vaikuttavat osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138).

Tässä tutkimuksessa analyysin etenemisen vaiheet on kuvattu yksinkertaisesti ja selkeästi ja tavoitteena on ollut tarjota lukijalle riittävästi tietoa, jotta hän pystyy seuraamaan tulosten sekä johtopäätösten muodostumista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 138).

Laadullisen tutkimuksen yksi perusvaatimuksista on, että tutkija on varannut riittävästi aikaa tutkimuksensa toteuttamiseen. Tässä tutkimuksessa tutkija on varannut tarpeeksi aikaa tutkimukseen, mikä lisää edelleen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkija on edennyt tutkimuksessaan rauhallisesti, minkä ansiosta hän on voinut perehtyä huolella ja kiireettömästi tutkimuksen eri vaiheisiin. Prosessin aikana tutkija on saanut palautetta myös ohjaajaltaan sekä tutkijakollegoiltaan, mikä edelleen lisää luotettavuutta. (ks. Tuomi & Sarajärvi

2002, 139.) Palautteen myötä tutkija on saanut kehitysideoita, joiden myötä tutkimusta on voitu viedä ja kehittää edelleen eteenpäin.

6 TULOKSET

Seuraavaksi tarkastellaan haastateltavien ajatuksia, kokemuksia ja mielipiteitä heidän valmiuksistaan kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas sekä kuka heidän näkemyksensä mukaan on erityistä tukea tarvitseva oppilas. Aluksi tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden antamia määritelmiä erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle, jonka jälkeen perehdytään heidän ajatuksiinsa omista valmiuksistaan, oppilaitoksen antamista valmiuksista sekä heidän ajatuksiinsa inklusiosta. Löydettyjä tuloksia perustellaan havainnollistavien lainausten kautta.

6.1 Valmistuvien luokanopettajien ajatuksia siitä, millainen oppilas tarvitsee erityistä tukea

Haastateltavat toivat esiin monia eri ajatuksia siitä, millainen oppilas tarvitsee erityistä tukea koulunkäynnissään. Useimmiten haastateltavien mielestä erityistä tukea tarvitsivat oppilaat, joilla on oppimisen vaikeuksia yleisesti, jossakin tietyssä aineessa tai kielellinen oppimisvaikeus. Lisäksi usein tuotiin esiin myös käyttäytymishäiriöisten oppilaiden tarve erityiseen tukeen sekä oppilaiden, joilla on keskittymisen pulmia.

”No semmoset -- joilla on vaikeuksia siinä oppimisessa ihan niinku yleisesti ja ehkä jotka ei pysty sitten -- niin hyvin keskittymään vaikka sitten ihan ilman semmosta erityistä tukea” (H1: Salli)

”oppilaat joilla on oppimisvaikeuksia niinku ihan matemaattisesti ja kielellisesti ja tämmöset oppilaat -- on nyt mun mielestä ne selkeimmät tapaukset. Et on vaikea oppia. Sitte tämmöset joilla on käytöksen kanssa tai tämmöset keskittymishäiriöiset oppilaat ni he on yks” (H3: Tomi)

”sellaset oppilaat joilla on selkeitä vaikeuksia jonkun tietyn oppiaineen kanssa tai, tai sitten käytöksen kanssa että mun mielestä se ei aina mee suoraan tavallaan kouluaineisiin mutta sitten myös käyttäytymishäiriöt ja tämmöset niin ne tarvii myös erityistä tukea” (H4: Samuli)

Muina syinä erityisen tuen tarpeeseen nähtiin myös oppilaalla olevat diagnoosit, sosiaalisiin suhteisiin liittyvät pulmat sekä jos oppilas ei ole kiinnostunut koulunkäynnistä.

”aika monipuolisesti voi olla semmosia oppilaita jotka tarvii erityistä tukea tai voi olla niinku nyt tossa harjottelussa sielä on ihan diagnosoituja vaikka ADHD:ta” (H2: Jere)

”hänellä on oppimisen kanssa jotain ongelmia tai sosiaalisten suhteiden kanssa jotain ongelmia” (H5: Milla)

”joillain ei välttämättä innosta koulunkäynti niin paljo nii neki tarvii mun mielestä sitte vähä sitä lisätukea että voisi innostua enemmän siitä” (H2: Jere)

Lisäksi kaksi haastateltavaa toi esiin oppilaslähtöisemmän näkökulman ja he lähtivät määrittelemään erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta vielä enemmän oppilaan tarpeiden näkökulmasta. Oppilas tarvitsee erityistä tukea, jos hän *”kokee asioita vaikeaksi”* (H5: Milla) tai toisaalta erään haastateltavan mielestä selkeimmin oppilaan erityisen tuen tarpeen pystyi huomaamaan siitä, jos oppilas jää jälkeen muusta luokasta. Toinen haastateltava toi esiin myös yksilöllisyyden huomioimisen tärkeyden painottaen samalla sitä, että erityisen tuen tarve ei kaikkien kohdalla ole pysyvä tila.

”Mut sillein helpointa et jos oppilas jää tosi paljon perään eikä opi niitä asioita niin siinä tietenkin sitten että okei nyt on jotain, nyt tarvis tehdä tälle asialle jotain” (H5: Milla)

”kyllä musta ehkä jokaisen oppilaan kohdalla silti täytyy niinku kattoo yksilöllisesti se että kuka sitä tarvii että -- ei voi vaan sillein että ajatella et jos tuo kerran.. tarvii nyt erityistä tukea niin se tarvii sitä aina” (H6: Meri)

Erityistä tukea tarvitseva oppilas määriteltiin siis oppilaaksi, jolla on esimerkiksi kielellisiä vaikeuksia, oppimisvaikeuksia, käytöshäiriötä ja pulmia sosiaalisissa suhteissa, ADHD-diagnoosi tai hän jää jälkeen muusta luokasta ja kokee itse opiskelun hankalaksi. Eräs haastateltavista totesi, että oppilas voi tarvita

enemmän tukea myös ”jostain muusta syystä” kuin diagnoosista johtuen. Toinen haastateltava koki määrittelyn vaikeaksi, koska ”on aika laaja kirjo ketkä sitä voi tarvita”. Huomattavaa on, että kukaan vastaajista ei sisällyttänyt erityistä tukea tarvitsevan oppilaan määritelmäänsä esimerkiksi kehitysvammaista, liikuntavammaista tai autistista oppilasta. Opiskelijoiden vastaukset on koottu vielä alla olevaan taulukkoon.

Taulukko 2. Millainen oppilas tarvitsee erityistä tukea

Oppiminen	Keskittyminen	Diagnoosi (esim. ADHD)	Käyttäytyminen & sosiaaliset suhteet	Koulu ei innostaa	Oppilas kokee asioita vaikeaksi	Muu syy
III	II	I	III	I	I	I

6.2 Valmistuvien luokanopettajien kokemat valmiudet sekä opettaa että tukea erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta

Kukaan haastateltavista ei kokenut omaavansa yleisesti erityisen hyviä valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseksi luokassa. Yleisin asia, jonka koettiin vaikuttavan omiin valmiuksiin, olivat puutteelliset tiedot. Moni haastateltavista toikin esiin ajatuksen siitä, että koulutuksen puitteissa he eivät ole saaneet riittävästi tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisesta ja opettamisesta yleisopetuksen luokassa.

”ei -- varmaankaan kovin hyvät että enemmänki ehkä vois olla niitä valmiuksia --“ (H1: Salli)

”omat vahvuudet ei oo ehkä tällä hetkellä luulisin että ei oo siellä erityisopetuksen puolella. Niin ehkä se on siinä se joka vois hirvittää että mitäs nyt sitte tehään ku ei oo tietoja.” (H2: Jere)

”mitä opintojen puitteissa on tullut niin kyllä ne aika sillä tavalla suppeat on --“ (H4: Samuli)

”Mun valmiudet opettaa ei ole kovin hyvät, jos siis oikeesti vertaa näihin jotka on käynyt niitä sivuaineita --“ (H5: Milla)

Toisaalta osa haastateltavista toi myös esiin, että kyse on paljon myös opettajasta itsestään persoonana eikä koulutus yksinään vaikuta siihen, osaako kohdata erityistä tukea tarvitsevan oppilaan. Esiin tuotiin, että tietojen ja taitojen lisäksi vähintään yhtä tärkeä tekijä on, että opettaja tekee työtä omalla persoonallaan. Lisäksi kaikki haastateltavista mainitsivat, että kokemuksen karttumisen myötä erilaisista tukitoimista ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta sekä kohtaamisesta oppii lisää.

”totta kai se riippuu tosi paljon niinkö henkilöstäki ja siitä opettajasta että minkälainen se yleensäki on että osaako se olla semmosten erityistä tukea tarvitsevien lapsien kanssa --“ (H1: Salli)

”Niinku että ei toi koulutus nyt niinku omasta mielestä niinku oo riittävä siihen et mä nyt kokisin et mä niinku pystyn siihen tai et mä oikeesti kokisin että se on niinku loistava, loistava taitotaso siihen nähden niin ei missään tapauksessa. Se on varmaan ku menee töihin niin siinä vaiheessa työssä oppii sitä --“ (H3: Tomi)

”varmasti tulee niinku työn -- ja käytännön kautta -- aika paljon opittua niitä taitoja että koen että tarvii viel paljon työkaluja käsitelläkseen näitä erityisen tuen oppilaita --“ (H4: Samuli)

”mä uskon että hyvät tyypit pärjää tolla alalla. Että semmosesta että oot semmonen niinku -- sinä omana persoonana siinä työssä ja semmosena omana itsenäsi niin se vie jo pitkälle ennemmin ku jos sulla pittää olla kaikki tiedot ja taidot ennenko sä meet sinne töihin.” (H6: Meri)

Lisäksi Milla (H5), oli harjoittelussaan kohdannut erityistä tukea tarvitsevan oppilaan, joka oli aluksi työntänyt Millan pois luotaan. Vähitellen yhteisten tuokioiden myötä yhteys kuitenkin muodostui oppilaan kanssa ja pian Milla oli ensimmäinen aikuinen, jolta oppilas tuli pyytämään apua. Millan toi kokemuksensa esiin esimerkkinä siitä, että oma tapa toimia opettajana kantaa myös eteenpäin puutteellisista tiedoista huolimatta.

