

ERITYISOPPILAJEN OSITTAINEN INTEGRAATIO YLEISOPETUKSEEN

Päivi Leppiniemi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyskuu 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

LEPPINIEMI, P. 2013. Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 47s, 4 liitettä.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli kuvailla erityisoppilaan osittaista integraatiota yleisopetukseen Jyväskylän perusopetuksen alakoulujen vuosiluokilla 1- 6. Tutkimuksessa selvitettiin puhelinhaastatteluissa 81 alakoulun erityisopettajalta, paljonko osittain yleisopetukseen integroitu erityisoppilas osallistuu yleisopetukseen viikossa ja missä oppiaineissa. Tutkimuksessa vertailtiin eri ryhmien välistä osallistumista yleisopetukseen ja selvitettiin haastatteleamalla neljän erityisopettajan käsityksiä osittaisen integraation syistä, hyödyistä ja haitoista. Tilastollisessa päättelyssä käytettiin hyväksi erilaisia jakaumia ja tilastollisia testejä kuten t-testiä ja yksisuuntaista varianssianalyysiä. Haastattelut litteroitiin ja haastattelujen analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Osittain yleisopetukseen integroidut erityisoppilaat (n=269) jaettiin kahteen ryhmään: pääasiassa yleisopetuksessa ja pääasiassa erityisopetuksessa opiskeleviin. Pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevia oli 68 % tutkittavista. He opiskelivat erityisopetuksessa yleisimmin äidinkieltä, matematiikkaa ja englantia. Pääasiassa erityisopetuksessa opiskelevia oli 32 % tutkittavista ja he opiskelivat yleisopetuksessa taito- ja taideaineita, joista useimmiten liikuntaa. Oppilaat, joille päätös erityisestä tuesta oli tehty oppimisvaikeuksien takia osallistuivat yleisopetukseen merkitsevästi enemmän kuin oppilaat, joiden erityisen tuen syy oli lievä tai vaikea kehitysviivästyminen. Osittain yleisopetukseen integroituja poikia oli lähes puolet enemmän kuin tyttöjä. Poikien ja tyttöjen yleisopetukseen osallistumisen määrät eivät kuitenkaan eronneet merkitsevästi toisistaan. Osittainen integraatio oli seurausta koulun toimintakulttuurista, oppilaan kyvyistä ja opettajista. Erityisoppilaan yleisopetukseen osallistumisen nähtiin hyödyttävän erityisoppilaan sosiaalisia suhteita. Osittaisen integraation haittoina nähtiin oppilaan stressaantuminen ja yleis- ja erityisopetusjärjestelyiden yhteensovittaminen. Osittaisen integraation mahdollisuus nähtiin myös esteenä oppilaan täydelle integraatiolle.

Tutkimuksen johtopäätöksinä oli, että erityisoppilaiden yleisopetukseen osallistumisen vaihteluväli oli valtava. Näyttää myös, että mitä vammaisemmasta tai poikkeavammasta oppilaasta on kysymys, sitä vähemmän hän yleisopetukseen osallistuu. Koulujen erilaiset toimintakulttuurit vaikuttivat myös erityisoppilaiden yleisopetukseen integraation määrään. Jatkossa olisi tärkeää tutkia oppilaiden omia kokemuksia osittaisesta integraatiosta yleisopetukseen, sillä tutkimustulosten valossa näyttää, että osittainen integraatio ei ole välttämättä paras ratkaisu kaikille oppilaille.

Avainsanat: osittainen integraatio, erityisoppilas

SISÄLTÖ

JOHDANTO	4
Erityisoppilaan osittainen integraatio – yleis- ja erityisopetuksen ryhmässä toimimista.....	5
Yleis- ja erityisryhmässä opiskelun vaikutuksia	8
Yleisopetuksessa opiskelun ja integraation hyötyjä.....	10
Integraation toteuttaminen.....	12
Erityisoppilaiden ja osittaisen integraation kirjavuus	15
Tutkimustehtävän perustelu ja kuvaus	18
MENETELMÄ.....	19
Osallistujien ja tutkittavan kunnan kuvaus.....	19
Aineiston hankinta	20
Aineiston analysointi.....	22
TULOKSET	23
Erityisoppilaiden osallistuminen yleisopetukseen.....	23
Pääasiassa yleisopetuksen ryhmässä opiskelevat oppilaat	26
Pääasiassa erityisryhmässä opiskelevat oppilaat	28
Osittaisen integraation syitä erityisopettajien kuvaamana	30
Osittaisen integraation toteuttaminen.....	32
Osittaisen integraation hyötyjä ja haittoja.....	35
POHDINTA	37
Osittainen integraatio suhteessa inklusioon	37
Tutkimuksen päätulokset suhteessa aikaisempaan tutkimukseen	38
Tutkimuksen arviointia	40
LÄHTEET	43

JOHDANTO

Erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita on pitkään opetettu niin Suomessa kuin muissakin läntisissä maissa erillisissä erityiskouluissa tai erityisluokissa (Peetsma, Vergeer, Roeleveld, Karsten, 2001). Erillistä erityisluokkaopetusta on perinteisesti perusteltu sillä, että oppilaiden erilaiset oppimisen tarpeet tulevat paremmin huomioiduiksi pienissä erityisopetuksen ryhmissä, joissa opetusta antaa tähän erikoistunut erityisopettaja erityisten materiaalien avulla (Peetsma et al. 2001). Viime vuosikymmeninä kasaantunut tutkimustieto on kuitenkin kyseenalaistanut väitteet erityisluokkaopetuksen hyödyllisyydestä (Saloviita, 2006). Erillistä erityisluokkaopetusta on pedagogisen tehottomuuden lisäksi syytetty erityisoppilaiden negatiivisesta leimaamisesta, oppilaiden myöhemmästä koulutuksellisesta ja yhteiskunnallisesta syrjäytymisestä (Moberg, 1998, 137). Erityisluokkaopetuksen on katsottu enemmänkin pitävän yllä oppilaiden eroja kuin vähentävän niitä (Markussen, 2004).

Erityisopetuksen maailmankonferenssissa vuonna 1994 laadittu Salamancan julistus, jonka Suomikin on allekirjoittanut, edellyttää valtioita kouluintegraation toteuttamiseen (Unesco, 1994). Erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden integroiminen yleisopetuksen luokkiin erilaisten tukimuotojen kuten tukihenkilöstön, materiaalin, täydennyskoulutuksen ja opettajille tarjottujen välineiden avulla on Euroopan Unionin linjaus (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2003). YK:n yleiskokous hyväksyi vuonna 2006 vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen, jonka mukaan vammaisten henkilöiden on päästävä osallistamaan koulutukseen yhdenvertaisesti muiden kanssa niissä yhteisöissä, joissa he elävät (YK 2012, 50–52). Oppilaiden yleisopetukseen osallistuminen on myös vahvasti sidoksissa valtioiden omaan koulutuspolitiikkaan ja asetettuihin lakeihin, sillä jotkut valtiot ovat lainsäädännöllään turvanneet tavallisen koulun kuulumisen kaikille, tai lähes kaikille, kun toisissa valtioissa on haluttu säilyttää tavallisten koulujen ja erityiskoulujen rinnakkaisjärjestelmiä (Ferguson, 2008). Suomessa uudistettu perusopetuslaki (624/2010 § 17) ja perusopetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (2010) antavat mahdollisuuksia muihinkin ratkaisuihin kuin erityisoppilaan kokoaikaiseen sijoittamiseen lähikoulun yleisopetuksen luokkaan. Suomessa erityiskoulut ja erityisluokat ovatkin edelleen arkitodellisuutta (Moberg & Savolainen, 2009), mikä kertoo siitä, että yleis- ja erityisopetuksen kaksoisjärjestelmä elää yhä suomalaisessa koulumaailmassa .

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

Integraatio käsitettä on käytetty kuvaamaan toimenpiteitä, joissa yleisopetuksesta pois siirretyt oppilaat pyritään palauttamaan takaisin tavallisiin luokkiin, pois segregoivista, eli pois sulkevista oppimisjärjestelyistä (Emanuelsson, 2001, 130). Toisen näkemyksen, ei segregointia, lähtökohtana on yksi yhteinen koulu, joka on alusta asti sellainen, ettei ketään tarvitse sulkea sen ulkopuolelle (Moberg & Savolainen, 2009, 80). Tämä näkemys viittaa selkeästi inklusion käsitteeseen (Moberg & Savolainen, 2009, 80). Inklusiivisessa koulussa oppilaita ei siirretä erityisluokalle tai erityiskouluun vaan oppilaat halutaan liittää ensimmäisestä kouluvuodesta lähtien yhä lujemmin omaan luokkayhteisöön tarvittavien tukitoimien avulla (Unesco, 1994). Integraatio- ja inklusio käsitteiden käytössä ilmenee kuitenkin epämääräisyyttä etenkin kansainvälisissä vertailuissa (Koster, Nakken, Pijl & Van Houten, 2009), sillä integraation syvin olemus eli kaikkien osallisuus ja toimijuus on hyvin lähellä inklusion käsitettä (Moberg & Savolainen 2009, 85; From, 2010).

Osittaisessa integraatiossa erityisoppilaan kouluarkea leimaa erityisluokalla ja yleisopetuksessa opiskelu, oppilas ei opiskele täysiaikaisesti erityisluokassa, muttei myöskään yleisopetuksen luokassa. Osittaisen integraation yleisopetukseen voidaan ajatella olevan seurausta siitä, että erityiskoulujen erityisluokat ovat siirtyneet tavallisten yleisopetuksen koulujen yhteyteen (Naukkarista, 2005 mukailten). Tämä on mahdollistanut entisten erityiskoulujen oppilaiden osallistumisen yleisopetukseen (Naukkarista, 2005 mukailten). Toisaalta erityisluokkien perustaminen tavallisten koulujen yleisopetuksen yhteyteen on mahdollistanut myös yleisopetuksen oppilaiden siirtämisen kokonaan tai osittain erityisluokille (Seppälä-Pänkäläistä, 2009, mukailten). Inklusio-segregaatio-janalla tarkasteltuna osittaisen integraation voidaan ajatella sijoittuvan johonkin tämän janan välimaastoon. Yksi keino päätellä, miten lähellä tai kaukana koulut ovat inklusion toteutumisesta, on tarkastella, paljonko erityisoppilaat viettävät aikaa yleisopetuksen luokassa (Idol, 2006).

Erityisoppilaan osittainen integraatio – yleis- ja erityisopetuksen ryhmässä toimimista

Tommi on neljännen luokan oppilas, jolla on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Tommi opiskelee erityisluokalla kaikki äidinkielen ja matematiikan oppitunnit sekä silloin tällöin muutamia tunteja ympäristötietoa. Tommille yleisopetuksen ryhmä on tuttu. Hän on

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

aloittanut ensimmäisen luokan tämän saman ryhmän mukana. Ensimmäisen luokan keväällä hänelle tehtiin päätös tehostetusta tuesta ja hän sai tällöin säännöllisesti osa-aikaista erityisopetusta muutaman tunnin viikossa. Toisella luokalla hänelle tehtiin päätös erityisestä tuesta ja hän siirtyi opiskelemaan äidinkieltä ja matematiikkaa erityisluokalle, mutta jatkoi muiden oppiaineiden opiskelua tutussa yleisopetuksen ryhmässä. Tommilla on yleisopetuksen luokassa oma pulpetti. Yleisopetuksessa hänellä on ympäristötiedon tunneilla avustaja mukana. Kuvataiteen ja musiikin tunneille muutkin erityisoppilaat tulevat erityisluokalta yleisopetukseen. Tällöin mukana tulee myös erityisopettaja. Tommi käy mielellään yleisopetuksen tunneilla ja hänellä on yleisopetuksen luokassa kavereita. Luokanopettaja ja erityisopettaja ovat tyytyväisiä Tommin opetusjärjestelyihin.