”jotain mä oon tehny oikein koska se lapsi tulee siihen lähelle ja haluaa mut siihen. Että -- vaikka mun mielestä -- ei -- yliopisto antanu niin

loistavia tietoja tosta aiheesta mut sit tavallaan sekin mimmonen mä oon opettajana niin auttaa eteenpäin sitten” (H5: Milla)

Kun pyysin haastateltavia tarkastelemaan omia valmiuksiaan kohdata sekä opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita omien ominaisuuksiensa kautta, nähtiin valmiudet paljon parempina. Omista luonteenpiirteistä rauhallisuus, kaikkien oppilaiden huomioon ottaminen, oman vastuun ymmärtäminen, oppilaiden kohtaaminen yksilöllisesti, innokkuus sekä kokemus siitä, että oppilaiden on helppo lähestyä itseään ja tulla juttelemaan, koettiin hyvinä asioina niin erityistä tukea tarvitsevien, kuin muidenkin oppilaiden kannalta.

”mä oon opettajana aika semmonen rauhallinen niin mä uskon et se vois olla semmonen ihan hyvä -- ja ei tarvi olla edes erityisoppilas nii se voi olla siinäkin positiivinen homma ja sitte -- mä oon kokenu jotenkin se oman vahvuuteni myös -- että pystyy ottamaan jotenki kaikki oppilaat huomioon vähä niinku eri lailla vaikka ei olisikaan mitään -- erityistarpeita ni ehkä se on niinku semmonen jonka kautta vois sitä kohdatakin paremmin” (H2: Jere)

”mä ite oon tosi semmonen rauhallinen ja pystyn niinku kohtaamaan oppilaan -- sillä tavalla tosi -- miten sen sanois, sillein yksilöllisesti” (H4: Samuli)

“mä koin -- että oppilaiden on aina ollu aina hirveen helppo lähestyä mua.” (H5: Milla)

Kaksi haastateltavista toi esiin myös kokemuksen merkityksen. Salli (H1) on työskennellyt aiemmin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa ja koki, että on sen myötä saanut tuntumaa aiheeseen. Kokemuksen ansiosta omassa, tulevassa luokassa mahdollisesti opiskeleva erityisen tuen oppilas ei jännitä niin paljoa.

“tehny sijaisuuksia ihan -- erkkaluokassakin että on semmosta niinku tuntumaa siihen hommaan, että en usko että se on niin sitten hankalaa jos -- siellä luokassa niitä varmasti tulee olemaan” (H1: Salli)

Meri (H6) taas oli työskennellyt koulussa, jossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät ole olleet omassa luokassaan, erillään muista vaan koulussa on toimittu inklusion periaatteiden mukaisesti. Meri näki, että tämän kokemuksen myötä hän on kasvanut alusta asti ajatusmaailmaan, että *”se on niinku ihan tätä päivää”* (H6: Meri).

Pyysin haastateltavia edelleen avaamaan omia ominaisuuksiaan ja tarkastelemaan omia vahvuuksiaan sekä heikkouksiaan ajatellen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamista sekä opettamista. Vahvuuksina haastateltavat toivat esiin pitkän pinnan, ”oikeanlaisen tatsin hommaan”, rauhallisuuden, tasapuolisuuden, oppilaiden yksilöllisen huomioimisen, sinnikkyuden, helposti lähestyttävyyden, tasa-arvoisuuden sekä jämäkkyuden, lempeyden ja asenteen työtä kohtaan.

Salli (H1) koki, että pitkän pinnan lisäksi oikeanlainen ”tatsi” on hänen vahvuutensa.

”esimerkiks vaikka jos jotakin ei kiinnosta yhtään se tunnin aihe eikä ne tehtävät -- niin -- ei sitte tota ota siitä itelle semmosta hullua ressiä että -- aattelis että nyt on pakko -- kaivaa ne kirjat esille ja tehä just niinku muutki. Että ite jotenki osaa löytää sit semmosia vaihtoehtosia tapoja siihen opetukseen” (H1: Salli)

Jere (H2) näki omina vahvuuksinaan rauhallisuuden ohella myös sen, että pystyy pitämään *”pään sillä lailla kasassa, että tietää mitä tapahtuu niin ehkä se auttaa myös oppilaitakin”* (H2: Jere).

Tomi (H3) koki omiksi vahvuuksikseen tasapuolisuuden ja sen, että hän pyrkii huomioimaan kaikki oppilaat yksilöinä.

”jos vahvuuksia ajattelee, niin koen et oon tasapuolinen kaikille ja pyrin ottamaan kaikki huomioon yksilöinä itsenään” (H3: Tomi)

Samuli (H4) pohti omina vahvuuksinaan myös rauhallisuutta, mutta myös sinnikkyyttä. Sinnikkyydessä hän näki vahvuuden erityisesti sen suhteen, ettei opettajanakaan aio luovuttaa helpolla haasteita kohdatessaan.

”semmonen tietty rauhallisuus ja -- sinnikkyys niin se on varmasti -- vahvuus siinä että en luovuta niinku opettajanakaan helpolla sitten, jos näitä haasteita tulee vastaan ja aion varmasti paneutua näiden oppilaiden kanssa -- niihin keinoihin, mitä heidän edukseen pystyy tekemään” (H4: Samuli)

Milla (H5) toi esiin jo aiemminkin mainitsemansa helposti lähestyttävyyden vahvuutenaan. Lisäksi Milla näki vahvuutena sen, että tiedostaa oman vajavaisuutensa puutteellisten tietojen suhteen.

”vahvuus on sit, sitä me ehkä käsiteltiin, mut on tavallaan se helposti lähestyttävä ja semmonen että, että tiedostan omat vajavaisuuteni tässä” (H5: Milla)

Oppilaiden tasa-arvoinen kohteleminen, käsi kädessä kulkeva jämäkkyyys ja toisaalta lämminhenkisyys sekä oma asenne työtä kohtaan olivat Merin (H6) kokemia vahvuuksia. Hän koki erittäin tärkeänä sen, kuinka opettaja kohtaa lapsen. Meri pohti, että etenkin asenteensa kautta hän pystyy *”vähän peittoaan näitä mun heikkouksia näissä tiedollisissa osa-alueissa”*.

”mää uskon että se on mun vahvuus, että mää niinku pystyn niitä oppilaita -- kohtelemaan tasa-arvoisesti ja -- että mä oon omasta mielestä tosi jämäkkä opettaja, mutta silti haluan olla semmonen lämmin” (H6: Meri)

6.3 Ajatuksia tulevasta työelämästä ja siitä selviytymisestä

Omia vahvuuksia tarkasteltiin vielä siltä kannalta, missä asioissa haastateltavat ajattelivat selviytyvänsä hyvin tulevassa työelämässä. Esiin nousivat muun muassa organisointitaidot, huumori, työyhteisössä ja yleensä sosiaalisessa ympäristössä pärjääminen, työhönsä panostaminen, innostuneisuus ja positiivisuus sekä innovatiivisuus ja itsensä haastaminen.

Salli (H1) koki, että hänen omaamansa hyvät organisointikyvyt ovat vahvuus tulevassa työelämässä. Tulevassa työelämässä Salli näki itsensä opettamassa yläkoulun puolella, sillä nuorten kanssa toimeen tuleminen oli hänen mukaansa

luontevampaa. Salli pohti omaavansa tietynlaista huumoria, jota nuorten kanssa työskentely hänen mielestään kenties kaipaakin. Lisäksi innovatiivisuus ja itsensä haastaminen olivat vahvuuksia, joita Salli koki itsellään olevan tulevassa työelämässä.

”itestä ainaki tuntuu että itellä on semmonen tosi hyvä organisointikyky -- koska siinä hommassa on pakko olla hyvä organisoimaan” (H1: Salli)

”itestä tuntuu että -- se vahvuus on semmosten nuorten ja niinku teinien kanssa. -- mulla on niinku niitten kans semmosta oikeenlaista huumoria ja semmosta -- mitä sit, niinku ehkä vaatiiki se työ sitte niitten kanssa” (H1: Salli)

Lasten kanssa yleisesti pärjääminen sekä työyhteisössä pärjääminen olivat Jeren (H2) ajatuksia asioista, joissa hän pärjää tulevassa työelämässä hyvin.

”uskon että.. mä pärjään -- lasten kanssa yleisesti -- tai pärjäänkin tosi hyvin mielestäni et siinä ei varmaan tuu semmosta mitään ahistusta että pitää joka päivä ollakin näitten oppilaiden kanssa -- myöskin sitten et ihan niinku työyhteisössä uskon ihan hyvin pärjääväni, että niinku sosiaalisessa ympäristössä” (H2: Jere)

Tomi (H3) koki tunnollisuutensa vahvuudekseen pohtiessaan työelämässä hyvin pärjäämistään. Tomi pohti, että vaikutus ja vastuu lasten opettajana on suuri ja sen vuoksi ei yksinkertaisesti kehtaa tehdä töitään huonosti. Lisäksi Tomi näki pärjäävänsä tulevassa työelämässä hyvin myös sen suhteen, että hänellä on intohimoa työhönsä.

”Varmaan se semmonen tunnollisuus -- että ei yksinkertaisesti kehtaa tehdä töitään huonosti. Jotenki se että panostaa siihen työhön -- ne on kuitenkin lapsia joiden kanssa tulee toimittua joka päivä ja se vaikutus on hirvee ja se vastuu on ihan hirvee -- Varmaan semmonen intohimo on jotenkin se vahvuus. Näkisin ainakin että tykkään työstä” (H3: Tomi)

Samuli (H4) toi esiin, että hän on aina tullut hyvin toimeen niin opettajien kuin oppilaidenkin kanssa sijaisena ollessaan. Lisäksi hän toi esiin, että hänellä on

aina ollut oppilaiden kanssa hyvä suhde ja pohti sen olevan myös vahvuus tulevassa työelämässä.

“tuun tosi hyvin ihmisten kanssa toimeen ja sillä lailla -- kaikkien opettajien kanssa -- oon tullu aina ku oon menny sijaiseksi ja sitten myöskin oppilaiden kanssa oon tullu aina tosi hyvin toimeen -- et se on varmaan semmonen vahvuus” (H4: Samuli)

Milla (H5) ajatteli tulevaisuuden työelämässä vahvuudekseen myös yhteistyön oppilaiden, koulun opettajien sekä koulun henkilökunnan kanssa.

“Yhteistyö oppilaiden sekä muiden opettajien kanssa tai koulun henkilökunnan kanssa on ehkä semmonen mun vahvuus, missä mä koen kyllä olevani hyvä” (H5: Milla)

Meri (H6) näki vahvuuksinaan yhteistyökykyisyyden, hyvät neuvottelutaidot ja tietynlaisen innostuneisuuden sekä positiivisuuden. Meri koki tärkeänä, että opettaja osallistuu tunneilla yhteiseen toimintaan oppilaiden kanssa. Hän ajatteli, että esimerkiksi liikuntatunteja pitäessä opettajakin voisi osallistua tuntiin.