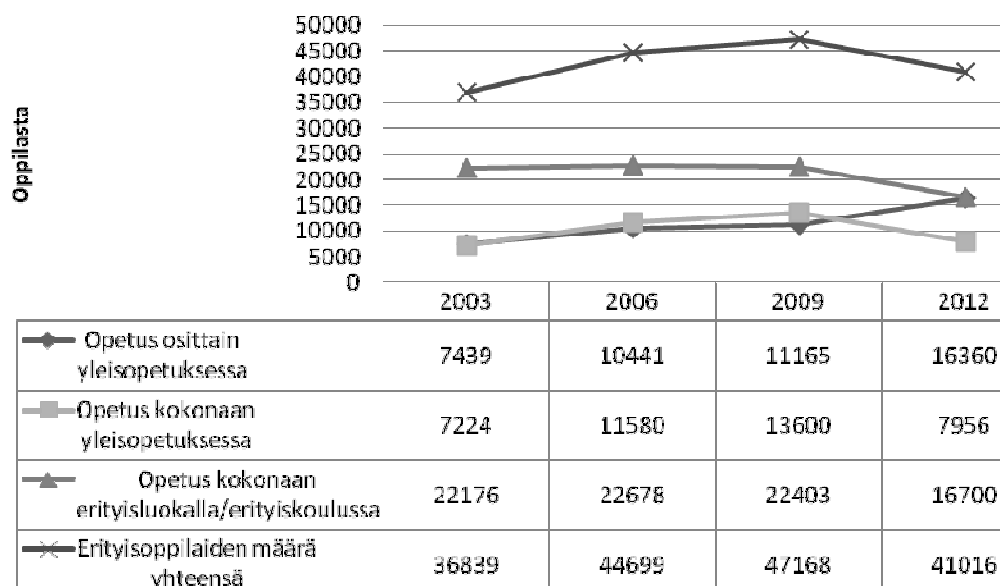
Anniina on lievästi kehitysvammainen viidennen luokan oppilas. Hän on aloittanut koulupolkunsa erityisluokalta ja on viidennen luokan syksyyn mennessä opiskellut kaikki oppiaineet erityisluokassa. Anniina on musiikillisesti lahjakas ja erityisopettaja ajatteli, että hän voisi integroitua yleisopetuksen musiikin tunneille. Anniina arkailee mennä yleisopetuksen ryhmään. Musiikin tunneilla hän istuu avustajan kanssa luokan perällä askartelupöydän ääressä eikä ole halunnut osallistua musisointiin. Joulun jälkeen hänen integroitinsa musiikintunneille lopetetaan vanhempien pyynnöstä. Anniina on alkanut valittaa vatsakipua niinä aamuina, jolloin hänellä olisi musiikkia.

Oppilaat oppivat ja kasvavat ryhmän jäseninä (Mikola, 2011, 181). Osallisuus koulussa on kuulumista johonkin ryhmään sekä yhteenkuuluvuuden kokemusta (Mikola 2011, 252). Ympäristö, jossa oppilas opiskelee, on yksi kouluelämän laatuun ja koulussa viihtymiseen ja opinnoissa menestymiseen vaikuttavista monista tekijöistä (Ikonen & Virtanen, 2007, 255). Hyvinvoinnin, terveen kasvun ja kehityksen perustana on tietoisuus kuulumisesta johonkin (Tilus, 2004, 64). Vuonna 2012 Suomen peruskoulussa luokilla 1-9 oli 41 016 oppilasta, jolle oli tehty päätös erityisestä tuesta eli 7,6 % kaikista peruskoulun oppilaista (Tilastokeskus, 2013a). Heistä 69 % oli poikia (Tilastokeskus, 2013a). Suomen erityisoppilasmäärä on verrattain suuri, kun monissa muissa Euroopan maissa erityisoppilaita on alle viisi prosenttia oppilaista (Country Data, 2012). Anniinan ja Tommin tarinat eivät varmasti ole ainoat laatuaan, sillä vuonna 2012 Suomen peruskoulujen 1-9 vuosiluokkien erityisoppilaista 40 % oli integroitu osittain yleisopetukseen (Tilastokeskus, 2013b). Tilastokeskuksen selvityksien mukaan (Taulukko 1) osittain integroitujen erityisoppilaiden määrä Suomessa on kasvanut, kun kokonaan yleisopetukseen integroitujen ja kokonaan erityisluokilla opiskelevien määrä on vähentynyt (Tilastokeskus, 2013b; Tilastokeskus, 2010; Tilastokeskus, 2007a; Tilastokeskus, 2004a).

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

Samanlainen kehityssuunta on havaittavissa niin ylä- kuin alakoulun puolella (Tilastokeskus, 2013b; Tilastokeskus, 2010; Tilastokeskus, 2007a; Tilastokeskus, 2004a).

TAULUKKO 1. Erityistä tukea saavat peruskoulun oppilaat opetuksen järjestämipaikan mukaan (Tilastokeskus2013b;2010;2007a;2004a).



Mikola (2011) on väitöskirjassaan tutkinut inklusiota ja yhdessä oppimisen edellytyksiä noin 200 oppilaan alakoululla, jossa on kaksi erityisluokkaa. Tutkimustuloksista selviää, että erityisoppilaan osittainen integraatio yleisopetukseen ei välttämättä tue ryhmässä oppimista (Mikola 2011, 181). Koulun kahdella erityisluokalla opiskelevat oppilaat viettivät eri määrän oppitunteja yleisopetuksen luokassa, jolloin opetusjärjestelyt pirstaloittivat heidän kouluviikkooaan (Mikola, 2011, 219). Kun oppilaat opiskelevat monissa eri aikuisten ohjaamissa ryhmissä, heillä ei ole mahdollisuutta liittyä mihinkään ryhmään ja tällöin sosiaalisen oppimisen tavoitteita ei voida saavuttaa (Mikola, 2011, 221). Myös erityisluokan oppilaiden ryhmän kokoonpano saattoi jatkuvasti vaihdella (Mikola, 2011, 104). Seppälä-Pänkäläisen väitöstutkimuksessa (2009, 107) ilmeni, että oppilaiden liikkuminen ryhmästä toiseen ei suju aina vaivattomasti. Siirtymät päivän aikana ryhmästä toiseen voivat rikkoa oppilaan turvallisuuden tunnetta koulupäivän aikana ja juuri ne oppilaat, jotka tarvitsivat eniten jatkuvuutta ja struktuuria, siirtyivät ryhmästä toiseen, jopa useita kertoja päivän aikana (Seppälä-Pänkäläinen, 2009, 97). Pyrkimys oppilaan ehyeen koulupäivään onkin inklusiivisen koulun sijaan aiheuttanut entistä kiinteämpiä erityisluokkia, joiden oppilaat integroituvat entistä vähemmän yleisopetukseen (Mikola, 2011, 106).

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

Osittaisen integraation toteuttamisessa on epäselvää, mihin oppilaan osittaisella integraatiolla yleisopetukseen pyritään. Tästä on saatavilla niukalti tutkimustietoa. On viitteitä siitä, että osittaisen integraation toteuttaminen pitää yllä yleis- ja erityisopetuksen kaksoisjärjestelmää (Seppälä-Pänkäläinen, 2009, 115), mutta myös viitteitä, että osittaisen integraation pyrkimyksenä on oppilaan siirtyminen vähitellen kokonaan yleisopetuksen oppilaaksi (Mikola, 2011, 105).

Yleis- ja erityisryhmässä opiskelun vaikutuksia

Yleis- ja erityiskoulun yhdistymisprosessia tutkineen Naukkarisen (2005, 29) tutkimuksen mukaan yleis- ja erityisopetuksen yhteistyö aloitetaan tavallisimmin taito- ja taideaineista, jolloin erityisluokalla opiskelevat oppilaat käyvät näillä tunneilla yleisopetuksessa (Naukkarinen, 2005, 29). Taito- ja taideaineissa opettajat kokivat erityisoppilaiden integraation yleisopetukseen olevan helpompaa kuin tietopitoisemmissa oppiaineissa (Naukkarinen 2005, 29). Myös Rimpelän ja Bruunin (2007, 13–14) mukaan erityisluokan oppilas opiskelee yleisopetuksen luokassa yleisimmin taito- ja taideaineita esimerkiksi kuvataidetta tai liikuntaa. Näiden muutamien yleisopetuksessa vietettyjen tuntien tavoitteena on, että oppilas sosiaalistuisi yleisopetuksen luokkaan, mitä ei kuitenkaan usein käytännössä tapahdu (Mikola, 2011, 106). Santichin ja Kavanaghan (1997) tutkimuksesta selvisi, että osittain yleisopetukseen integroituneet lievästi kehitysvammaiset erityisoppilaat (n=13), jotka osallistuivat yleisopetukseen noin 30 % päivästä, olivat vähemmän tyytyväisiä kaverisuhteisiinsa ja sosiaalisiin taitoihinsa kuin erityisluokilla kokonaan opiskelevat (n=19) oppilaat. Otokoko Santichin & Kavanaghan (1997) tutkimuksessa oli tosin pieni, joten yleistyksiä tuloksista täytyy tehdä varovasti.

Mikolan (2011, 110) mukaan erityisluokan oppilaan integrointi yleisopetukseen ei välttämättä noudata aina samanikäisyyden periaatetta, vaan esimerkiksi viidesluokkalainen erityisoppilas saattaa integroitua usean vuoden ajan toisen luokan käsityötunneille. Jos oppilaan akateemiset kyvyt ovat heikot, saatetaan hänet integroida ikätasoaan alemmalle luokalle (Haapaniemi, 2003, 162). Tällainen toiminta ei välttämättä tue oppilaan kasvua ja saattaa aiheuttaa jopa identiteetti-ongelmia (Mikola, 2011, 110).

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

Yleisopetuksen ryhmästä käydään erityisluokalla opiskelemissa usein osa jonkin aineen oppitunneista tai kaikki tämän aineen oppitunnit (Mikola, 2011, 106). Näitä aineita voivat olla esimerkiksi äidinkieli, matematiikka, englanti tai reaaliaineet (Mikola 2011, 106). Kielen opetusta onkin pidetty suomalaisessa peruskoulussa keskeisellä sijalla, joka näkyy erityisen tuen antamisessa siten, että oppilaat ovat saaneet useimmin erityisopetusta juuri kieleen liittyvissä vaikeuksissa, lukemisessa ja kirjoittamisessa (Kivirauma & Ruoho, 2007). Sainen (2010) väitöstutkimuksesta ilmenee, että lukemisen- ja kirjoittamisen taitoja perinteisessä erityisopetuksen ryhmässä saaneiden (n=25) lukusujuvuudessa ei tapahtunut muutoksia vuoden aikana, kun erityisopetusta ja tietokoneavusteista lukutaidon perustaitoja opettavaa Ekapeliä pelanneiden (n=25) lukusujuvuus parani kiistattomasti enemmän (Saine, 2010, 74–75).

Erityisopetusta annetaan usein myös matematiikan oppimisvaikeuksissa (Räsänen, Närhi, Aunio, 2010, 193). Räsänen, Närhi ja Aunio raportoivat oppilaiden matematiikan taitojen kehittymisestä kolmannelta luokalta kuudennelle luokalle oppilaan koetulosten perusteella. Heidän tutkimusaineistonaan toimi Opetushallituksen matematiikan oppimistulosten kansallisen arvioinnin aineisto (n=4324). Tukiopetuksen saaminen matematiikan taitojenkehitykseen oli negatiivinen (standardoitu beta = -0,258, p>0,001), silloinkin kun oppilaan saama erityisopetuksen määrä ja lähtötaso kontrolloitiin (Räsänen et al 2010, 193). Tulokset tuki- ja erityisopetuksen negatiivisista vaikutuksista oppimistuloksiin ovat yllättäviä (Räsänen et al.,2010, 193). Ilmiötä on yritetty selittää monin tavoin, mutta tieteellistä tutkimusta asiasta on vaikea löytää. Yksi tällainen selitys, miksi erityisopetus ei auta on, että perinteisessä erityisopetuksessa usein harjoitellaan uudestaan ja uudestaan sitä, mikä oppilaalta ei suju sen sijaan, että vahvistettaisiin oppilaan vahvoja alueita (Markussen, 2004). Borchgrevink (1996) on esittänyt, että vahvistamalla ensin oppilaan vahvoja alueita, joissa hänellä on kykyjä, oppilas saa positiivisia oppimiskokemuksia ja hänen itseluottamuksensa kasvaa, mikä voi edesauttaa oppimista vaikeammillakin osa-alueilla (Markussen, 2004). Toisaalta tehokkaan oppimisen voidaan katsoa olevan seurausta ryhmään kuulumisen prosesseista, sillä yhteisöön kuulumisen ja sen toimintaan osallistuminen ovat merkittäviä oppimisen ja älykkään kehittymisen voimavaroja (Hakkarainen, 2000). Ryhmään kuuluvilla jäsenillä on usein erilaisia vahvuusalueita ja ryhmässä voidaan oppia toinen toisiltaan (Hakkarainen, 2000). Monilla saattaa olla kokemus, että osaavamman vertaisen selittäessä jonkin asian, sen ymmärtäminen voi helpottua. Siirrettäessä oppilas opiskelemaan erityisluokalle, jossa

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

mahdollisesti muilla oppilailla on samanlaisia ongelmia, saatetaan huomaamatta köyhdyttää hänen vertaisoppimisympäristöään.

Yleisopetuksessa opiskelun ja integraation hyötyjä

Useissa tieteellisissä tutkimuksissa, joissa on tutkittu erityisoppilaan integraatiota yleisopetukseen, on tullut esille erityisoppilaiden yleisopetuksessa opiskelun hyödyt (mm. Dessemontet, 2011; Wang 1984; Kvalsund & Bele, 2010; Leinhard, 1980; Madge, Affleck, Lovenbraun, 1990). Wangin (1984) tutkimuksen mukaan yleisopetuksessa olevien erityisoppilaiden (n=108) kognitiiviset ja sosiaaliset taidot ovat kehittyneet enemmän ja heidän itsetuntonsa on ollut parempi kuin oppilaiden (n=71), jotka ovat opiskelleet erityisluokilla. Erityisoppilaiden menestymistä paremmin tavallisella luokalla on selitetty, että yleisopetuksen luokassa vallitsevat korkeammat odotukset oppilaiden osaamisen suhteen kuin erityisluokilla (Leinhardt, 1980). Vertailtaessa kokonaan yleisopetuksessa opiskelevien ja osittain yleisopetuksessa opiskelevien erityisoppilaiden sosiaalista statusta kolmen vuoden ajan, huomattiin että molemmissa ryhmissä erityisoppilailla sosiaalinen status oli matalampi yleisopetuksen oppilaisiin nähden (Madge, Affleck, Lovenbraun, 1990). Kokonaan yleisopetuksessa opiskelevilla erityisoppilailla oli kuitenkin paremmat mahdollisuudet sulautua yleisopetuksen ryhmään (Madge et al. 1990). Yleisopetuksen luokilla opiskelun on todettu myös laajentavan erityisoppilaiden sosiaalisia verkostoja ja suojaavan heitä syrjäytymiseltä myöhemmin elämässä (Kvalsund & Bele, 2010). Fornes (2001) on tutkinut meta-analyysissään, mitkä erityisopetuksen menetelmät ovat tehokkaita. Hänen tutkimuksensa mukaan opetusryhmän pienentämisellä on vähäinen vaikutus erityisoppilaan oppimiselle ($d=0.31$) ja erilliseen erityisopetukseen sijoittamisen vaikutukset ovat jopa negatiiviset ($d=-0,12$) (Forness, 2001). Meta-analyysin heikkous Fornessin (2001) tutkimuksessa on, että nämä efektikoot ovat pieniä, jolloin on vaikea päätellä, miten näitä tuloksia tulisi tulkita. Ryhmäkoon vaikutuksista oppimiseen on tosin saatavilla niukasti suomalaista tutkimusta (Mikola, 2011, 113). Jotkin tutkimukset ovat antaneet myös vaihtelevia viitteitä erityisoppilaan yleisopetuksessa opiskelun hyödyllisyydestä (esim. Kuorelahti, 2000). Kuorelahden (2000) tutkimuksessa esimerkiksi

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

selvisi, että erityisluokalla opettaja käytti enemmän oppilaskeskeistä opetusta kuin yleisopetuksen opettaja.

Cole, Waldron ja Majd (2004) tutkimuksen mukaan inklusiivinen luokka hyödyttää tavallisia oppilaitakin. Tutkimuksen mukaan tavallisten oppilaiden akateemiset taidot ovat kehittyneet inklusiivisessa luokassa enemmän kuin ei-inklusiivisessa luokassa (Cole et al., 2004). Tätä on perusteltu sillä, että inklusiivisessa luokassa on enemmän aikuisia ja tukea on tarjolla helpommin myös tavallisille oppilaille (Cole et al., 2004). Tutkimukset yleisopetukseen osallistumisen hyödyistä ovat kuitenkin tehty muualla kuin Suomessa, joten ne eivät ole suoraan sovellettavissa Suomen koulukontekstiin. Samoin oppilaan oppimistuloksia kokoaikaisesta integraatiosta ei voida soveltaa suoraan osittaiseen integraatioon. Epäselvää on, paljonko oppilaan pitäisi opiskella yleisopetuksessa, jotta yllä mainittuja hyötyjä saavutettaisiin. Esimerkiksi Peetsma (et al., 2001) tutkimuksessa vertailtiin erityisluokilla ja tavallisilla yleisopetuksen luokilla opiskelevien erityisoppilaiden kehittymistä neljän vuoden aikana. Vertailuja tehdessä oli otettu huomioon, että yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa opiskelevien vertailtavien oppilaiden sukupuoli, ikä, etninen ja sosioekonominen tausta olivat samankaltaiset (Peetsma et al., 2001). Kahden vuoden jälkeen parien akateemisessa kehityksessä ei ollut eroja. Neljän vuoden jälkeen havaittiin, että yleisopetuksessa opiskelevien erityisoppilaiden akateemiset taidot olivat kehittyneet merkittävästi enemmän kuin erityisluokilla opiskelevien erityisoppilaiden (Peetsma et al., 2001). Toisessa tutkimuksessa (Cole et al., 2004) vertailtiin täysin yleisopetuksessa opiskelevia erityisoppilaita ja erityisoppilaita, jotka opiskelivat yleisopetuksessa, mutta saivat äidinkielen ja matematiikan opetusta erityisopetuksessa. Tulosten mukaan näiden ryhmien välillä ei ollut merkitseviä eroja äidinkielen ja matematiikan taitojen kehittymisessä (Cole et al., 2004). Tästä voitaisiin tehdä johtopäätös, että mitä enemmän erityisoppilas yleisopetuksessa opiskelee, sitä enemmän se häntä hyödyttää. Toki ei voida olettaa, että erityisoppilaan pelkkä fyysinen sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan automaattisesti kehittäisi hänen kognitiivisia- ja sosioemotionaalisia taitoja. Yksi suurimmista haasteista onkin, kuinka koulu onnistuu vastaamaan yhä heterogeenisempien oppilasryhmien oppimisen tarpeisiin (Savolainen, 2009).

Integraation toteuttaminen

Keskeisin erityisoppilaiden yleisopetukseen takaisinsiirtojen mahdollistaja on yleisopetuksen kyky vastata oppilaiden yksilöllisiin opetuksellisiin tarpeisiin (Moberg & Ikonen, 1981). Jotta integraatio onnistuisi, tulee yleisopetuksen luokassa olla lämmin ja houkutteleva ilmapiiri ja oppilaan tulee tuntea olevansa tervetullut luokkaan (Hittie & Peterson 2003, 432). Integraation toteuttaminen vaatii muutoksia koulun kulttuurissa, työtehtävissä ja vastuualueissa (Vlachou, 2006). Oppilasryhmän ollessa heterogeeninen luokassa tarvitaan usein myös enemmän aikuisia ja moniammatillisen yhteistyötiimin yhteistä työaikaa opetuksen suunnittelu varten (Lakkala, 2008, 218, 222). Erityisoppilaiden opettaminen yleisopetuksessa ei tarkoita sitä, että erityispedagogista tietoa, tutkimusta ja osaamista ei tarvittaisi (Seppälä-Pänkäläinen, 2009, 15). Kaikille oppilaille avoimessa koulussa opettaja ei voikaan olla yksin toimija (Eskelä-Haapanen, 2012, 180).

Integraation toteuttamisesta voidaan löytää erilaisia tasoja ja integraation toteuttamista voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Erilaisten oppilaiden opettaminen yhdessä (*fyysinen integraatio*) on perustaso, jonka lisäksi onnistunut integraatio edellyttää lisäksi toimivien opetusjärjestelyiden takaamista kaikille (*toiminnallinen integraatio*), kaikkien osallistujien kehittymistä, hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (*sosiaalinen ja psykologinen integraatio*), mikä luo pohjaa myöhemmälle koulun jälkeiselle tasa-arvoiselle yhteisölle (*yhteiskunnalliselle integraatiolle*) (Moberg & Ikonen, 1981; Moberg & Savolainen 2009, 81–82). Anniinan tapauksesta voidaan löytää fyysisen integraation taso, hän oli yleisopetuksen luokassa musiikin tunneilla, mutta ei selvästikään ollut yksi yleisopetuksen oppilaista. Hänen kuvauksessaan yleisopetuksesta jäi puuttumaan toiminnallisuus ja sosiaalinen kanssakäyminen muiden oppilaiden kanssa, mitkä ovat avain asemassa integraation onnistumisen kannalta.

Integraation toteuttamista voidaan tarkastella myös tuki- ja kuntoutusparadigman avulla. *Kuntoutusparadigmaan* tukeutuvassa integraatiossa oppilasta siirretään oppimisympäristöstä toiseen hänen kehittyessä tai muuttuessa, esimerkiksi erityiskoulusta tavallisen koulun yhteydessä olevalle erityisluokalle ja sieltä vähitellen yleisopetuksen luokkaan (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006). Oppilaan on omalla osaamisellaan ja käyttäytymisellään ansaittava paluunsa yleisopetuksen ryhmään (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006). *Tukiparadigmaan* tukeutuvassa osallistavassa (vrt. inkluusiivisessa)

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

kasvatuksessa oppilaan ei tarvitse ansaita paikkaansa yleisopetuksen luokassa, vaan oppilaan tarvitsema tuki tuodaan oppilaan luokse sinne kouluun ja luokkaan, mihin hän asuinpaikkansa perusteella normaalistikin kuuluisi (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006). Tommin kertomus sijoittuu selvästi enemmän kuntoutusparadigman alle, vaikka siitä onkin löydettävissä kaikuja tukiparadigmasta. Koska Tommilla on ollut laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, hänet siirretty pois yleisopetuksen luokasta opiskelemaan matematiikan ja äidinkielen tunnit erityisluokalle. Toisaalta Tommin yleisopetuksessa opiskelua on taito- ja taideaineiden tunneilla tuettu avustajan tai erityisopettajan läsnäololla.

Tieteellisissä tutkimuksissa tulee ilmi erilaisia pedagogisia keinoja ja opetusjärjestelyitä, jotka mahdollistavat erityisoppilaan yleisopetukseen osallistumista. Näitä ovat esimerkiksi oppimisen, osallistumisen ja opetuksen esteiden vähentäminen, opetuksen eriyttäminen, yhteistoiminnallinen opettaminen, oppilaiden joustava ryhmittely, yhteistoiminnallinen oppiminen ja opettajien myönteiset asenteet integraatiota kohtaan. Opettajien usko integraation onnistumiselle on tärkeää, sillä hyvät ja riittävät resurssitkaan eivät auta, jos aikuisilta puuttuu sitoutuminen ja ymmärrys asian tärkeydestä (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 113).

Oppimisen ja osallistumisen esteitä voidaan poistaa suunnittelemalla ja muokkaamalla kouluympäristöä ja opetusta (Universal Design for Learning) (Scott, McGuire, Embry, 2002; Scott, McGuire, Shaw, Stan, 2003). Seppälä-Pänkäläisen (2009, 85) väitöstutkimuksessa ilmeni, että koulun fyysisiä tiloja oli muokattu osallisuutta tukeväksi esimerkiksi asentamalla luokkaan kuulemista helpottavia materiaaleja ja rakentamalla ramppi, jotta pyörätuolia käyttävä oppilas pääsee koulurakennukseen. Hyvä osallisuutta tukeva kouluympäristön suunnittelu tukee kaikkia: kynnyksättömistä tiloista ja esimerkiksi hyvästä valaistuksesta hyötyvät kaikki (Seppälä-Pänkäläinen, 2009, 86). Scott, McGuire, Shaw, Stan (2003) hahmottelivat opetuksen esteettömyyden periaatteet (Principles of Universal Design of Instruction), joiden avulla voidaan tukea erilaisten oppijoiden yhdessä oppimista heterogeenisessä ryhmässä. Näitä ovat: opetuksen tasapuolisuus, opetuksen joustavuus, opetuksen yksinkertaisuus ja intuitiivisuus, opetuksen havainnollistaminen, virheiden sietokyky (opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset vaihtelut oppimisessa), tarpeettoman fyysisten ponnistelun välttäminen (mahdollisuus esimerkiksi kirjoittamisen apuvälineisiin), työtapojen vaihtelu, oppimisyhteisö, jossa suositaan oppilaiden välistä ja opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja opettamisilmapiiri, kaikkien tulee tuntea olevansa tervetulleita ja

kaikilta oppijoilta odotetaan edistymistä (Scott et.al.,2003).