“mä ajattelen ehkä että oon aika semmonen yhteistyökykyinen ihminen -- ja -- että vaikka kaikki ei oltais sammaa mieltä niin musta mulla on hyvät -- neuvottelutaidot -- tietynlainen semmonen innostuneisuus tai semmonen positiivisuus, että musta on tosi tärkeää se -- jos oot opettaja että sä oot ite oikeesti innostunu siitä asiasta mitä sä opetat” (H6: Meri)

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamisen ja opettamisen kannalta pohdittuina heikkouksina haastateltavat toivat esiin eniten riittämättömän tietotason ja kokemattomuuden. Lisäksi heikkoutena koettiin oppilaiden erilaisten tarpeiden tunnistaminen ja se, mitä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettaminen vaatii.

“heikkouksia -- että ei oo itellä -- se tietotaso -- niin hyvä ku mitä se vois olla. -- esimerkiks -- joku sanoo sulle että täälä luokassa on nyt tämmönen Asperger-oppilas nii sit pitää vähä aikaa oikeesti miettiä että no mitäs se nyt niinku tarkoittaa käytännössä. Miten se näkyy niinku siinä oppilaassa ja miten mun pitäis siihen niinku reagoida” (H1: Salli)

“ehkä heikkous on just siinä se -- kaikkien tarpeiden tunnistaminen” (H2: Jere)

“-- se tiedon puute tavallaan et onhan se nyt semmonen asia että aiheuttaa omat ongelmansa. Mut sitä pystyy sitte opiskeleen ite lisää” (H3: Tomi)

Eräs haastateltavista mainitsi heikkoudekseen sen, ettei kaikista oppilaista välttämättä pidä. Etenkin hän koki, että inhimillisistä syistä suhtautuminen esimerkiksi oppimisvaikeuksien kanssa painivaa oppilasta kohtaan voi olla negatiivinen. Pinna saattaa myös kiristyä oppilaiden kanssa, joille käyttäytyminen tuottaa hankaluuksia.

“se heikkous liittyy kans vähän siihen, että opettaja -- on kuitenkin ihminen, niin se ei voi aina pitää kaikista oppilaistakaan välttämättä, nii se voi huomaamattaankin se suhtautuminen vaikka oppimisvaikeuksien kanssa painivaa oppilasta kohtaan semmosta negatiivista mitä et ite välttämättä ajattelekaan. Että varmaan semmonen tietynlainen hermostuminen sitten tai semmonen, miten sen nyt vois sanoo.. et se pinna saattaa kiristyä sitten, jos on semmosia käytöshäiriöisiä” (H3: Tomi)

Vastavalmistuvat opettajat pohtivat lisäksi myös asioita, joissa he kokevat epävarmuutta tulevaa työelämää ajatellen. Erityislasten ja vanhempien kohtaaminen koettiin jännittävänä ja epävarmuutta aiheuttavana. Eräs haastateltavista koki, että vanhemmat kiinnittävät entistä enemmän huomiota siihen, millaista opetusta koulussa annetaan ja se aiheutti epävarmuutta. Myös kokemattomuus mietitytti.

“just noitten erityislasten kohtaaminen on ehkä semmonen pieni epävarmuus siitä mutta sitten -- vanhempien -- kohtaaminen ja semmonen et se ehkä niinku pelottaa koska -- ainaki ite on huomannu että nykyään niin paljon enemmän ainakin suurin osa vanhemmista -- kiinnittää huomiota siihe minkälaista se opetus sielä koulussa on” (H1: Salli)

“varmaa se liittyy siihen kokemattomuuteen osittain että ei oo vielä semmosta kokemuksen tuomaa varmuutta” (H3: Tomi)

Toinen epävarmuutta aiheuttava asia oli erilaiset paperityöt liittyen esimerkiksi kolmiportaiseen tukeen. Lisäksi esiin tuotiin epävarmuus lukemaan opettamisesta, erityistarpeiden tunnistamisesta ja se, miten kollegat ja rehtori suhtautuvat nuoreen ja vastavalmistuneeseen opettajaan.

“kaikki tämmöset paperityöt ja sellaset niinku mitä liittyy -- just siihen kun nostetaan vaikka seuraavalle tuen portaalle että mitä kaikkea siihen liittyy” (H2: Jere)

“epävarmuutta koen just näissä -- että -- esimerkiks tää lukemaan opettaminen ja sitten -- kyllä se tietenkkin --- on haastavaa se erityistarpeiden tunnistaminen” (H4: Samuli)

“mua jännittää ainaki vähä niinku aluksi se että miten just kollegat suhtautuu tai rehtori että... epäileekö ne sitä että kun mä oon nuori tai vasta valmistunu että mä en ossais tai että mä oon jotenki yli-innokas tai että -- mulla puuttuu joku tietynlainen ote siihen hommaan” (H6: Meri)

6.4 Koulutuksen antamat valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen

Kaikki haastateltavat olivat käyneet opintojensa aikana erityispedagogiikan peruskurssin. Yhdellä haastateltavista kurssi oli 7 opintopisteen laajuinen ja muilla 3 opintopisteen laajuinen. Lisäksi yksi haastateltavista oli käynyt 3 opintopisteen peruskurssin lisäksi erityispedagogiikan perusopinnot etäopintoina.

Oppilaitoksen antamat mahdollisuudet ja valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen koettiin hyvinkin vähäisiksi ja eräs haastateltavista toi esiin, että tiedon hankkiminen jää pitkälti opettajan oman aktiivisuuden varaan. Etenkin jos tietotaito on yliopistossa opetettavien ”pakollisten” kurssien varassa, se koettiin hyvin suppeaksi. Moni haastateltavista pohti, että valtaosa erityispedagogiikan peruskurssistakin unohtuu

valmistumiseen mennessä, sillä kurssi on sijoitettu ensimmäiselle opiskeluvuodelle.

“oman niinku työn alle ne jää enemmänki ottaa selvää ja tutustua -- se on vielä ekana opiskeluvuotena -- semmonen kurssi [erityispedagogiikan peruskurssi] heti melkeen alkuun niin aika nopeesti unohtuu” (H2: Jere)

“mitä opintojen puitteissa on tullut niin kyllä ne aika sillä tavalla suppeat on, että varmasti tulee niinku työn kautta ja käytännön kautta -- aika paljon opittua niitä taitoja” (H4: Samuli)

“minun mielestä aika heikosti siihen on tarjottu niinku tota apua tai.. opetusta että.. se erityispedagogiikan kurssi mikä -- oli -- pakollinen kaikille, nii sielä käytiin läpi jotaki -- lukivaikeuksiin tai matemaattisiin oppimisvaikeuksiin liittyviä asioita jotka jäi tosi pintaraapasuksi” (H6: Meri)

Eräs haastateltavista myös totesi, että toisaalta hänen oma kiinnostuksensa ei ole ollut kovin vahvasti erityispedagogiikan opiskelussa. Kuitenkin hän toi ilmi, että nykyään ymmärtää asiasta paljon enemmän ja kokee erityispedagogiikan tärkeänä.

“se kiinnostus ei välttämättä oo niin kova siihen asiaan. Mutta -- mä ymmärrän siitä asiasta nyt paljon enemmän kun mitä mä oon aikasemmin ymmärtäny -- ja mä koen sen tosi tärkeenä” (H3: Tomi)

Yksi haastateltavista oli suorittanut etäopiskeluna erityispedagogiikan perusopinnot, joissa oli käsitelty oppimisvaikeuksia sekä käyttäytymishäiriöitä. Hänen mukaansa inklusiiviseen opetukseen liittyvät asiat olivat jääneet niissäkin opinnoissa vähälle. Näitä asioita hän koki oppineensa jonkin verran ennemmin opetusharjoittelun kautta.

“tämä erkkän minkä mä kävin -- kirjekurssina ni se oli -- kans enemmän ehkä tämmösiin oppimisvaikeuksiin tai käyttäytymishäiriöihin liittyviä asioita. Ja oli sielä ehkä yks semmonen inklusiivisen opetukseen liittyvä kurssi” (H6: Meri)

Salli (H1) koki oppilaitoksen antamat valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen ja kohtaamiseen hyvin heikoiksi. Salli toi esiin, että päättöharjoittelussa hän pääsi havainnoimaan valmistavan opetuksen luokkaa, mikä oli ollut avartava kokemus.

”No -- tosi heikot niinku jos miettii että -- nyt ens lukukautena mulle tulee semmonen luokka jossa on tosiaan paljon niitä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita niin ei se seittemän opintopistettä siinä hirveesti --auta -- mää tein -- sen päättöharjoittelun ja sielä oli -- erilaisempia oppilaitakin että sielä oli se valmistavan opetuksen luokka -- ja sitä sai käyä seuraamassa, vaikkei niitä ees sielä niinku opettanukkaa se oli tosi -- avartava kokemus” (H1: Salli)

Jere (H2) koki yliopiston antaneen pääosin tietoa erilaisista tuen portaista, jota toisaalta pääsi viimeisessä harjoittelussa syventämään ja käytännössä harjoittelemaan. Samuli (H4) koki, että lähinnä kaikki, mitä erityisestä tuesta on jäänyt käteen, on peräisin harjoittelusta ja toisaalta riippunut paljon myös ohjaavasta opettajasta. Milla (H5) oli sitä mieltä, että oppilaitos ei missään nimessä antanut tarpeeksi valmiuksia erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamiseen. Myös Milla koki, että harjoittelun aikana hän oli oppinut koko opintojen aikana eniten kolmiportaisesta tuesta.

”aika yleistä -- tietoa -- erilaisista tuen portaista ja sitte tietysti syvennetään tässä viimesessä harjoittelussa. -- niinku pääsee vähän käytännössäki sitten harjoittelemaan” (H2: Jere)

”mitä on jääny käteen niin ne on pelkästään harjoittelusta että sielä meillä pureuduttiin tähän erityiseen tukeen että mä en -- ennen tota harjoittelua ihan rehellisesti ees -- ois mitenkään osannu määritellä tota kolmiportaista tukea” (H4: Samuli)

”Se [harjoittelu] oli tosi hyvä ja musta tuntu et mä opin siinä eniten kun missään vaiheessa opintoja tosta erityisestä tuesta ja ylenpäättää kolmiportaisesta tuesta” (H5: Milla)

Tomi (H3) pohti, että yliopiston antamat valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen ja kohtaamiseen saattoivat olla myös niin sanottua

hiljaista tietoa. Tietoa, joka tulee vastaan eri kursseilla, vaikka ne eivät varsinaisesti erityiskasvatuksen kursseja olisikaan. Tomi myös totesi, ettei muista erityispedagogiikan peruskurssista mitään.