Eriyttäminen on opetuksen esisijainen keino tarjota erilaisille oppilaille sopivia haasteita ja huomioida heidän tarpeita, joita ovat esimerkiksi erilaiset oppimistyyli, työskentelyn rytmi, oppimisvalmiudet, erilaiset kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet (Opetushallitus, 2010). Eriyttämisen voidaan ajatella liittyvän läheisesti Vygotskyn teoriaan oppimisen lähikehityksen vyöhykkeestä. Oppilas toimii aktuaalitasollaan, kun hän selviää tehtävistä itsenäisesti aikaisempien oppimiensa taitojen avulla (Vygotsky, 1978, 33). Jotta oppilas voisi työskennellä aktuaalitasonsa yläpuolella, potentiaalisella tasolla, tarvitsee hän osaavamman vertaisen tai aikuisen ohjausta lähikehityksensä vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978, 33). Heterogeenisessä ryhmässä eriyttäminen voi edetä niinkin pitkälle, että oppimisen tavoitteet voivat olla oppilailla erilaisia. Tällöin oppilaalle voidaan tehdä esimerkiksi oppimisvaikeuksien vuoksi henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jolloin oppilas voi opiskella yksilöllistettyjä oppimääriä joissakin tai kaikissa oppiaineissa (Opetushallitus 2004, 28–29). Seppälä-Pänkäläisen (2009) ja Mikolan (2011) väitöskirjoissa sivuttiin myös eriyttämistä. Tutkimuksista selviää, että opettajat eriyttävät eri tavoin. Osa opettajista eriytti lähinnä työkirjojen avulla, kun toiset opettajat puolestaan käyttivät pari-, yksilö- ja ryhmätyöskentelyä, minkä lisäksi oppilaat saattoivat valita eri tehtäviä ja tehdä jopa eri oppiaineiden tehtäviä yhden tunnin aikana (Seppälä-Pänkäläinen, 2009). Joissakin tapauksissa eriyttäminen saattoi jäädä koulunkäynnin ohjaajan harteille (Mikola, 2011, 154). Eriyttämällä voidaan edistää sekä heikkojen että lahjakkaiden oppilaiden oppimista (McCrea Simpkins, Maestropieri, Scuggs, 2009).

Kahden opettajan **yhdessä opettamisen** muotoja ovat avustava opettaminen (supportive teaching), täydentävä opettaminen (complementary teaching), rinnakkain opettaminen (parallel teaching) ja tiimiopettaminen (team teaching) (Villa, Thousand, Nevin, 2004). Kehittyneimpänä yhdessä opettamisen muotona voidaan pitää tiimiopettamista. Tiimiopettajuudessa kaksi opettajaa jakaa kokonaisvaltaisesti vastuun luokasta: he suunnittelevat ja järjestävät opetuksen yhdessä, arvioivat oppilaat yhdessä ja voivat joustavasti vaihtaa rooleja opetuksen aikana (Villa et al.2004, 49, 20, 28). Toinen opettaja voi välillä olla avustavan opettajan roolissa, opettajat voivat täydentää toistensa opetusta ja toinen opettaja voi välillä opettaa esimerkiksi luokan taka- tai etuosassa yhtä aikaa eri oppilasryhmiä (Villa et al.2004, 49, 20, 28). **Yhteistoiminnallisessa opetuksessa** luonteva työpari luokanopettajalle on esimerkiksi erityispedagogisen koulutuksen saanut erityisopettaja (Lakkala, 2008). Tällöin kummankin ammattitaidon yhdistyessä

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

perusopetuksen laatu kasvaa (Lakkala, 2008, 219-220). Oppilaiden ohjaustarpeesta riippuen luokkaan voidaan tarvita lisäksi avustajia (Lakkala, 2008, 220).

Rytivaara (2011) on tutkinut erityisluokanopettajan ja yleisopetuksen opettajan yhdessä opettamaa luokkaa suomalaisessa alakoulussa. Yhdistetyssä luokassa oli 30 oppilasta, joista kymmenellä oppilaalla oli oppimisen tai käyttäytymisen ongelmia (Rytivaara, 2011). Opettajat olivat ratkaisseet heterogeenisen luokan opettamisen *joustavan ryhmittelyn* avulla (Rytivaara, 2011). Tutkimustuloksista selvisi, että kahden opettajan yhdessä opettaminen tarjosi enemmän keinoja oppilaiden joustavalle ryhmittelylle kuin perinteinen yhden opettajan luokkahuoneopetus (Rytivaara, 2011). Joustavaa ryhmittelyä voidaan toteuttaa parhaiten luokan sisäisinä järjestelyinä, jolloin oppilas opiskelee kiinteästi jossakin ryhmässä, mutta opiskelee välillä luokan sisäisissä pienryhmissä (Mikola, 2011, 264).

Yhteistoiminnallisesta oppimisesta on tehty runsaasti tutkimusta. Yhteistoiminnallinen oppiminen on erilaisten oppilaiden oppimisen, osallisuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta keskeinen työväline heterogeenisessä luokassa (Johnson & Johnson, 2009). Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat työskentelevät yhteisen tavoitteen eteen ja ovat näin positiivisessa keskinäisriippuvuudessa suhteessa toisiinsa; yhdessä oppiminen auttaa oppilaita selviämään tehtävistä, joihin he eivät yksin pystyisi (Johnson & Johnson, 2009; Peterson & Hittie 2003, 338). Johnsonin, Johnsonin & Stannen (2000) meta-analyysistä (n=164 tutkimusta) selvisi, että yhteistoiminnallisella oppimisella oli merkittävästi positiivinen vaikutus oppilaiden saavutuksiin kun yhteistoiminnallista oppimista verrattiin yksin oppimiseen (d=0,82) ja yhteisen tavoitteen eteen työskentelyä keskinäiseen kilpailuun (d=0,70).

Erityisoppilaiden ja osittaisen integraation kirjavuus

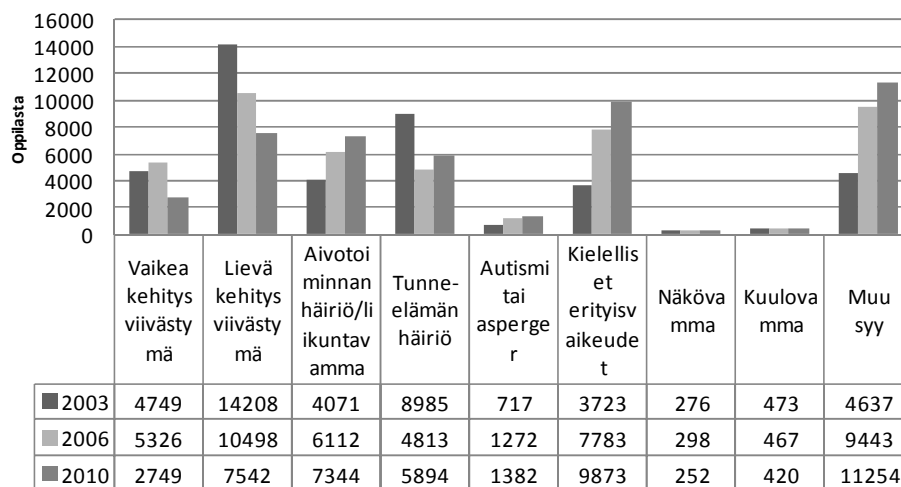
Palataan kuvitteellisiin oppilasesimerkkeihin Anniinaan ja Tommiin. Heidän esimerkkinsä, jotka voisivat olla totta, raottavat hieman erityisoppilaan osittaisen integraation kenttää. Osittain yleisopetukseen integroitu oppilas voi olla kuten Tommi, hän ei ole koskaan ollutkaan kokonaan pois yleisopetuksen ryhmästä vaan on opiskellut koko koulu-uransa ajan tutun yleisopetuksen ryhmän mukana osan oppitunneista. Anniina puolestaan on

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

selvästi erityisluokan oppilas, joka kävi yleisopetuksen luokassa vain vieraillessa muutamilla tunneilla. Erityisoppilaalla voi käytännössä olla enemmän yleisopetuksen tai erityisluokan oppilaan status, riippuen siitä, paljonko hän yleisopetuksen luokassa opiskelee.

Erityisoppilaat näyttävät olevan hyvin heterogeeninen ryhmä ja he vaikuttavat osallistuvan yleisopetukseen hyvin erilaisia määriä (Tilastokeskus 2011a; 2007b; 2004b; Tilastokeskus, 2013c). Lisäksi he voivat siirtyä erityisluokan oppilaiksi eri vaiheissa kouluuraansa (Niemi, Hietala, Helakorpi, 2010) ja yleisopetukseen osallistumisen määrä saattaa vähentyä oppilaan tullessa vanhemmaksi, etenkin silloin, kun kyseessä on vammaisen oppilas (Wendelborgin & Tøssebron, 2010). Erityisoppilaiden moninaisuus näkyy hyvin esimerkiksi Tilastokeskuksen selvityksissä (Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Erityisopetukseen siirretyt oppilaat siirtopäätösten mukaan vuonna 2003, 2006 ja 2010. (Tilastokeskus2011a;2007b;2004b).



Oppilaat ovat saaneet erityistä tukea vaikean tai lievän kehitysviivästyksen vuoksi, aivotoiminnan tai tunne-elämän häiriön takia, liikuntavamman, näkövamman, kuulovamman tai sosiaalisen sopeutumattomuuden vuoksi (esim. Tilastokeskus, 2011). Erityistä tukea on annettu myös autismin tai aspergerin oireyhtymän, kielen kehityksen häiriöiden tai muiden syiden vuoksi (esim. Tilastokeskus, 2011). Taulukosta 2 voidaan havaita, että eri erityisen tuen ryhmät ovat olleet erisuuruisia eri vuosina. Suurimmat

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

Oppilas voi siis osallistua yleisopetukseen vain muutamia prosentteja opetuksesta tai hän saattaa vaihtoehtoisesti opiskella yleisopetuksessa lähes 100 % kaikista oppitunneista (Tilastokeskus, 2013b; 2012). Tätä aikaisemmista tilastoista ei selviä, minkälaista oppilaan integraatio yleisopetukseen on ollut, miellettiinkö oppilas osittain yleisopetukseen integroiduksi, jos hän osallistui esimerkiksi koulun yhteiseen teemapäivään muutamia kertoja vuodessa. Naukkarisen (2005) laajassa toimintatutkimuksessa, jossa hän tutki yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisprosessia selvisi, että osa erityisoppilaiden integraatiotoiminnasta oli luonnollista käytävillä ja välitunneilla toimintaa ja osa integraatiotoiminnasta liittyi oppituntien ulkopuoliseen toimintaan esimerkiksi kilpailuihin, retkiin tai teemapäiviin. Tutkimuksen mukaan suurin osa integraatiotoiminnasta oli kuitenkin oppitunneille suunniteltua toimintaa (Naukkarinen, 2005). Tietoa ei ole paljoakaan siitä, mihin yleis- ja erityisopetuksen oppiaineisiin osittain yleisopetukseen integroidut erityisoppilaat Suomessa osallistuvat.

Osittain yleisopetukseen integroitujen erityisoppilaiden määrät ovat olleet Tilastokeskuksen (2013c) aluutilastojen mukaan hyvin erilaisia Suomen eri kunnissa, tosin kuntien oppilasmäärätkin ovat kaupunkien koosta riippuen erilaisia. Taulukosta 3 havaitaan, että osittain yleisopetukseen integroituja oppilaita on ollut esimerkiksi lukuvuonna 2011–2012 Jyväskylässä huomattavasti enemmän kuin muissa vertailukaupungeissa, joissa eniten erityisoppilaita oli kokonaan erityisluokilla/-kouluissa. Tämä voi johtua kuntien erilaisista tavoista järjestää oppilaalle erityisopetusta.

Tutkimustehtävän perustelu ja kuvaus

Tutkimusta pelkästään osittaisesta integraatiosta yleisopetukseen ei ole tiettävästi Suomessa tehty. Muutamissa tutkimuksissa (Mikola, 2011; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Naukkarinen, 2005) sivutaan osittaista integraatiota yleisopetukseen ja Suomen Tilastokeskus on kerännyt dataa erityisoppilaiden osittaisesta integraatiosta. Tilastokeskuksen selvitysten mukaan osittainen integraation määrä on myös voimakkaasti kasvanut (Taulukko 1). Tilastot osittaisesta integraatiosta eivät kuitenkaan kerro osittaisen integraation syitä tai mihin oppiaineisiin erityisoppilaita on integroitu. Tutkimusta erityisoppilaiden osittaisesta integraatiosta yleisopetukseen tarvitaan, koska tutkimusta

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

osittaisesta integraatiosta on yllättävän vähän ilmiön laajuuteen ja arkipäiväisyyteen nähden.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla, mitä erityisoppilaan osittainen integraatio pitää sisällään Jyväskylässä: minkälainen ryhmä osittain integroidut erityisoppilaat ovat, paljonko he osallistuvat yleisopetuksen ryhmän opetukseen viikossa ja missä oppiaineissa. Tutkimuksen tarkoituksena on myös vertailla eri ryhmien välistä osallistumista yleisopetukseen. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimusprosessin aikana. Määrällisen aineiston tuottamien lisäkysymysten valossa haastateltiin vielä erityisluokanopettajia heidän käsityksistään osittaisen integraation syistä ja yleisopetuksen oppiaineisiin osallistumisesta. Haastattelujen tarkoituksena oli myös selvittää, miten erityisopettajat kuvaavat osittaisen integraation hyötyjä ja haittoja. Osittain integroidulla erityisoppilaalla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan oppilasta, jolle on tehty kolmiportaisen tuen mukaan päätös erityisestä tuesta ja joka opiskelee osin yleisopetuksen ryhmässä. Erityisopetuksella tarkoitetaan erityisopettajan antamaa opetusta.

MENETELMÄ

Osallistujien ja tutkittavan kunnan kuvaus

Kvantitatiivisen aineiston tutkimuspopulaationa olivat lukuvuonna 2011–2012 kaikki Jyväskylän opetuspalvelun perusopetusta vuosiluokilla 1-6 antavien koulujen oppilaat, joille oli tehty päätös erityisestä tuesta ja jotka opiskelevat osittain yleisopetuksessa. Vuonna 2012 Jyväskylän noin 133 000 asukkaan kunnassa (Suomen kuntaliitto, 2013) oli 38 koulua, joissa annettiin opetusta vuosiluokille 1-6 (Liite 1). Näiden koulujen yhteydessä oli 37 erityisluokkaa, joista kolme oli autismiopetuksen luokkia ja kahdeksan yksilöllisen opetuksen pienryhmiä (YPR-luokkia). YPR-luokilla annettiin opetusta kehitysvammaisille oppilaille. Erityisluokista 26 oli muita erityisopetuksen pienryhmiä. Näissä ryhmissä opiskeli esimerkiksi oppilaita, joilla oli oppimisvaikeuksia tai käyttäytymisen haasteita. Aineiston ulkopuolelle jäivät Jyväskylässä olevat 1.-6. luokkien koulut, jotka eivät kuulu

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

Jyväskylän opetuspalveluun. Tutkittavina oli 269 osittain yleisopetukseen integroitua erityisoppilasta. Kvalitatiivista aineistoa varten haastateltiin neljää erityisopettajaa. Haastateltavat erityisopettajat valikoituvat seuraavien kriteerien mukaan; heidän täytyi opettaa alakoulun erityisryhmää Jyväskylässä ja heillä täytyi olla osittain yleisopetukseen integroitua erityistä tukea saavia oppilaita. Haastatelluilla erityisopettajilla oli kaikilla yli 10 vuotta työkokemusta, joten heitä voitiin pitkän työkokemuksen puolesta pitää hyvinä tiedonantajina. Haastateltavat puhuivat kehitysviivästymän sijaan kehitysvammaisuudesta, joten kehitysvamma-termiä käytetään kehitysviivästymän synonyyminä, kun viitataan haastateltavien kertomaan.

TAULUKKO 4. Haastateltujen erityisluokanopettajien kuvaus.

Koodi tutkimuksessa	Työnkuva
Haastattelu 1	Erityisluokanopettaja, opettaa oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia ja käyttäytymisen ongelmia.
Haastattelu 2	Erityisluokanopettaja, opettaa kehitysvammaisten oppilaiden ryhmää.
Haastattelu 3	Erityisluokanopettaja, opettaa pääasiassa oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Erityisryhmässä käy sekä erityisen että tehostetun tuen oppilaita.
Haastattelu 4	Erityisluokanopettaja, opettaa kehitysvammaisten oppilaiden ryhmää.

Aineiston hankinta

Kvantitatiivisen tutkimusaineiston keräsin puhelinhaastatteluina tammi-toukokuun 2012 aikana käyttämällä professori Timo Saloviidan tekemää tutkimuslomaketta (LIITE 2). Tutkimuslomakkeen taustateorianä oli tilastokeskuksen erityisen tuen syiden ryhmät. Professori Saloviidan kandiryhmä oli esitestannut lomakkeen aikaisemmin syksyllä 2011. Tutkimus on kokonaistutkimus, jolloin tarkoituksena oli tutkia kaikki populaatioon kuuluvat henkilöt. Kokonaistutkimus oli perusteltua, koska populaatio ei ollut tässä tutkimuksessa liian suuri ja kaikki tutkittavat oli mahdollista tavoittaa. Tutkimusta varten oli saatu tutkimuslupa opetusjohtajalta Eino Leisimolta.

Selvitin koulujen erityisopettajat koulujen nettisivujen perusteella. Ensin otin erityisopettajiin yhteyttä sähköpostin välityksellä, mutta tämä oli varsin tehotonta; opettajat eivät useinkaan vastanneet lähettämiini sähköposteihin. Vain muutamien opettajien kanssa

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

sovin sähköpostitse haastattelun soittoajan. Luovuin sähköpostin lähettämisestä ja lähestyin opettajia soittamalla heille suoraan välituntien aikana tai koulupäivän päätteeksi. Muutama opettaja ei ennättänyt vastata kysymyksiini puhelussa, mutta he lähettivät minulle tiedot oppilaistaan sähköpostitse. Tätä varten lähetin heille tutkimuslomakkeen sähköpostin liitteenä sekä lyhyen ohjeen lomakkeen täyttämistä varten.

Määrällistä aineistoa varten haastattelin 81 Jyväskylän alakoulussa työskentelevää erityisopettajaa. Haastatteleman erityisopettajat työskentelivät erityisluokanopettajina ja erityisopettajina, jotka antoivat erityisopetusta luokattomassa klinikkamallisessa opetuksessa. Tutkimusaineiston ulkopuolelle jäi muutamia tapauksia, koska kaikkia erityisopettajia ei tavoitettu. Haastattelujen kato (4,7 %) oli neljä erityisopettajaa. Yksi opettaja kieltäytyi haastattelusta työkiireidensä vuoksi. Kahta opettajaa en tavoittanut yhteydenottoyrityksistäni huolimatta. Yhdessä luokassa työskenteli puolestaan eri sijaisia varsinaisen erityisopettajan sairasloman vuoksi. Sijaiset eivät osanneet kertoa yksityiskohtaisia tietoja oppilaistaan, joten en ottanut heidän antamiaan tietojaan, koska ne olivat epätarkkoja. Tehtyäni kaikki haastattelut, tarkistin koulujen Internet-sivuilta, että olin yrittänyt tavoittaa kaikkia erityisopettajia.

Puhelinhaastattelut olivat strukturoituja lomakehaastatteluja. Kysymysten järjestys ja muoto olivat kaikille samoja. Haastattelujen aluksi kysyin, onko opettajilla oppilaita, joille on tehty päätös erityisestä tuesta. Opettajan vastatessa myönteisesti, kysyin onko näissä oppilaissa sellaisia, jotka opiskelevat sekä yleisopetuksen- että erityisopetuksen ryhmässä. Tämän jälkeen kerroin opettajalle kysyväni tarkempia tietoja näistä oppilaista. Haastattelujen aikana selvitin erityisen tuen päätöksen saaneiden oppilaiden sukupuolen, luokka-asteen, erityisen tuen syyn, pääasiallisen opiskelupaikan ja missä aineissa oppilas opiskeli yleisopetuksen- tai missä erityisopetuksen ryhmässä ja kuinka monta tuntia viikossa. Oppilaan erityisryhmässä ja yleisopetuksen ryhmässä opiskellut oppitunnit määräytyivät oppilaan edellisellä viikolla opiskeltujen tuntien perusteella. Erityisopettajalla oli haastattelun lopuksi mahdollisuus kertoa vapaasti kokemuksistaan erityisoppilaiden integroinnista yleisopetukseen. Nämä vastaukset kirjasin puhelun jälkeen ylös, niin tarkasti kuin pystyin. Haastattelut tein maanantaisin, tiistaisin ja perjantaisin, jotta erityisopettajilta saataisiin mahdollisimman luotettavat tiedot oppilaiden edeltävästä viikosta. Haastatteluja en tehnyt sellaisista viikoista, jolloin oppilaille ei tullut täysiä kouluviikkoja lomapäivien kuten pääsiäisen tai vapun takia. Yksi puhelinhaastattelu kesti keskimäärin 10–15 minuuttia. Haastatteluista saadut tiedot koodasin tutkimuslomakkeeseen.

Laadullisen aineiston hankin vuodenvaihteessa 2012/2013. Nämä haastattelut

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

sijoittuivat teemahaastattelun ja puolistrukturoidun haastattelun välimaastoon. Olin hahmotellut osan kysymyksistä etukäteen, mutta haastattelutilanteissa haastateltavan kertomien asioiden perusteella esitin vielä erilaisia lisäkysymyksiä, joita en ollut etukäteen miettinyt. Haastattelin neljää erityisluokanopettajaa. Haastateltavat sain lähettämällä heille haastattelupyynnön sähköpostitse. Nauhoitetut haastattelut kestivät 20–40 minuuttia ja haastattelut tein kouluilla, joissa opettajat työskentelivät. Haastatteluissa minulla oli mukana lyhyet muistiinpanot haastattelukysymyksistä (Liite 3).

Aineiston analysointi

Tutkimus on deskriptiivinen eli kuvaileva, koska aikaisempaa tutkimusta osittaisesta integraatiosta on vähän. Määrällinen aineisto analysoitiin käyttämällä IBM SPSS Statistics 20- ohjelmaa. Aineiston syöttämisessä SPSS-ohjelmaan käytettiin apuna avustavaa henkilöä, jotta aineiston syötössä ei tulisi virheitä. Oppilaiden osallistumaa aikaa yleisopetuksessa tutkitaan pääsääntöisesti prosentuaalisesti, koska oppilaiden viikkotuntimäärät ovat erilaisia eri luokka-asteilla

TAULUKKO 5. Oppilaiden viikkotunnit luokka-asteittain.