”se on varmaan -- semmosta näkymätöntä -- mitä tulee aina niinku kursseilla. Mitkä ei välttämättä oo erityiskasvatuksen kursseja mutta semmosta, sehän on niinku hirveän pinnalla se aihe” (H3: Tomi)

”en mä muista siitä kurssista mitään -- en mä ees muista kuka sen kurssin piti. Mulla ei oo niinkun mitään siitä kurssista mielessä, ei niinku mitään” (H3: Tomi)

Opettajankoulutus vastasi kohtalaisesti ja suurimmaksi osaksi haastateltavien odotuksia. Yhdellä haastateltavista ei ollut erityisiä odotuksia koulutukselta ja muutama haastateltavista toi esiin, että koulutusta pitäisi päivittää. Tuleva ensimmäinen opettajavuosi koettiin jännittävänä ja mainitsivat, että paljon tietoa on jäänyt vielä saamatta – myös käytännön järjestelyistä. Toisaalta tuli esiin ajatus siitä, että työ opettaa. Osa haastateltavista oli myös yllätynyt opintojensa aikana luokanopettajakoulutuksen tutkijapainotteisuudesta.

”kyllä paljon on semmosta mitä on -- jääny saamatta. Ja tuntuu tosi pelottavaltaki tavallaa alottaa se eka semmonen oikee opevuosi -- kun on niin pihalla kaikesta -- siitä lukuvuoden alottamisesta ja kaikesta käytännön jutuista.” (H1: Salli)

”vaikka kyllä käytäntöäkin sielä on mutta ehkä just se tutkijapainotteisuus on siellä se joka yllätti.” (H2: Jere)

”paljon siinä on tietty kehitettävää että mitä vois tehdä siinä koulutuksessa paremmin mutta lähtökohtasesti vastas niitä odotuksia.” (H3: Tomi)

”minun mielestä -- luokanopettajakoulutusta pitäs vähä päivittää. Että -- vaikka tiettiin että uus OPSi tulee voimaan 2016, niin silti meille opetettiin asioita vanhan OPSin mukaan. -- ja sitten -- just -- että yhteisopettajuuteen liittyvää ja sitte tämmöseen yhteistyöhön

erityisopettajan kanssa nii.. ne on niinku ehkä semmoset että tuola koulussa ei oikein anneta eväitä siihen.” (H6: Meri)

6.5 Opettajankoulutuksen kehittäminen

Haastateltavat kertoivat myös ajatuksiaan siitä, miten opettajankoulutusta tulisi kehittää. Harjoittelut koettiin yleisesti opettavaisina, mutta niitä haluttiin myös lisää opintoihin. Lisäksi eräs haastateltavista pohti, miksi opettajan työssä konkreettisesti tarvittavat monialaiset opinnot sijoittuvat ensimmäisille vuosille ja viimeiset vuodet ennen valmistumista on varattu tutkimukselle.

“No -- ensimmäisen kolmen vuoden aikana opiskellaan niinku näitä monialasia opintoja ja oikeesti perehdytään siihen mitä se äidinkielen opettaminen on ja sit viimeset kaks vuotta on pyhitetty tutkimukselle -- niin sit siinä kahen vuoden aikana sä unohdat lähestulkoon kaiken mitä sä oot käyny vaikka ekana vuonna niitä monilaisia -- mitkä oikeesti konkreettisesti näkyy sielä sun työssä sitte” (H3: Tomi)

“jos mä nyt saisin päättää niin kyllä sitä harjoittelua ja sitä oikeesti opettajan työssä toimimista pitäis olla enemmän kun mitä sitä nyt on.” (H3: Tomi)

Haastateltavat kaipasivat lisää tietoa muun muassa erityispedagogiikasta, eriyttämisestä, inklusiosta, yhteisopettajuudesta, lainsäädännöllisistä asioista sekä opettajan oikeuksista. Tietoa kaivattiin joko laajemman kurssin muodossa tai edes lyhyenä harjoitteluna erityisoppilaiden kanssa. Lainsäädännölliset asiat liittyvät vahvasti siihen, mitä opettaja saa tehdä ja lain jatkuvan muuttumisen takia siitä selvillä pysyminen koettiin vaikeana.

“niinku semmonen todennäköisin mitä tulee -- työssäkin ehkä kaipaamaan se tieto tai niinku syvempi tieto näistä erityiskasvatusaiheista” (H2: Jere)

”varmaan just toi opettajan lainsäädäntö, niinku vastuuseen ja velvollisuuksiin liittyvä tieto on aika ohkasta” (H3: Tomi)

“-- esimerkiks niissä monialaisissa -- loppujen lopuks aika vähän käytiin siinä didaktiikan yhteydessä sit sitä eriyttämistä ja -- miten näitä pystyis

kohtaamaan. -- Ja -- ei ois esimerkiks ollu pahaksi -- vaikka ees viikon mittanen harjottelu vaikka erityisoppilaiden kanssa” (H4: Samuli)

“Noo ainakin -- inkluusiosta että onneksi mä kävin sen erkan koska siinä mä joutuin niinkö jonkun verran sitä tai opiskelemaankin ja --: siitä että yhteisopettajana toimitaan että kaks opettajaa opettaa yhtä luokkaa ja etenkin se opettajien välinen yhteistyö ja se jakaminen” (H6: Meri)

Pääosin haastateltavat kokivat kuitenkin saaneensa koulutuksesta perushyvät valmiudet työelämään ja näkivät koulutuksen olevan pohja, jonka päälle työelämässä aletaan rakentaa.

“Kyl mä mun mielestä sain hyvät eväät. Se on aina semmonen et sit kun sä meet oikeesti sinne työelämään niin sä pistät ne sun eväät käyttöön ja opit sit hirveesti” (H5: Milla)

Haastateltavat kokivat, että etenkin harjoittelun kautta luokanopettajaopiskelijat saisivat mahdollisimman hyvät valmiudet kohdata ja opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen luokassa. Yksittäiset yleiset kurssit nähtiin jäävän irralliseksi tenttiin pänttäämiseksi ja sen tilalle kaivattiin kipeästi käytännön opettelua. Yksi haastateltavista toi myös esiin, että erityispedagogiikkaa voisi sulauttaa osaksi kaikkien kurssien sisältöjä, jolloin esimerkiksi matematiikkaa harjoiteltaessa voitaisiin samalla pohtia, miten vaikkapa tehostetun tuen oppilaan kanssa voisi toimia. Haastateltavat tiedostivat sen, että luokanopettajakoulutuksessa ei tällä hetkellä välttämättä ole tilaa laajemmalle erityispedagogiikan kurssille. Tästä syystä erityispedagogiikan integroiminen osaksi koko opetusta koettiin realistisempänä.

“siihen tarvis jonkunlaisen harjottelun tai ees -- koulukäynnin tai ihan minkä vaan -- käytännön jutun. Että aika irralliseks ne jää sitten siinä vaan niinku -- tenttiin pänttäämisen lomassa” (H1: Salli)

“Varmaan se jotenkin liittyis kuitenkin siihen käytännön toimintaan. -- Että joutuu seuraamaan ja havainnoimaan ja tämmöstä käytännönläheisempää hommaa kun se että istuu luennolla ja kattoo dioja ja kirjottaa muistiinpanoja. Ku ei siitä jää semmosta käytännön fiillistä.” (H3: Tomi)

“vois olla ihan toisaan laajempi se erityispedagogiikan kurssi. -- Ja sit -- semmonen lyhyt -- harjottelupätkä jossain erityisoppilaiden keskuudessa -- varmasti ois paikallaan” (H4: Samuli)

”se tavallaan et se otettais osaks niitä.. niitä kaikkien kurssien sisältöjä” (H5: Milla)

Lisäksi yksi haastateltavista toi esiin, että luokanopettajakoulutuksessa olisi hyvä pureutua myös yhteistyön tekemiseen muiden opettajien sekä ohjaajien kanssa ja oppilaiden integroimiseen. Esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan välillä voi vallita hyvinkin tiivis yhteistyösuhde, joka saattaa pitää sisällään myös yhteistä tuntien suunnittelemista ja pitämistä.

“-- mun mielestä vois olla -- toinen -- kurssi tai opintojakso niinku nimenomaan just näihin oppimisen haasteisiin tai pulmiin ja sitten toinen opintojakso vois olla -- siihen että --, miten ne integroidaan siihen luokkaan ja miten sä niinku teet yhteistyötä sen erityisopettajan kanssa ja sen ohjaajan kanssa” (H6: Meri)

6.6 Vastavalmistuvien luokanopettajien ajatuksia inklusiosta

Kaikki haastateltavat olivat kohdanneet erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai nuoria joko harrastusten, sijaisuuksien tai opetusharjoitteluiden myötä. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen ja tukeminen yleisopetuksen luokassa oli haastateltavien mielestä hyvä asia, mutta toisaalta se nähtiin myös haastavana - etenkin nuorelle opettajalle. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tuen tarve oli yksi asia, jonka koettiin vaikuttavan haastavuuteen.

“Mun mielest se on ihan niinku hyvä juttu että niitä ei -- eristetä mihinkää omaan erityisluokkaan vaan ne ois siellä mukana ihan normiopetuksessa” (H1: Salli)

“No siis se on haastavaa. -- Ja riippuen tietysti siitä mimmonen se tuen tarve on että jos se on valtavaa niin sit se vie kyllä hirveesti aikaa ja huomiota” (H3: Tomi)

“se on iso haaste opettajille ja varsinkin nuorelle opettajalle” (H4: Samuli)

“-- se tekkee tosi hyvää -- että ne just tosi usein niinku ne erityistä tukea tarvitsevat on -- niinku tullu paljo sosiaalisemmaksi” (H6: Meri)

Eryistä tukea tarvitsevien oppilaiden nähtiin tuovan lisää töitä opettajalle, mutta toisaalta eräs haastateltavista pohti, onko se välttämättä huono asia. Koettiin, että oppituntien suunnitteluun tulee kiinnittää enemmän huomiota, jos luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Haastateltavat pohtivat myös luokkakokoja ja etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla koettiin, että ryhmäkoot eivät saisi nousta liian suuriksi. Toisaalta myöskään erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei tulisi olla luokassa liian montaa, jotta opettajalla olisi aikaa huomioida heidän tarpeensa. Erityisopettajan ja ohjaajan kanssa tehtävä yhteistyö koettiin myös tärkeänä osa-alueena.