1.luokka	2.luokka	3.luokka	4.luokka	5.luokka	6.luokka
20 tuntia	20 tuntia	24 tuntia	24 tuntia	25 tuntia	25 tuntia

Tilastollisissa päättelyissä käytettiin hyväksi erilaisia jakaumia ja aineistoa on kuvailtu laskemalla erisuuruisten havaintojen frekvenssejä. Analyysiin käytettiin myös riippumattomien otosten t-testiä, yksisuuntaista varianssianalyysiä ja post hoc-parivertailua. Pienten ryhmien ($20 > n \geq 4$) vertailuun käytettiin parametritonta Kruskal Wallis – testiä. Koska oppilaan opiskelema aika yleisopetuksen ryhmässä ei noudata normaalijakaumaa, t-testin tulokset tarkistettiin Mann-Whitneyn U-testillä. Mann-Whitneyn U-testin antaessa saman tuloksen kuin t-testi, tulosten esittämiseen käytettiin t-testiä. Samoin yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset testattiin parametrittomalla Kruskal-Wallis -testillä. Testin antaessa samanlaisen tuloksen kuin yksisuuntainen

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

variانسianalyysi, tulosten esittämiseen käytettiin yksisuuntaista variانسianalyysiä. Post Hoc- parivertailujen tulokset tarkistettiin laskemalla ne manuaalisesti Excelissä, silloin kun Kruskal-Wallis -testissä selvisi, että ryhmien välillä on merkitseviä eroja. Kussakin tilastollisessa testissä tilastollisen merkitsevyyden rajoina pidettiin merkitsevyytasoja $p < 0.05$ (melkein merkitsevä), $p < 0.01$ (merkitsevä) ja $p < 0.001$ (erittäin merkitsevä). Muutamat opettajat olivat antaneet tiedot erityisoppilaan oppiaineisiin osallistumisesta siten, että olivat kertoneet esimerkiksi pääasiassa erityisryhmässä opiskelevan ne oppiaineet, joita oppilas opiskelee erityisryhmässä. Näiden tietojen perusteella täydennettiin mahdollisuuksien mukaan oppilaan yleisopetuksen oppiaineisiin osallistumista. Joitakin puuttuvia tietoja jäi tämän osalta.

Haastattelut litteroitiin valikoivalla litteroinnilla. Tutkimuskysymysten kannalta täysin epäolennainen jätettiin litteroimatta. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 31 sivua. Haastattelunäytteiden litteroinnissa käytettiin muutamia erikoismerkkejä (LIITE 4). Analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Litteroiduille haastatteluille tehtiin pelkistäminen, pelkistetyistä ilmauksista etsittiin samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin teemoittain ja teemat yhdistettiin sopiviin yläkäsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109).

TULOKSET

Erityisoppilaiden osallistuminen yleisopetukseen

Jyväskylän 38 alakoululla oli yhteensä 269 osittain yleisopetukseen integroitua erityisoppilasta. Joillakin kouluilla ei ollut lainkaan osittain yleisopetukseen integroitua erityisoppilaita ja joiltakin kouluilta heitä löytyi paljon. Yhdellä koululla oli keskiarvolta 7,5 osittain yleisopetukseen integroitua erityisoppilasta, vaihteluväli (0, 33). Taulukko 6 esittää osittain yleisopetuksessa opiskelevat erityisoppilaat sukupuolen, luokka-asteen ja erityisen tuen syyn suhteessa yleisopetuksessa vietettyyn aikaan. Joillakin oppilailla oli useita erityisen tuen syitä, mutta heidät on tilastoitu heidän pääasiallisen erityisen tuen syyn mukaan. Muihin syihin sisältyvät oppilaat, joiden erityisen tuen syytä erityisopettaja

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

ei tiennyt. Taulukosta 6 havaitaan, että osittain integroitujen erityisoppilaiden joukko on varsin heterogeeninen. Eniten osittain yleisopetuksen ryhmässä opiskelevia oppilaita on kolmannelta vuosiluokalta. Osittain yleisopetukseen integroituja poikia on lähes puolet enemmän kuin tyttöjä. Yleisimmin päätös erityisestä tuesta on tehty oppimisvaikeuksien vuoksi, johon sisältyvät myös matemaattiset erityisvaikeudet. Oppimisvaikeuksia on lähes yhtä usein pojilla ($n=51$) kuin tytöillä ($n=45$). Samoin lievän kehitysviivästyksen vuoksi päätös erityisestä tuesta on tehty lähes yhtä usein pojille ($n=12$) kuin tytöille ($n=11$). Muutoin poikia on muissa erityisen tuen ryhmissä huomattavasti enemmän. Poikien ja tyttöjen välillä ei ole merkitsevää eroa siinä, paljonko he osallistuivat yleisopetukseen edellisellä viikolla ($t(267) = -0,508, p = 0,612$).

Yksisuuntainen varianssianalyysi osoittaa, että osallistuminen yleisopetukseen edellisellä viikolla on merkitsevästi erilaista eri luokka-asteilla ($F(5, 263) = 4,254, p = 0,001$). Post Hoc parivertailuissa selviää, että viidesluokkalaiset (*ka 74,47 %*, *kh 19,36*) osallistuivat yleisopetukseen edellisellä viikolla merkitsevästi enemmän kuin toisella (*ka 55,02*, *kh 28,78*) ja kolmannella (*ka 53,40*, *kh 31,12*) luokalla olevat oppilaat. Myös eri erityisen tuen ryhmissä osallistuminen yleisopetukseen edellisellä viikolla on varianssianalyysin mukaan merkitsevästi erilaista ($F(8, 260) = 7,465, p < 0,001$). Post Hoc parivertailut osoittavat, että oppilaat, joille on tehty päätös erityisestä tuesta oppimisvaikeuksien (*ka 70,10*, *kh 21,37*) takia osallistuivat edellisellä viikolla merkitsevästi enemmän yleisopetukseen kuin oppilaat, joille on tehty päätös erityistä tuesta vaikean (*ka 32,28*, *kh 29,80*) tai lievän kehitysviivästyksen (*ka 36,86*, *kh 36,05*) vuoksi. Post hoc parivertailusta jätettiin pois ryhmät, joiden erityisen tuen syy oli muut syyt, näkövamma ja autismi tai asperger koska näissä ryhmissä on vain muutamia oppilaita.

Tutkimusaineistosta erotettiin kaksi pääryhmää: pääasiassa yleisopetuksen ryhmässä opiskelevat oppilaat, jotka opiskelivat yleisopetuksessa edellisellä viikolla 51–99 % oppitunneista ja pääasiassa erityisryhmässä opiskelevat oppilaat, jotka opiskelivat yleisopetuksessa 1-50 % oppitunneista. Pääasiassa erityisryhmässä opiskelevien oppilaiden ryhmä muodostettiin yhdistämällä yleisopetuksessa 21–50 % ja yleisopetuksessa 1-20 % opetuksesta ryhmät. Nämä ryhmät yhdistettiin, koska muutoin ryhmät olisivat olleet liian pieniä tilastollisten testien tekemiseen. Taulukosta 7 voidaan tarkastella, miten nämä ryhmät muodostettiin aineistosta. Ryhmien yhdistämisen taustalla ovat Suomen Tilastokeskuksen osittain yleisopetukseen osallistumisen ajalliset raja-arvot.

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

TAULUKKO 6. Tutkimukseen osallistujien sukupuoli, luokka-aste ja erityisen tuen syy suhteessa yleisopetuksessa vietettyyn aikaan.

Taustamuuttujat	Ryhmä	Pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevat (yleisopetuksessa 51-90 % edellisestä kouluviikosta)						Pääasiassa erityisryhmässä opiskelevat (yleisopetuksessa 1-50 % edellisestä kouluviikosta)						Yhteensä					
		f	%	Yleisopetukseen (%) osallistumisen keskiarvo, keskihajonta ja vaihteluväli				f	%	Yleisopetukseen (%) osallistumisen keskiarvo, keskihajonta ja vaihteluväli				f	%	Yleisopetukseen (%) osallistumisen keskiarvo, keskihajonta ja vaihteluväli			
				ka	kh	min	max			ka	kh	min	max			ka	kh	min	max
Sukupuoli	Poika	114	62,6	77,8	13,1	52,0	96,0	57	65,5	25,4	14,1	4,0	50,0	171	63,6	60,3	28,1	4,0	96,0
	Tyttö	68	37,4	78,0	13,0	52,0	96,0	30	34,5	26,2	14,5	5,0	50,0	98	36,4	62,1	27,5	5,0	96,0
	Yhteensä	182	100,0	77,9	13,0	52,0	96,0	87	100,0	25,7	14,1	4,0	50,0	269	100,0	61,0	27,9	4,0	96,0
Luokka	1	13	7,1	82,7	9,9	65,0	95,0	11	12,6	18,6	14,3	5,0	50,0	24	8,9	53,3	34,7	5,0	95,0
	2	22	12,1	78,5	10,3	60,0	95,0	18	20,7	26,4	13,8	5,0	50,0	40	14,9	55,0	28,8	5,0	95,0
	3	32	17,6	79,9	12,0	58,3	95,8	28	32,2	23,1	12,7	4,2	50,0	60	22,3	53,4	31,1	4,2	95,8
	4	40	22,0	72,9	13,7	54,2	95,8	13	14,9	30,1	14,7	4,2	45,8	53	19,7	62,4	23,2	4,2	95,8
	5	42	23,1	79,4	13,0	52,0	96,0	5	5,7	32,8	12,5	12,0	44,0	47	17,5	74,5	19,4	12,0	96,0
	6	33	18,1	77,5	15,0	52,0	96,0	12	13,8	29,7	16,1	4,0	48,0	45	16,5	64,7	26,2	4,0	96,0
	Yhteensä	182	100,0	77,9	13,1	52,0	96,0	87	100,0	25,7	14,1	4,0	50,0	269	100,0	60,9	27,9	4,0	96,0
Erityisen tuen syy	Oppimisvaikeus	81	44,5	77,4	13,1	52,0	96,0	15	17,2	30,9	13,0	10,0	50,0	96	35,7	70,1	21,4	10,0	96,0
	Kielelliset vaikeudet	43	23,6	77,5	12,3	54,2	96,0	20	23,0	29,7	10,7	12,0	50,0	63	23,4	62,3	25,3	12,0	96,0
	Aivotoiminnan häiriö	26	14,3	76,0	13,2	58,3	96,0	12	13,8	33,4	10,5	20,0	50,0	38	14,1	62,5	23,5	20,0	96,0
	Käytöshäiriö	14	7,7	82,0	12,7	62,5	96,0	10	11,5	35,3	14,1	10,0	50,0	24	8,9	62,6	26,9	10,0	96,0
	Lievä kehitysviivästymä	9	4,9	79,0	15,1	52,0	92,0	14	16,1	9,8	5,9	4,0	25,0	23	8,6	36,9	36,0	4,0	92,0
	Vaikeakehitysviivästymä	3	1,6	81,3	15,0	64,0	90,0	10	11,5	17,6	9,6	8,3	36,0	13	4,8	32,3	29,8	8,3	90,0
	Autismi tai asperger	3	1,6	72,8	20,0	60,0	95,8	5	5,7	15,2	16,6	4,2	44,0	8	0,7	36,8	34,1	4,2	95,8
	Näkövamma	2	1,1	91,0	1,4	90,0	92,0	-	-	-	-	-	-	2	3,6	91,0	1,4	90,0	92,0
	Muut syyt	1	0,5	-	-	-	-	1	1,1	-	-	-	-	2	0,7	64,8	38,5	37,5	92,0
	Yhteensä	182	100,0	77,9	13,1	52,0	96,0	87	100,0	25,7	14,1	4,0	50,0	269	100,0	60,9	27,9	4,0	96,0

TAULUKKO 7. Oppilaiden jakautuminen yleisopetuksessa osallistumisen ryhmiin.

	Pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevat (n=182)	Pääasiassa erityisopetuksessa opiskelevat (n=87)	
	Opetuksesta 51-90 % yleisopetuksessa	Opetuksesta 21-50 % yleisopetuksessa	Opetuksesta 1-20 % yleisopetuksessa
f	182	49	38
%	67,7 %	18,2 %	14,1 %

Tilastoyksikkö = oppilas

Pääasiassa yleisopetuksen ryhmässä opiskelevat oppilaat

Pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevia erityisoppilaita on 67,7 % tutkittavista. He opiskelivat yleisopetuksessa 51–99 % edellisestä viikosta ja opiskelevat erillisessä erityisopetuksen ryhmässä vain joissain oppiaineissa (TAULUKKO 8), yleisimmin akateemisissa aineissa kuten äidinkiessä, matematiikassa ja englannissa. Taulukosta 8 havaitaan, että ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat opiskelevat erityisopetuksessa ainoastaan äidinkieltä ja matematiikkaa. Pääasiassa yleisopetuksen ryhmässä olevat erityisoppilaat opiskelivat yleisopetuksen ryhmässä keskiarvolta 77,9 % edellisen viikon oppitunneista ($kh = 13,0$ prosenttiyksikköä), vaihteluväli (52,0 %, 96,0 %). Eniten pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevia oppilaita on neljännellä ja viidennellä luokalla. Yleisin erityisen tuen syy on oppimisvaikeudet. Pääasiassa yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien poikien ja tyttöjen välillä ei ole eroa, paljonko he osallistuivat yleisopetukseen edellisellä viikolla ($t(180) = -0,091$, $p = 0,927$). Kruskal-Wallis -testi osoittaa, että ajallisesti osallistuminen yleisopetukseen edellisellä viikolla pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevilla ei ole merkitsevästi erilaista eri luokka-asteiden välillä ($p > 0,05$). Eri erityisen tuen synn ryhmät eivät eroa merkitsevästi Kruskal-Wallis -testin ($p > 0,05$) mukaan toisistaan, paljonko he osallistuivat yleisopetukseen edellisellä viikolla. Vertailuista jätettiin pois ryhmät, joissa oli alle neljä oppilasta. Taulukosta 9 havaitaan, että useimmin pääasiassa yleisopetuksessa opiskeleva erityisoppilas oli kaksi oppituntia poissa yleisopetuksen ryhmästä edellisellä kouluviikolla.

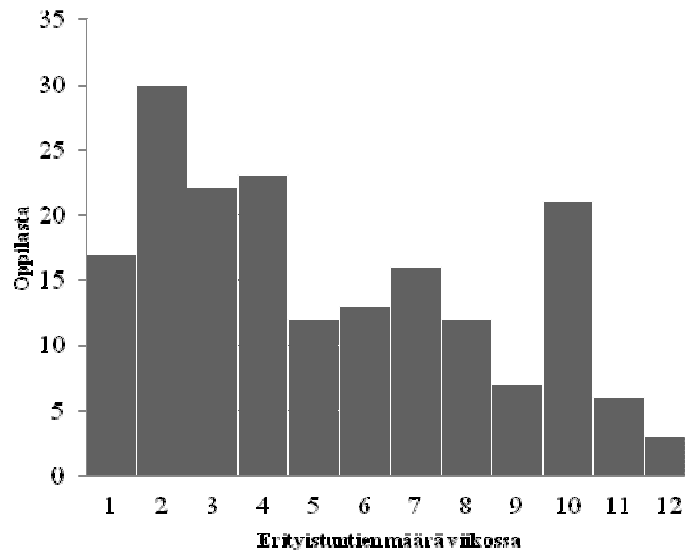
Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

TAULUKKO 8. Pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden osallistuminen erityisopetuksen ryhmän oppiaineisiin luokka-asteittain.

Erityisopetuksessa opiskeltu oppiaine	Yht. n=182		L1 n=13		L2 n=22		L3 n=32		L4 n=40		L5 (n=42)		L6 (n=33)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Äidinkieli	141**	77,5	11	84,6	18*	81,8	25*	78,1	35	87,5	32	76,2	20	60,6
Matematiikka	131*	72,0	7	53,8	11	50,0	22*	68,8	31	77,5	35	83,3	25	75,8
Englanti	44 *	24,2	-	-	-	-	2*	6,3	17	42,5	12	28,6	13	39,4
Biologia, maantieto	18**	9,9	-	-	1*	-	2*	6,3	10	25,0	2	4,8	4	12,1
Historia	8	4,4	-	-	-	-	-	-	-	-	4	9,5	4	12,1
Fysiikka, kemia	5	2,7	-	-	-	-	-	-	-	-	4	9,5	1	3,0
Uskonto	4 *	2,2	-	-	1	4,5	1*	3,1	2	5,0	-	-	-	-
Liikunta	1	0,5	-	-	-	-	1	3,1	-	-	-	-	-	-

L= luokka, * tieto puuttuu 1kpl, **tieto puuttuu 2 kpl

TAULUKKO 9. Pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevien osallistuminen erityisopetukseen oppitunteina edellisellä viikolla (ka = 5,25, kh = 3,177, n = 182).



Pääasiassa erityisryhmässä opiskelevat oppilaat

Pääasiassa erityisryhmässä opiskelevia on 32,3 % tutkittavista. Pääasiassa erityisopetuksen ryhmässä opiskelevat oppilaat opiskelivat 1-50 % edellisestä viikosta yleisopetuksen ryhmässä ja he opiskelevat yleisopetuksen ryhmässä vain joitakin tunteja. Eniten pääasiassa erityisryhmässä opiskelevia oppilaita oli kolmannella luokalla, yleisin erityisen tuen syy oli kielelliset vaikeudet. Yleisopetuksen ryhmässä he opiskelivat keskiarvolta 25,7 % edellisen viikon oppitunneista ($sd = 14,14$ prosenttiyksikköä) vaihteluvälin ollessa (4,0 %, 50,0 %). Pääasiassa erityisryhmässä opiskelevien poikien ja tyttöjen välillä ei ole t-testin mukaan eroa siinä, paljonko he osallistuivat yleisopetukseen edellisellä viikolla ($t(85)=-0,250$, $p=0,803$). Kruskal-Wallis -testin mukaan ($p>0,05$) pääasiassa erityisryhmässä opiskelevien eri luokka-asteilla ei ole merkitseviä eroja siinä, paljonko he osallistuivat yleisopetukseen edellisellä viikolla, kun taas eri erityisen tuen syillä osallistuminen yleisopetukseen on merkitsevästi erilaista ($p<0,001$). Post Hoc parivertailuissa selviää, että oppilaat, joilla oli lievä kehitysviivästymä ($ka\ 9,75$, $kh\ 5,88$) osallistuivat myös pääasiassa erityisopetuksen ryhmän sisällä merkitsevästi vähemmän yleisopetukseen edellisellä viikolla kuin oppilaat, joille päätös erityistä tuesta oli tehty ADHD:n tai aivotoiminnanhäiriön ($ka\ 33,38$, $kh\ 10,49$), käytöshäiriöiden ($ka\ 35,30$, $kh\ 14,10$), dysfasian tai kielellisten vaikeuksien vuoksi ($ka\ 29,71$, $kh\ 10,71$) tai oppimisvaikeuksien vuoksi ($ka\ 30,93$, $kh\ 12,99$). Oppilaat, joilla on vaikea kehitysviivästymä ($ka\ 17,57$, $kh\ 9,57$) osallistuvat yleisopetukseen myös merkitsevästi vähemmän kuin oppilaat, joiden erityisen tuen syy on ADHD tai aivotoiminnanhäiriö ($ka\ 33,38$, $kh\ 10,49$). Parivertailuista jätettiin pois ryhmä, jonka erityisen tuen syy on muut syyt, koska tässä ryhmässä on vain yksi oppilas. Pääasiassa erityisopetuksen ryhmässä opiskelevat opiskelevat yleisopetuksen ryhmässä yleisimmin taito- ja taideaineita (TAULUKKO 10), joista useimmiten liikuntaa. Pääasiassa erityisryhmässä opiskelevat oppilaat opiskelevat useammin taito- ja taideaineita yleisopetuksessa kolmannesta luokasta ylöspäin. Useimmiten he viettävät edellisestä viikosta yleisopetuksen luokassa kuusi oppituntia (TAULUKKO 11).

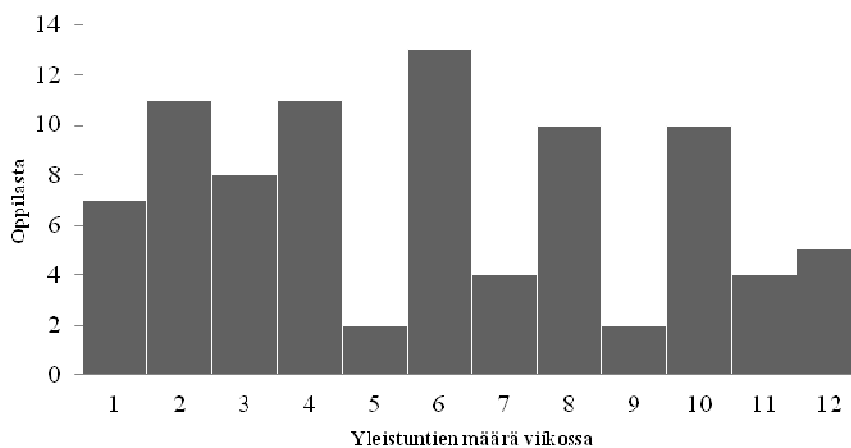
Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

TAULUKKO 10. Pääasiassa erityisopetuksen ryhmässä opiskelevien oppilaiden osallistuminen yleisopetuksen oppiaineisiin luokka-asteittain.

Yleisopetuksessa opiskeltu oppiaine	Yht. n=87		L1 n=11		L2 n=18		L3 n=28		L4 n=13		L5 n=5		L6 n=12	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Liikunta	67	77,0	8	72,7	15	83,3	21	75,0	10	76,9	4	80,0	9	75,0
Musiikki	65	74,7	8	72,7	15	83,3	18	64,3	11	84,6	3	60,0	10	83,3
Käsityö	47	54,0	3	27,3	2	11,1	20	71,4	10	76,9	3	60,0	9	75,0
Kuvataide	46	52,9	3	27,3	8	44,4	13	46,4	10	76,9	4	80,0	8	66,7
Uskonto	12	13,8	1	9,1	4	22,2	1**	3,6	3	23,1	2	40,0	1***	8,3
Englanti	10	11,5	-	-	-	-	4**	14,3	2	15,4	1	20,0	3	25,0
Biologia, maantieto	5	5,7	1	9,1	1	5,6	1**	3,6	1**	7,7	1	20,0	***	-
Äidinkieli	5	5,7	2	18,2	1	5,6	2*	7,1	**	-	-	-	***	-
Matematiikka	2	2,3	1	9,1	-	-	**	-	**	-	1	20,0	-	-
Historia	1	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	20,0	***	-
Fysiikka, kemia	1	1,1	-	-	-	-	**	-	-	-	1	20,0	***	-

L = luokka, * tieto puuttuu 1kpl, ** tieto puuttuu 2kpl, *** tieto puuttuu 3kpl

TAULUKKO 11. Pääasiassa erityisryhmässä opiskelevien osallistuminen edellisellä viikolla yleisopetukseen oppitunteina (ka = 5,92, kh = 3.359, n = 87).



Osittaisen integraation syitä erityisopettajien kuvaamana

Oppilaan siirtyminen osittain pois yleisopetuksesta erityisopetuksen oppilaaksi on haastateltujen erityisopettajien mukaan seurausta oppilaan kyvyistä ja taidoista, opettajasta ja koulun toimintakulttuurista. Oppilas on voinut siirtyä erityisluokalle heti koulu-uransa alettua tai hän on siirtynyt sinne myöhemmin. Oppilas siirtyy opiskelemaan erityisryhmään, jos hänellä ei ole riittävästi taitoja pysyäksään yleisopetuksen vauhdissa. Oppilas siirretään erityisryhmään myös silloin, jos hän ei ole sellaisessa psyykkisessä kunnossa, että hän voi yleisopetuksessa opiskella. Kehitysvammaisia oppilaita opettava erityisopettaja kertoo joidenkin luokanopettajien kokevan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yleisopetusta rasittavana. Joissakin tapauksissa oppilas on myös itse halunnut opiskelemaan erityisryhmään. Erityisryhmässä opiskelun nähdään johtuvan koulun toimintakulttuurista ja erityisopetusmyönteisestä koulusta. Oppilas opiskelee osittain erityisryhmässä, koska koulussa on totuttu toimimaan siten tai koska koulussa ei vielä osata tai haluta toimia siten, että tuki voitaisiin tuoda oppilaalle yleisopetuksen luokkaan.

Haastattelu 1: näyte 1

Se on tietysti jokaisen koulun toimintakulttuurista kiinni, että mihin on totuttu. Ihan missä tahansa muuallakin, rakenteita on aika vaikea muuttaa. (.) Helppohan se on mennä niin ku sillä uralla, mihin on, (.) mihin on totuttu ja miten on aina tehty, ei tarvi opetella uutta.

Erityisopettajat ovat kokeilleet myös yhdessä opettamista luokanopettajan kanssa. Haastateltavilla oli tästä sekä hyviä että huonoja kokemuksia. Erityisopettaja, joka opettaa ryhmää, jossa on pääasiassa oppimisvaikeuksien takia olevia oppilaita, kertoo siirtyneensä opettamaan oppilaita takaisin erityisopetuksen ryhmään, koska yhdessä opettaminen yleisopetuksessa ei onnistunut.