”Totta kai -- pitäis ottaa -- huomioon että ne luokkakoot ei nousis ihan älyttömyyksiin koska -- kaikkihan siitä niinku totta kai heti kärsii” (H1: Salli)

”se suunnittelutyö et sun pitää niinkun eriyttää -- ylöspäin luokassa ja sit pitää eriyttää tukee tarvitsevia oppilaita” (H3: Tomi)

”se vaatii -- opettajalta enemmän semmosta, niinku oikeesti täytyy miettiä -- miten ne tunnit toteuttaa. Toki varmasti tuo lisää töitä mutta, mä nyt tiedä onko se sitten huono asia” (H5: Milla)

”musta niinko luokanopettajalla ei vaan oo -- avaimia tehdä tai käsitellä, tai toimia siinä että se tarvii -- sitä tukea, tosi tiivistä yhteistyötä just sen erityisopettajan kanssa ja sitten ainakin nyt tossa missä nyt oon ollu niin oon huomannu että ne ohjaajat on niinko elintärkeitä sielä” (H6: Meri)

Eryistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen yleisopetuksen luokassa koettiin jännittävänä, mutta toisaalta monilla haastateltavista oli myös positiivinen ja rento asenne. Ajateltiin, että kyllä luokassa pärjää. Yleisopetukseen sijoitettujen, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen herätti ajatuksen, *”miksipä ei” (H1: Salli).*

”varsinkin nuorella opettajalla tulee semmonen -- että aina jos tietää että sielä luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita niin tulee vähä semmonen jaiks, että mitäs mä nyt teen niiden kanssa” (H4: Samuli)

“Mutta kyl mä uskon että -- sit siinä ihan pärjää. Vaatii sekin varmaan vaan paljon opetteluja sitten” (H5: Milla)

“mä -- kyllä ihan avoimin mielin ottasin vastaan” (H6: Meri)

Inklusion käsitettä määriteltiin pääosin samansuuntaisesti. Osa haastateltavista oli hyvin perillä inklusion ideasta, mutta paljon oli myös epävarmuutta sekä sekaannusta integraatioon. Eräs haastateltavista määritteli inklusioksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisen yleisopetuksen luokkiin. Inklusion käsite ei syvemmältä tarkoitukseltaan ollut suurimmalle osalle haastateltavista itsestään selvä. Inklusiota pohdittaessa esiin tuli esimerkiksi ajatus, että Suomessa inklusio ei välttämättä tarkoittaisi muun muassa liikuntarajoitteisten oppilaiden sijoittamista yleisopetuksen luokkaan.

“Eiiiii hyväne aika.. Inklusio.. hmmm.. no tuota. Tuota tuota. Saanko mä googlettaa? Eivaan, tota eiks se oo sitä niinku että -- tavallaan niitä erityisen tuen oppilaita tuuaan sinne normiluokkaan.. Emmää tiä. Emmää tiä.” (H1: Salli)

“No siis musta tuntuu että se -- ymmärretään hyvin monella tavalla että jossakin Keski-Euroopassahan se ymmärretään sillä tavalla että sinne tuodaan -- pyörätuolilla olevia -- vaikka liikuntarajoitteisia niinku sijoitetaan samaan luokkaan tavallisten heittomerkeissä oppilaiden kanssa. Mutta varmaan nyt -- täällä, suomalaisessa koulussa tarkoittaa sitä että sinne tuodaan -- oppimisvaikeudet ja keskittymishäiriöiset lapset ja.. eri kulttuurista tulleet joilla -- niinku ei välttämättä ole kielitaitoa ja.. miten sen nyt vois tiivistää.” (H3: Tomi)

“No inklusio on semmonen kaunis käsite. -- sehän tarkoittaa sitä että erityisen tuen oppilaat on yhdessä muitten niin sanottujen normaalien oppijoiden kanssa, vaikka ihan normaaleita lapsia nekin on ketkä tarvitsee erityistä tukea” (H4: Samuli)

“no, se voi tarkoittaa montaa asiaa mutta... -- mä koen inklusion sellaisena, että tällaisia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tuodaan sinne -- niin sanottuun tavalliseen luokkaan eikä välttämättä kaikille tunneille mutta vaikka -- matikan tunneille tai äikän tunneille --. Ja --mä oon nähny paljon että tällästä tehdään et se on ehkä se mun käsitys siitä inklusiosta” (H5: Milla)

“mun mielestä se tarkoittaa sitä että -- kaikki lapset tuen tarpeesta riippumatta -- pystys -- saman ikästen kanssa oppimaan ja -- sitä ehkä myös että -- jos opettajien kannalta mietitään inklusiota niin ne ei ois vaan yksin enää sielä luokassa vaan se ois -- enemmän just sitä että tehään yhteistyötä -- muitten opettajien kanssa” (H6: Meri)

6.7 Kolmiportainen tuki ja tuen portaat

Kolmiportaisen tuen käsite oli kaikille haastateltaville siinä mielessä tuttu, että siitä oli ainakin joskus kuullut. Osan kohdalla kolmiportaisen tuen sisältö oli jo tosin päässyt unohtumaankin. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti, mikä taas perustuu pedagogiseen arvioon. Pedagogiseen arvioon on kirjattu muun muassa oppilaan erityistarpeet oppimiseen liittyen sekä oppilaan kokonaistilanne oppimisen ja koulunkäynnin suhteen. Pedagogisen arvion laatii oppilaan opettaja tai opettajat yhdessä. Tehostettua tukea tarjotaan joustavien opetusjärjestelyjen myötä muun opetuksen yhteydessä. (Opetussuunnitelma 2014, 63-65). Tehostetun tuen määrittäminen vaikutti haastateltaville hankalalta ja moni oli hyvin epävarma omasta määritelmästään

”se ei oo enää sitä yleistä tukea vaan niinku -- tehostettua, tehokkaampaa” (H1: Salli)

”kyllä niinku suurin piirtein tutut ne mitä pitää välissä tehdä suunnitelmat sun muut, ehkä jotenkin muistan” (H2: Jere)

”käydään erityisopettajalla --. Ja siinähän vaatii aina -- tai mennään portaita ylöspäin niin vaatii sen lausunnon ja jotakin paperitöitä eiku niinku, jos oon ymmärtäny ihan oikein niin kaikki oppilaat on yleisessä

tuessa ja se on siitä se seuraava porras se tehostettu tuki ja siitä seuraava on se erityinen tuki se kolmas” (H3: Tomi)

”no se on varmaan semmosia.. öö.. tota. Mietitään jotain tuota erilaisia tota.. esimerkiksi tapoja” (H4: Samuli)

”-- sille oppilaalle joka siihen tehostettuun tukeen sit tulee nii sille tehdään tällöinen oppimissuunnitelma” (H5: Milla)

”vähän tehostetumpaa ku yleinen tuki. Se on ehkä semmonen että --jos vaikka tietyssä oppiaineessa on vaikeampaa -- ni sitte voidaan tarjota erityisopetusta siihen -- tai voidaan tehdä luokassa jotakin semmosia ratkasuja mitkä sitte helpottaa tän tehostetun tuen oppilaita” (H6: Meri)

Haastateltavien oli pääosin yhtä hankalaa määritellä erityistä tukea ja määrittelyistä oltiin myös epävarmoja. Erityinen tuki määriteltiin suppeasti ”erityiseksi”. Lisäksi mainittiin ”toimenpiteitä”, joita erityiseen tukeen siirrettäessä aletaan miettiä, mutta näitä ei osattu avata tarkemmin. Ennen erityisen tuen päätöstä, on oppilaasta tehtävä pedagoginen selvitys yhdessä oppilaan sekä huoltajien kanssa. Lisäksi selvityksessä tulee näkyä moniammatillisena yhteistyönä laadittu kuvaus oppilaan kokonaistilanteesta. Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi on oppilaalle laadittava HOJKS, eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS perustuu pedagogisessa selvityksessä olevaan tietoon sekä erityisen tuen päätöksen sisältöön. (Opetushallitus 2014, 65-67).

”Se on sitte vähä astetta erityisempää. -- Et sillan jo oikeesti mietitään niitä -- kunnon toimenpiteitä -- miten sitä voijaan niinku auttaa” (H1: Salli)

”erityiseen tukeenhan, tuleeko siihen sitten -- no HOJKSi tulee sitte sielä” (H2: Jere)

”se on -- vielä siitä -- tehostetusta tuesta en mä nyt muista mitä se tarkalleen ottaen niinku.. kyllä nää pitäis tietää, niinku jokaisen. Pitää mennä vielä kotio ja ottaa selvää. Hetkinen. Tää taitaa mennä jo ihan asiantuntijoihin... eiku hetkinen. Eiku niin kyllä siis sitten oppilaalle tehdään oma opetussuunnitelma. Tämähän se oli. Kyllä. -- ja saattaa

olla omat kirjat ja näin. Ja sit se HOJKS. Tulihan se sieltä. Vähän kaivo”
(H3: Tomi)

“ehkä -- vielä tarkemmin on mietitty näitä että miten heitä pystyis eriyttämään ja -- onko siinä sit jotain pienryhmää ja tämmöstä missä pystys käymään jotakin tiettyjä aineita ja -- ehkä tämmösiä asiantuntijoiden kanssa palavereja ja tämmöstä sitte, enemmän. Tää on vähä semmonen että ei vielä oo tosissaan tutustunu tähän niin paljon että ei tiedä tästä” (H4: Samuli)

“no siinä tehdään sitten HOJKS, eli henkilökohtainen... no, HOJKS. Joo ja -- sinne siirtäminen ei nyt -- ookkaan sit ihan -- niin yksinkertasta. -- pedagogisii arvioita sit jonkun pitää hyväksyy se... ja ... sitä ei opettaja kyl pysty yksin tekeen et sit täytyy olla -- konsultaatioo muiltakin... keiltä muilta niin mä en muista.” (H5: Milla)

“ajattelen että erityinen tuki että siinä ollaan sitte taas menty porras ylöspäin -- ja -- että, on vaikka just yksilöllistetty oppiaineita tai aine joissakin tapauksissa -- ja minun mielestä sitte tämäkin vaatii semmosen usean ammattilaisen yhteistyön tai tässä vaiheessa varsinkin vaatii sen että -- se ei oo sen luokanopettajan yksin tekemä päätös” (H6: Meri)

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vastavalmistuneiden luokanopettajien ajatuksia heidän valmiuksistaan kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas tulevassa luokassaan. Tarkastelun kohteena olivat niin oppilaitoksen antamat tiedolliset valmiudet kuin henkilön omat persoonalliset valmiudet. Tarkoituksena oli myös selvittää opiskelijoiden ajatuksia inklusiosta sekä tietoutta kolmiportaisen tuen mallista. Opiskelijat määrittivät, millainen oppilas heidän mielestään tarvitsee erityistä tukea. Lisäksi opiskelijat kertoivat näkemyksiään siitä, miten luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää, jotta se vastaisi paremmin tulevaisuuden haasteisiin sekä koululaitoksessa jo tapahtuneisiin muutoksiin.

Haastatteluiden aluksi pyysin opiskelijoita kertomaan ajatuksiaan siitä, millainen oppilas tarvitsee erityistä tukea. Oppilaan ajateltiin tarvitsevan erityistä tukea silloin, jos hänellä on oppimisvaikeuksia yleisesti tai tietyssä aineessa, diagnoosi (esimerkkinä mainittiin ADHD), keskittymisen pulmia, käytöshäiriö, vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa, koulu ei innosta tai jos oppilas itse kokee asiat hankaliksi ja jää jälkeen muusta luokasta. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ”määrittely” vaikutti hankalalta tehtävältä ja vastauksissa tuotiin myös ilmi tuen tarpeiden laaja kirjo.

Tutkimuksen tärkeimmät tulokset olivat, että vastavalmistuvat luokanopettajat eivät kokeneet omaavansa riittävästi valmiuksia erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseen sekä opettamiseen liittyen. Luokanopettajakoulutuksesta saadut tiedot, taidot ja välineet erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseksi koettiin erittäin niukkoina. Monen opiskelijan kohdalla erityispedagogisia kysymyksiä oli käsitelty ainoastaan 3-7 opintopisteen laajuisella erityispedagogiikan peruskurssilla sekä harjoitteluohjaajasta riippuen opetusharjoittelussa. Toisaalta omien vahvuuksien kautta tarkasteltuna haastateltavat kokivat valmiutensa hieman parempina. Esimerkiksi rauhallisuus luonteenpiirteenä nähtiin positiivisena asiana ja hyvänä valmiutena niin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kuin muidenkin oppilaiden kannalta.

Pääsääntöisesti vastavalmistuvat luokanopettajat kaipasivat opintoihin lisää käytäntöä sekä erityispedagogiikan opintoja. Monet olivat vasta opintojensa

loppupuolella alkaneet tiedostaa kentällä vallitsevaa todellisuutta: on vaikea löytää tänä päivänä luokkaa, jossa ei ole edes osa-aikaisesti erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opetusharjoitteluiden käytännöllisyyden nähtiin tukevan parhaiten ammattiin valmistumista sekä siinä pärjäämistä ja harjoittelujaksojen aikana opiskelijat kokivat saaneensa eniten tietoa myös erityispedagogisiin kysymyksiin liittyen. Huomioitavaa kuitenkin oli myös, että harjoittelun hyödyllisyyden koettiin riippuvan paljon myös siitä, millaisen ohjaavan opettajan harjoittelija saa. Tämä herättää kysymyksiä siitä, kuinka tasapuolinen opetusharjoittelu opiskelijoiden keskuudessa tosiasiaassa on? Saavatko toiset opiskelijat parempaa ohjausta kuin toiset?

Inklusiivisuus ja kolmiportainen tuki olivat pääpiirteittäin tuttuja haastateltaville, mutta vaihtelua käsitteiden hallinnassa löytyi. Lisäksi inklusiivisuus sekoittui monen haastateltavan vastauksissa integraatioon. Yleisesti ajatukset inklusiosta sekä sen toteuttamisesta mahdollisessa tulevassa luokassa olivat positiivisia. Ajatus inklusiosta herätti kuitenkin myös jännitystä etenkin sen vuoksi, kun omat valmiudet koettiin riittämättöminä. Toisaalta haastateltavat toivat esiin, että kokemuksen myötä omat valmiudet varmasti kehittyvät sekä paranevat. Kokemuksen kautta oppimista tukivat myös opiskelijoiden ajatukset siitä, millaisia erityispedagogiikan opintoja koulutuksessa tulisi olla, jotta oppilaitos tarjoaisi mahdollisimman hyvät työelämävalmiudet valmistuvalle opettajalle. Pääosin opiskelijat kokivat, että harjoittelu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa antaisi työkaluja ja valmiuksia tulevaan työelämään. Lisäksi esiin tuli myös erityispedagogisten opintojen lisääminen opinnoissa – tosin sen ymmärrettiin olevan hankalaa. Aiempaan tutkimukseen viitaten: opettajat kokevat inklusion yleensä kannatettavana asiana, mutta keinot sen toteuttamiseksi puuttuvat (Naukkari 2005, 20). Tässä tutkimuksessa sama asia kuului myös haastateltavien pohdinnoissa.

7.1 Henkilökohtaiset valmiudet sekä koulutuksen tarjoamat valmiudet

Opiskelijat olivat sitä mieltä, että luokanopettajakoulutus ei ole antanut riittävästi välineitä tai tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseksi. Käytännössä tämä konkretisoitui yliopiston tarjoamana kolmen tai seitsemän

opintopisteen laajuisena erityispedagogiikan peruskurssina, josta opiskelijat eivät kertomansa mukaan muistaneet enää ”juuri mitään” (H2: Jere). Jussilan ja Saaren (1999, 42) mukaan suotavaa olisi, jos opettajankoulutukseen sisältyisi erityispedagogisia opintoja ja erityisyyteen liittyviä kysymyksiä olisi hyvä käsitellä myös opetusharjoitteluissa. Vastaajat olivat tästä asiasta samaa mieltä ja toivat ilmi, että yksi kurssi erityispedagogiikkaa ei riitä. Vastaajat toivoivat myös, että harjoitteluissa käsiteltäisiin enemmän erityispedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä. Osa toivoi myös opetusharjoittelua erityiskoulussa. Inklusiivinen koulu on ilmoitettu yleismaailmallisena tavoitteena YK:n julkilausumissa ja useiden maiden viralliseksi tavoitteeksi on esitetty inklusiivinen koulujärjestelmä, jossa kaikki oppilaat saavat edellytystensä mukaista opetusta (Moberg 2001, 82). Tällä hetkellä haastateltavien vastauksista ei heijastunut toimenpiteitä, jotka tukisivat inklusiivisen koulujärjestelmän toteutumista nyt tai tulevaisuudessa.

Vastaajat toivat haastatteluissa esiin ajatuksiaan luokanopettajakoulutuksen akateemisuudesta. Osa opiskelijoista ei kokenut luokanopettajakoulutuksen akateemisuutta erittäin tärkeänä asiana. Näiden opiskelijoiden mielestä käytännön työssä tarvittavat taidot, joita monialaisissa opinnoissa harjoitellaan, unohtuvat viimeisen kahden vuoden aikana, kun opiskelijan tulee tehdä akateemista tutkimustyötä. Rantala ym. (2010, 56) ovat myös tuoneet ilmi, että opettajankoulutukselta haetaan usein valmiuksia nimenomaan käytännön työhön. Moni tämän tutkimuksen vastaajista peräänkuulutti teorian soveltamista käytäntöön ja toivoi yhä enemmän käytännön harjoittelua. Hakala (1994, 17, 49) on tuonut teoksessaan myös ilmi korkeakouluopintojen saaman kritiikin juuri teoriapainotteisuuteen liittyen. Tutkimuksessani opiskelijat ymmärsivät yliopisto-opintojen akateemisen luonteen ja siihen sisältyvän tutkimuksen tekemisen. Opiskelijat jäivät kuitenkin pohtimaan, olisiko koulutusta mahdollista edelleen kehittää ja päivittää.

Wanzare (2007, 344-345, 349) toteaa olettamukseksi sen, että koulutus pystyy varustamaan uudet opettajat strategioilla, tiedoilla ja taidoilla, joita he voivat tulevassa työssään hyödyntää. Wanzare (2007, 345, 349) kuitenkin tuo esiin monien tutkijoiden löytämän huolen siitä, että koulutus ei anna valmistuville opiskelijoille riittävästi valmiuksia opettaa ja uudet opettajat ovat muutenkin vahvuuksiltaan ja heikkouksiltaan kovin erilaisia. Tässäkin tutkimuksessa

opiskelijat olisivat toivoneet koulutukselta parempia välineitä tulevaan työhönsä. Haastattelujen myötä esiin tulleet ajatukset luokanopettajakoulutuksen ”puutteellisuudesta” yllättivät, sillä kyse on kuitenkin vanhasta tieteenalasta. Lisäksi opettajankoulutusta on pyritty systemaattisesti kehittämään 1970-luvulta asti sen näkemyksen pohjalta, että opettajien tulee olla korkeasti koulutettuja (Opettajankoulutus 2020, 14). Oli mielenkiintoista huomata, kuinka luokanopettajakoulutus ei tunnu olevan vielä herännyt kentällä vallitsevaan todellisuuteen. Julkilausutut tavoitteet inklusiivisesta koulusta eivät näy tämän tutkimuksen mukaan opettajankoulutuslaitoksen arjessa tai sisällöissä. Erityispedagogiikan opinnot ovat marginaalissa, vaikka tulevaisuuden tavoitteena on kaikille yhteinen ja avoin opetus. Mistä saadaan tulevaisuuden inklusiiviseen kouluun ne pätevät opettajat, jotka osaavat vastata myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin?

Toisaalta opiskelijat pohtivat myös omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan ja niiden antamia valmiuksia, jotka nähtiin positiivisempina. Opiskelijoiden kokemat vahvuudet olivat keskenään melko erilaisia, mutta useimmiten rauhallisuus nousi esiin luonteenpiirteenä, jonka koettiin olevan oppilaiden kannalta hyödyllinen. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla rauhallisuuteen luonteenpiirteenä nähtiin kuuluvan esimerkiksi pitkä pinna. Monet opiskelijoista toivat esiin kokemuksen karttumisen tärkeyden ja painottivat samaa kuin Klug ja Salzman Wanzaren (2007, 345) artikkelissa: koulutus on vain alku opettamisen taitojen ja kykyjen kehittymiselle.

7.2 Miten taata luokanopettajaopiskelijoille riittävän hyvät valmiudet erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohtaamiseen ja opettamiseen?

Tässä tutkimuksessa opiskelijat toivoivat opintoihinsa lisää erityispedagogiikan kursseja, erityiskouluissa tehtäviä harjoitteluita tai erityispedagogisten kysymysten käsittelemistä osana jokaista kurssia. Tutkimuksessa osalla haastateltavista motivaatio vapaasti valittavia erityispedagogiikan opintoja kohtaan oli välttävä, vaikka niiden tarpeellisuus osin tunnistettiin. Toisaalta erityispedagogiikan tarpeellisuus opettajan työn arjessa ei ollut kenties kaikille täysin selvä. (ks. Naukkarinen 2005, 20.) Valtaosa haastateltavista oli valinnut

sivuaineekseen erityispedagogiikan sijaan esimerkiksi liikunnan, jonka he kokivat motivoivampana ja mielekkäämpänä. Tämä kertoo jotain erityispedagogiikan vetovoimasta vapaasti valittavana oppiaineena. Jostain syystä opiskelijat eivät koe erityispedagogiikkaa tarpeellisena tai mielenkiintoisena.

Turun opettajankoulutuslaitoksella toteutettiin vuosina 1996-1997 haastattelututkimus, jossa yhtenä teemana oli koulun nykyiset ongelmat (Eloranta & Virta 2002, 142). Tuloksista nousi esiin kaksi selkeää ongelmakenttää, jotka olivat yhteiskunnalliset tekijät sekä koulun sisäiset tekijät. Yhteiskunnallisista syistä johtuvista ongelmista pahimpina nähtiin resurssien puute sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Koulun sisäisistä tekijöistä ongelmia nähtiin aiheuttavan opetussuunnitelmien hajanaisuus, opettajien muutosvastarinta sekä jatko- ja täydennyskoulutusten organisoimattomuus. Tässä tutkimuksessa haastateltavat pohtivat paljon tulevaa työelämää ja opetukseen saatavat resurssit materiaaleineen sekä koulunkäyntiavustajat nähtiin tärkeänä. Opettajiin kohdistuvat vaatimukset ovat viime vuosikymmeninä kasvaneet eri osa-alueilla ja muutospaineet tekevät vastavalmistuneelle opettajalle ammattiin siirtymisen hankalaksi. Haastateltavilla oli paineita omasta osaamisestaan sitten, kun on aika siirtyä työelämään. Moninaistunut työnkuva ja laajempi kasvatusvastuu olivat suurimmat syyt. (ks. Eloranta & Virta 2002, 149.) Omat taidot koettiin vähäisiksi etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, mutta myös muut opettajan työhön liittyvät arkiset paperityöt, selvitykset ja lakiasiat, etenkin opettajan oikeudet, olivat epäselviä haastateltaville ja niistä olisi kaivattu lisää tietoa koulutuksen aikana.

Haastateltavien mukaan erityispedagogiikka voisi vähintään olla esillä jokaisella kurssilla. Kurssilla voisi heidän mukaansa olla esimerkkitapoja siitä, miten tietyssä tilanteessa voisi toimia erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa ja mitä asioita olisi hyvä huomioida opetuksessa ja arjessa. Haastateltavat toivoivat lisää tietoa, ehkä jopa omaa kurssia, opettajan työhön liittyvistä paperitöistä, vuosikellosta sekä opettajan oikeuksista.

Ajattelen, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat vaativat heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa vastaavaa opetusta, jota kykenee antamaan erityispedagogisen koulutuksen saanut henkilö. Luokanopettajakoulutus ei tämän tutkimuksen perusteella pysty etenkään tällä hetkellä tarjoamaan opiskelijoilleen sellaisia

valmiuksia, että he kykenisivät vastaamaan oppilaiden erityisiin tarpeisiin tulevassa luokassaan. Sikäli kun luokanopettaja ei pysty luokassaan näihin tarpeisiin vastaamaan, tullaan koulussa edelleen tarvitsemaan erillisiä erityisopettajia ja erillistä erityisopetusta. Koulussa on toki mahdollista hyödyntää samanaikaisopetusta inklusion toteuttamiseksi. Samanaikaisopetuksessa esimerkiksi luokanopettaja ja erityisopettaja suunnittelevat ja pitävät yhdessä oppitunnin. Valitettavasti opettajankoulutus tarjoaa toistaiseksi kovin vähän eväitä tehokkaan samanaikaisopetuksen toteuttamiseksi, kuten eräs haastateltavista toi myös esiin.

Olisiko jo aika päivittää luokanopettajakoulutusta ja opettajankoulutusta nykypäivään ja ottaa erityispedagogiikka niiden kiinteäksi ja selkeäksi osaksi? Inklusiivisen koulun toteutumista eivät takaa muutokset peruskoulussa ja opetussuunnitelmassa. Kaikille yhteisessä koulussa jokaisella opettajalla tulee olla tarvittavat tiedot ja valmiudet myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseksi. Jotta peruskoulu voisi muuttua, täytyy opettajankoulutuksen muuttua ensin. Entä jos tulevaisuudessa koulutettaisiin pelkästään erityisluokanopettajia sekä aineenopettajia, joilla olisi myös erityispedagoginen pätevyys sekä kyky kohdata monikulttuurisuus koulumaailmassa? Aiemmin teoriaosuudessa esiin tuodussa Syracusen yliopistossa koulutetaan inklusiivisia opettajia, jotka saavat sekä luokan- että erityisopettajan pätevyyden. Koulutuksen kehittäjät ovat ymmärtäneet, ettei inklusiivista tavoitetta saavuteta kahden erillisen systeemin mallissa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 115.) Muutos kohti inklusiivista koulujärjestelmää tulee huomioida myös yhteiskunnallisella tasolla, sillä ilman resursseja kaikille yhteistä koulua on mahdotonta toteuttaa. Esteettömät ympäristöt sekä riittävän pienet ryhmäkoot ovat ehto (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 108).

7.3 Tutkimuksen menetelmällisen ratkaisun arviointia

Päätin lähteä tutkimaan valmistuvien luokanopettajien ajatuksia haastattelumenetelmällä. Menetelmän joustavuus takasi sen, että pystyin tarvittaessa selkeyttämään tai tarkentamaan kysymyksiäni ja toisaalta toivoin keskustelunomaista tilannetta, jossa haastateltavien olisi helppo kertoa

ajatuksistaan. Haastattelu oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, jota varten suunnittelin haastattelurungon. Testasin rungon toimivuutta ja saadun palautteen perusteella muokkasin sitä lopulliseen muotoonsa. Vastaukset keräsin toukokuussa ja kesäkuussa 2016. Vastausten saamisen jälkeen aloitin niiden analysoimisen ja nyt helmikuussa 2017 työ on kokonaisuudessaan valmis. Pitkään kestänyt prosessi on ollut hyödyksi, sillä olen saanut rauhassa perehtyä tutkimusaineistoon, sen tulkitsemiseen sekä tutkielman tekemiseen.

Kerroin vastaajille aluksi tutkimukseni aiheen, mutta haastattelukysymyksiä en lähettänyt heille etukäteen. Haastattelutilanteessa painotin vapaaehtoisuutta sekä sitä, että tutkimuksen kannalta tärkeintä ovat haastateltavan omat ajatukset. Tutkimukseeni haastattelin lopulta kuutta keväällä 2016 valmistuvaa luokanopettajaopiskelijaa. Havaitsin haastateltavien tavoittamisen hankalaksi ja sen vuoksi lopullinen osanottajamäärä jäi pienehköksi. Koin kuitenkin, että määrällisesti pienestä aineistosta sain silti paljon irti. Haastattelutilanteet olivat luontevia ja olen tyytyväinen siihen, että valitsin aineistonkeruutavaksi juuri haastattelun. Tavoitteenani oli tutustua ja avata valmistuvien opettajien käsityksiä omista valmiuksistaan kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas. Tässä koin onnistuvani.

7.4 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa tutustuttiin kuuden vastavalmistuneen luokanopettajan näkemykseen omista valmiuksistaan kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas. Haastateltavien asenne inklusiota kohtaan oli myönteinen, mutta oppilaitoksen tarjoamat tiedot ja taidot koettiin puutteellisiksi sekä vähäisiksi todellisuutta ajatellen. Opintoihin kaivattiin lisää käytännön harjoittelua ja tutkimuksen tekoa taas ei nähty kovin tärkeänä ammatillisen osaamisen kannalta. Myös opettajan oikeuksista ja päivittäisistä paperitöistä kaivattiin lisää tietoa. Erityispedagogiikka nähtiin tärkeänä oppiaineena ja sitä toivottiin lisää opintoihin joko harjoittelun ja kurssin muodossa tai näkyvämmäksi osaksi jokaista kurssia. Muutama haastateltavista harmitteli nyt valmistumisen kynnyksellä sitä, ettei ollut opiskellut erityispedagogiikkaa. Harjoittelujen ja sijaisuuksien myötä kentällä vallitseva todellisuus oli iskenyt vasten kasvoja. Haastateltavilla oli kuitenkin optimistinen

suhtautuminen omiin, osin puutteellisiksi koettuihin tietoihin ja taitoihin: työ opettaa tekijäänsä. Kolmiportainen tuki oli pääpiirteittäin selvä haastateltaville ja jokaisella vastaajalla oli tuen portaista jonkinlainen käsitys.

Jatkotutkimuksena voisi olla mielenkiintoista tutkia kouluttajien ajatuksia siitä, kuinka hyvin luokanopettajakoulutus vastaa tällä hetkellä kentällä vallitsevaa todellisuutta sekä edistää julkilausuttuihin inklusion tavoitteisiin pääsyä. Mielenkiintoista olisi kuulla koulutuksen suunnittelijoiden ja järjestäjien ajatuksia sekä näkemyksiä tässä tutkimuksessa saaduista vastauksista. Toisaalta olisi myös mielenkiintoista kuulla tässä tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden ajatuksia inklusiosta sekä heidän omista valmiuksistaan ensimmäisen työvuoden jälkeen – mitä arki on opettanut ja antanut.

8 LÄHTEET

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. 2012. Making schools effective for all: rethinking the task, *School Leadership & Management*, 32:3, 197-213

Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja – keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 15-30

Atjonen, P. & Väisänen, P. 2004. Akateeminen opettajankoulutus muutosodotusten äärellä. Teoksessa: P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja – keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 8

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F. & Hutcheson, G. 2004. Inclusion and pupil achievement. Department for Education and skills, Research Report No 578. University of Newcastle. 10-15.

Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa: E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71, 133-156

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Helsinki: PS-kustannus

Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Helsinki: PS-kustannus

Hakala, J. 1994. Quo Vadis, opettajankoulutus? Helsinki: Yliopistopaino, 12-64

Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4) 2015, 8-23

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11.

Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. Kasvatus & Aika 6 (1) 2012, 39-55

Kiviniemi, K. 2000. Opettajien työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus < <https://ohopop.files.wordpress.com/2008/10/oepro14.pdf> > (Luettu 2.12.2015) , 22-170

Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa: S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-37.

Koivu, P. 2015. Kun työinto hiipui. Opettaja 21. 14-17.

Korhonen, M. 24.9.2016. Levittääkö koulu sivistystä? (Blogikirjoitus) < <http://blogit.image.fi/heraakoulu/levittaako-koulu-sivistysta/> > (Luettu 10.10.2016)

Lappalainen, K. & Mäkihohko, M. 2004. Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu haasteena erityisopettajan- ja opettajankoulutukselle. Teoksessa: P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja – keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 62-70.

Lonka, K. & Pyhältö, K. 2010. Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa: A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari, (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura (Kasvatusalan tutkimuksia; no. 52), 325

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M, Simon, C. & Vitorino, T. 2016. Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity, School Effectiveness and School Improvement, 27:1, 45-61

Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky. 45-125.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto & A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle — oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 82-93.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa: S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus,

Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa: S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas 2009 (toim.). Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 59-67.

Naukkarinen, A. 2003. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas, S. (toim.) 2003. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WS Bookwell Oy. 183-195.

Naukkarinen, A. 2005. Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997-2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Opetushallitus, 8-11, 15, 18-22 < http://www.oph.fi/download/47287_laatuao.pdf > (Luettu 3.12.2015)

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 101-122.

Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa: A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajankoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura (Kasvatusalan tutkimuksia; no. 52), 28- 44.

Niemi, J. 2010. Niilo Mäki – Aikaansa edellä. Niilo Mäki Instituutti: 20 vuotta oppimisvaikeustutkimusta. NMI-bulletin, 2010, Vol. 20, No. 1. 52-57.

Nygård, T. 1998. Erilaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 17-181.

Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö.

Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelma 2016-2017. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, kasvatustieteen maisterin tutkinto, osaamistavoitteet < <http://www oulu.fi/koulutustarjonta/main-study-programmes/ma-education-primary-teacher-education#content-top> > (Luettu 9.9.2016)

Opinto-opas, Kasvatustieteiden tiedekunta 2014-2016, Luokanopettajakoulutus, kk, Turku. < <https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=22396&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2015> > (Luettu 5.1.2016)

Paavola, H. & Talib M-T. 2010. Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa: A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.). Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura (Kasvatusalan tutkimuksia; no. 52), 348-352.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.

Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa: luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. Kasvatus 39 (1), 39-44.

Rantala, J., Salminen, J. & Sänntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa: A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura (Kasvatusalan tutkimuksia; no. 52), 55-56.

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

Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. Kasvatus 40 (2), 121-130.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2010). Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle. Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010-2015. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010: 4. Helsinki: Yliopistopaino.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 27.9.2016. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut

Tilastokeskus 2015. < http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html > (Luettu 04.12.2015)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy,

Tuomi J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 76-112

Turunen, K. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle, Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19-51.

Tuunainen, K. 2003. Erityispedagogiikka ennen ja nyt. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) 2003. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WS Bookwell Oy. 26-29.

Unesco. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain 7-10. June 1994.

Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa: E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 55-195.

Wanzare, Z. O. 2007. The Transition Process: The Early Years of Being a Teacher. Teoksessa: Townsend, T. & Bates, R. (toim.) Handbook of Teacher Education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change. The Netherlands: Springer, 343-363.

9 LIITTEET

9.1 LIITE 1: Teemahaastattelun runko

Haastattelurunko

Haastateltavan taustatiedot:

- Ikä?
- Milloin olet aloittanut opiskelusi luokanopettajakoulutuksessa?
- Oletko opiskellut ennen luokanopettajakoulutukseen hakeutumista? Jos, niin mitä?
- Mitä sivuaineita olet opiskellut?
 - o Miten arvelet sivuaineen/sivuaineiden tukevan tulevaisuudessa ammatillista osaamistasi?
- Oletko tehnyt opetusalan sijaisuuksia tai toiminut muissa kasvatusalan tehtävissä? (työkokemus)
 - o Oletko työssäsi kohdannut tai opettanut erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja/tai nuoria?
- Kuinka monta opintopistettä erityispedagogiikkaa olet opiskellut luokanopettajakoulutuksessa?
 - o Olivatko ne pakollisia kursseja?

Erityistä tukea tarvitseva oppilas luokassa

- Millaiset oppilaat mielestäsi tarvitsevat erityistä tukea?
 - o Millaisia ajatuksia yleisopetuksen luokkaan sijoitettujen, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen ja tukeminen herättää?
- Millaisina koet omat valmiutesi opettaa sekä kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita mahdollisessa tulevassa luokassasi?
 - o Kun huomioit omat ominaisuutesi opettajana sekä oppilaitoksen antamat mahdollisuudet?
- Mitä sinun mielestäsi tarkoittaa inklusio?
- Onko kolmiportaisen tuen käsite sinulle tuttu?
 - o Millaista on tehostettu tuki?

- Entä erityinen tuki?

Koulutuksen tarjoamat edellytykset

- Vastasiko luokanopettajakoulutus tarpeitasi ja odotuksiasi?
- Millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus mielestäsi antoi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen?
- Olisitko kaivannut jostain aihealueesta lisää tietoa? Mistä?
- Millaisia erityispedagogiikan opintoja luokanopettajakoulutuksessa tulisi olla, jotta opiskelija saisi mahdollisimmat hyvät valmiudet erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen ja opettamiseen yleisopetuksen luokassa?

Henkilökohtaiset valmiudet

- Millaisia vahvuuksia ja heikkouksia sinulla on ajatellen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamista sekä opettamista?
- Missä asioissa koet selviytyväsi hyvin työelämässä?
 - Missä asioissa työelämässä selviytymisessä koet epävarmuutta?

Sana vapaa

- Onko sinulla jotain, mitä haluaisit sanoa aiheeseen liittyen?

9.2 LIITE 2: Opiskelijoilla heränneitä ajatuksia haastattelun jälkeen

"No siis koulutusta pitäis totta kai parantaa niinku ja vaikka tuntuu että se on nytkin jo tosi laaja koulutus että kuitenkin se viis vuotta suurimmalla osalla vähintään siihen menee, joillakin vähän pitempään mutta niinku että onko sielä sitte jotaki semmosta sitte mitä sieltä voitais jättää pois mitkä ei ehkä oo niin hyödyllisiä ja sitte taas lisätä niitä asioita joita oikeesti oikeesti sitte siinä työssä tarvii. -- ehkä jos miettii niin niitä ensimmäisten vuosien kursseja mitkä oli lähinnä sitä kasvatustiedettä mikä on myös tosi tärkeätä kuitenkin että, että kaikki niinku kaikki tiedostaa sen että, että mistä nää asiat on niinku tulee ja mihin ne niinku pohjautuu ja kuitenkin luokanopettajallaki on pääaineena kuitenkin se kasvatustiede mutta voisko sitä kuitenkin vähä niinku supistaa tiivimpään pakettiin koska niitä kursseja on tosi paljon. Ja itekki jos nyt miettii niin ei mulla oo enää mitään hajuakaan niistä asioista niinku jos joku kysys multa että mites kasvatustieteen historia nii menis kyllä vähä sormi suuhun siinä mielessä -- ja sitte taas niinku tämmösiä käytännön kursseja ja semmosta lähiopetusta mitä nyt sitte meinataan taas kuitenkin karsia ja tai ainakin mun käsityksen mukaan. -- mutta sitte omasta mielestä ainaki se ite oppiminen siinä kärsii että en mää ainakaan opi millään luennoilla juurikaan mitään jos meil eioo jotain käytännön harkkaa siihen -- vielä erikseen -- lähiopetusta. -- Ja harjotteluita lissää. -- ihan niinku sitä käytännön tekemistä vielä -- enemmän. --" (H1: Salli)

" -- Ehkä -- se mun idea vois olla se että kaikki luokanopettajakoulutus tulis vähä enemmän ehkä jotain erkkaan liittyviä opintoja ehkä sen todennäköisen inklusion takia. Ehkä se on niinku se pointti." (H2: Jere)

"No siis tärkeä aihe. Tai semmonen mikä pitäis jokaisen opettajan tietää ja tiedostaa ja osata toimia niiden kanssa. -- Pitäis olla enemmänkin tietoa päässä. Kun valmistuu. Ei ois pahitteeks jos sitä olis lisää tossa koulutuksessa. Muutenkin ku sivuaineessa. Aamen." (H3: Tomi)

"No ei mulla nyt enempää, aika paljon tässä tuli purettua kaikki mitä tästä asiasta tietää että ei mitään ihmeempää tuu mieleen." (H4: Samuli)

"Ei kai, hyvä aihe. Hyvä oikeesti. Tosi. Alkaa miettiin tota ja miettiin et mikä on tää nykytila et just tätä inklusiota paljon tehään ja -- käsittääkseni -- enemmän oppilaat tarvii näitä eri tasosia tukia -- ni se tuntuu aika järkyttävältä et sitä on käyty niin vähän. --" (H5: Milla)

"No ehkä se mulla on pääällimmäisenä mielessä nyt ku tässä kysyttiin tosta koulutuksestakin niin sielä koulutuksessa musta niinkö pitäis panostaa siihen mikä on sitte sielä arjessa se -- todellisuus. Että en tiä onko mulle sitte vaa sattunu nii hyvä tuo paikka missä mä on ollu ohjaajana ja sijaisena että sielä ollaan niinku jo aika pitkällä tässä. -- et sielä on niinkö pienin askelein edetty tavallaan kohti tommosta inkkuusiota ja -- se toimii jotenkin niin hyvin että varmaan -- tulis vähä shokkina jos menis johonkin semmoseen kouluun jossa ei olla vielä näin pitkällä. -- se on ollu kyllä niin arvokas kokemus --, mutta -- sitten kun mä vertaan mitä mä nään tuola arjessa ja mitä oon oppinut koulussa niin se on ehkä ei oo vielä ihan tällä vuosituhannella se koulutus. Että sinne tarvii paljon, mutta sitte on sielä paljon hyvääkin. Vaikka esimerkiksi liikunnan opetuksessa niin sielähän ollaan huomioitu kaikki lapset ja kaikki, kaiken tasoiset ja kaikki erityistä tukeakin tarvitsevat lapset tosi hyvin että sieltä mä oon kokenu saavani ehkä parhaimmat eväät tähän opetukseen." (H6: Meri)