Haastattelu 3: näyte 1

Mä häiriinnyn itsekin, jos mä meen sinne isoon luokkaan ja yritän olla samanaikaisopettaja jollekin erityisoppilaille samaan aikaan kuin opettaja puhuu ja yrittää ettiä sieltä niitten omista, niillä on eri työkirjat mahdollisesti e-kirjat (.) ja ettiä, miten ne tekee ja sit ku ne on aivan käkänä, mi- () kun ne ei ymmärtäneet sitä opetusta siinä. Mä alan uuestaan opettamaan ja siinä pitääkin olla hiljaa. Se on hirveen häiritsevää. (.) Ja mä aattelin, et miks mä en voi ottaa näitä erikseen ja opettaa näitä.(1) Ni se on mulla vähän kaatanut sitä samanaikaisopetusta. Mutta (.) niinku periaatteessa mä kannatan sitä lämpimästi, se pitäis olla se suuntaus, tai joku siellä, että siellä voitaa auttaa.

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

Erityisopettajien puheessa ilmenee ristiriitaa sen välillä, kuinka paljon oppilasta tulisi integroida yleisopetukseen ja miten integraatiota toteutetaan. Yleisopetukseen osallistuminen nähdään lapsen oikeutena, mutta käytännön työssä erityisopetusta usein annetaan erityisluokalla. Haastateltujen erityisopettajien vastauksista löytyy eroja siinä, miksi oppilaat palaavat opiskelemaan yleisopetukseen joitakin oppiaineita.

Haastattelu 2: näyte 1

Mutta sitte eput menee kuitenkin niin nopeesti eteenpäin, että hän ei pysy siinä (.) tahissa, mut ei haluttu niin ku lopettaa sitä kokonaan vaan sit pidetään niin ku yllä sitä (.)että hän suurin piirtein kerran viikossa käy. [joo] Käy yhen tunnin olemassa siellä samassa luokassa. Vähän se kaveriporukka kuitenkin pysyis siinä (.) siinä mukana ja olis välitunnilla vielä säilyttäis sitä kaveri sosiaalista puolta.

Oppilaita integroidaan osittain yleisopetukseen myös erityisopetuksen resurssipulan vuoksi. Molemmat oppimisvaikeuksisten oppilaiden erityisryhmien opettajat kertovat opettavansa myös tehostettua tukea saavia oppilaita. Erityisoppilaiden täytyy opiskella myös yleisopetuksessa, koska erityisopettajien työaika ei riitä kaikkien oppilaiden opettamiseen erityisryhmässä. Kehitysvammaisten erityisopettajat eivät mainitse resurssipulaa syyksi oppilaan yleisopetuksessa opiskelulle. Oppilaat haluavat myös itse mennä yleisopetuksen ryhmään opiskelemaan, sillä jotkut oppilaat kokevat erityisryhmässä opiskelun nolona. Oppilas palaa osittain opiskelemaan yleisopetuksen ryhmään, kun hän on saavuttanut erityisopettajien mielestä tarvittavia perustaitoja. Toinen kehitysvammaisten ryhmää opettavasta erityisopettajasta kertoo, että osa vanhemmista haluaa myös oppilaan integraatiota yleisopetukseen. Yleisopetuksessa opiskeluun johtaa myös se, että erityisopettaja ei koe hallitsevansa hyvin jotakin oppiaineita esimerkiksi musiikkia. Erityisoppilaita integroidaan yleisopetukseen myös kokeilumielessä. Joskus opettajat ovat myös yllättyneet, kuinka hyvin erityisoppilas on yleisopetuksessa pärjännyt esimerkiksi käsityötunneilla.

Haastattelu 2: näyte 2

Mä en oo hirveen hyvä bändisoittimissa. (.)Mut mulla on onneks tänä vuonna ja viime vuonnaki oli, et yks meidän yleisopetuksen opettaja opettaa mun musiikista toisen tunnin.

Haastattelu 1: näyte 2

Vähän aikaa sitten määh ehotin yhelle pojalle, että tota (.) haluatko mennä biologian tunnille kokeilemaan, (.) se on kuudennenluokan oppilas. [joo] Ni tota (.) kuis sä niin ku (.) kuis sä pärjät siellä ja (.) et min- miten se niinku ens vuotta ajatellen, niinku mahdollisesti menis.(1) Joo mä lähen.

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

Osittainen integraatio on erityiskoulussa työuransa aloittaneen erityisopettajan mukaan seurausta siitä, että erityiskoulujen erityisluokat siirtyivät yleisopetuksen koulujen yhteyteen. Osittainen integraatio tuli hänen mukaansa mahdolliseksi yleisopetuksen koulussa sen jälkeen, kun se ikäluokka opettajista jäi eläkkeelle, jotka eivät halunneet ottamaan luokkiinsa erityisoppilaita. Myös toinen haastateltu erityisopettaja kertoo havainneensa nuorten opettajien olevan usein hyvin integraatiomyönteisiä. Opettajien keskinäiset mielipiteet myös vaihtelevat siitä, mitä pidetään segregoivana oppimisympäristönä.

Haastattelu 3: näyte 2

Toinen uusi nelkkiopettaja sanoi sit kun tuli toisesta koulusta tähän niin ku meidän kouluun tuli sillaa hämmästyttävästi syksyllä alko kysymään eiku viime keväänä ennen ku nelkki alko että, (.) että onko minullakin samanlainen tota segregoiva systeemi kuin ykköskolmosilla. Mä olin ihan hämmästynyt, että mun mielestä tää ((osittainen integraatio)) ei oo segregoivaa.

Osittaisen integraation toteuttaminen

Kvantitatiivisen aineistojen erityisopettajien haastatteluissa (n=82) selviää, että osittaista integraatiota toteutetaan eri kouluilla eri tavoin. Erityistä tukea tarvitseva oppilas saa erityisopetusta erityisluokalla tai klinikkamallisessa luokattomassa erityisopetuksessa. Erityisluokat ovat usein oppilasainekseltaan erilaisia. Joissakin tapauksissa oppilas saa erityisopetusta klinikkamallisessa erityisopetuksessa ja erityisluokalla. Yleisempää on kuitenkin, että yksi erityisopettaja vastaa oppilaan erityisopetuksesta. Haastateltavat kertoivat, että oppilaiden osallistuminen yleisopetukseen voi vaihdella viikosta toiseen.

Osittaisen integraation käytännön toteutuksesta löytyy erityisopettajien haastatteluista seuraavat teemat: integraation suunnittelu, integraation toteuttaminen ja integraation arviointi. Haastatteluista ilmenee eri luokkien ja koulujen erilaiset osittaisen integraation käytänteet. Oppilaan osittaista integraatiota yleisopetukseen on sekä huolellisesti suunniteltu että oppilas on niin sanotusti heitetty yleisopetuksen luokkaan. Kun integraatiota on suunniteltu, erityisopettajat ovat miettineet, paljonko oppilas osallistuu yleisopetukseen ja missä oppiaineissa. Oppilaskohtaisuus, oppilaiden omat kyvyt ja akateemiset taidot vaikuttavat yleisopetuksen oppiaineisiin integroitumiseen. Yleisopetuksen tunnin tulee olla sellainen, että oppilas pystyy siihen osallistumaan.

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

Tällaisina tunteina erityisopettajat pitävät taito- ja taideaineita ja muita ilmaisutunteja. Tosin taito- ja taideaineisiin integroitumista ei pidetty kaikkien oppilaiden kannalta parhaana vaihtoehtona.

Haastattelu 1: näyte 3

Viime vuonna oli oppilaita, jotka niinku, paras aine, millon he pysty integroitumaan oli historia oli (.) tota lähinnä historia ja joku biologiaki meni [joo]. Elikkä heille oli ihan hirveen vaikea olla ryhmässä, missä on niinku vapaatilanne, niinku kuvaamataidossa on niinku musiikintunnilla usein on

Haastattelu 4: näyte 1

Nyt on sillä tavalla, että on (.) akateemisilta taidoiltaan parempitasosta porukkaa. Mut se tarkoittaa integraation kannalta sitä, että se integraatio on helpompaa ja voidaan myös näihin akateemisiin aineisiin integroida, koska aikasemmin sillon, jos meillä on tota ollut (1) lukukirjoitustaidottomia oppilaita, ni mehän ei voida laittaa niitä mihinkään äidinkielen tunnille (.)^ointegraatioon^o. Elikkä tota sitte ne on ollut tämmösiä ilmaisuaineita, mistä on pääsääntöisesti ollu näitä integraatioita.

Erityisopettajan didaktinen tieto, vastaanottavan opettajan asenne, oppilaan oma halu ja koulun resurssit vaikuttavat siihen, missä oppiaineissa ja miten paljon erityisoppilaat opiskelevat yleisopetuksessa. Jos erityisoppilailla on esimerkiksi musiikillisia tai liikunnallisia kykyjä, toivovat erityisopettajat oppilaiden integroituvan näissä aineissa yleisopetukseen. Osittaista integraatiota suunniteltaessa erityisopettajat ovat etsineet integraatioon suotuisasti suhtautuvia opettajia. Yleisopetuksen opettajien myönteinen suhtautuminen integraatioon vaikuttaa, mihin oppiaineisiin oppilaita integroidaan.

Haastattelu 2: näyte 3

Ni mulla oli kaks poikaa, jotka oli integroituina kans kuukkiluokan käsitöihin. [joo] Et siellä opettajat ottaa,(.) tietyt opettajat ottaa ihan (.) automaattisesti, ku vaan aina kysyy, et (.) et miten on, mulla ois nyt tämmönen, sopiiko porukkaan. Ni (.) ottaa, et ei minkään näköstä. Mut sitte taas (.) myös tietää, että joiltakin ei edes uskalla mennä kysymäänkään. ((Nauraa)). Että tietää niin ku sen suhtautumisen. (.)Se on tullut jo esille niin ku alkuvuodesta, kevään keskusteluissa, että sitä on turha syksyllä edes ^okysyä ^o.

Kehitysvammaisten oppilaiden erityisopettaja kertoo, että integraatiota suunniteltaessa hän pyrkii saamaan oppilaiden koulupäivistä mahdollisimman ehyitä, ettei oppilailla olisi montaa eri opettajaa samana päivänä. Integraation suunnittelua auttaa, että hän tuntee hyvin koko henkilökunnan ja tietää, kenen yleisopettajan kanssa yhteistyö sujuu. Hän kuuntelee myös oppilaiden omia mielipiteitä, mille tunneille he haluaisivat yleisopetukseen mennä.

Haastatteluista on löydettävissä eroja yleisopetukseen osallistumisesta kahden

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

kehitysvammaisten oppilaiden erityisryhmän välillä. Toisessa koulussa kehitysvammaiset oppilaat osallistuivat yleisopetukseen useammin kuin toisella koululla olevat oppilaat. Toisessa koulussa kehitysvammaiset oppilaat osallistuivat yleisopetukseen epäsäännöllisesti ja yksittäisiin oppiaineisiin tai ei lainkaan. Maksimissaan tämän ryhmän oppilaat osallistuivat yleisopetukseen kaksi tuntia viikossa, kun toisella koululla osa kehitysvammaisista oppilaista viettää viikosta kaksi kokonaista päivää yleisopetuksen ryhmässä ja tämän lisäksi vielä muutamia muita tunteja. Oppimisvaikeuksisten ryhmissä erot yleisopetukseen osallistumisessa vaihtelevat myös. Toisessa ryhmässä oppilaat osallistuivat yleisopetuksessa pääasiassa taito- ja taideaineisiin, kun toisessa ryhmässä oppilaat opiskelivat erityisluokassa vain äidinkieltä, englantia ja matematiikkaa ja muut aineet yleisopetuksessa.

Usein oppilas saa yleisopetuksessa opiskeluun jonkinlaisia tukitoimia. Näitä ovat koulunkäynninohjaaja, kahden opettajan yhdessä opettaminen, eriyttäminen ja erilaiset oppimismateriaalit esimerkiksi e-kirjat. Usein oppilaan mukaan lähtee koulunkäynninohjaaja. Kaikissa tapauksissa erityisluokan koulunkäynninohjaaja ei kuitenkaan lähde oppilaan mukaan yleisopetukseen. Näissä tapauksissa luokanopettaja sanoo pärjäävänsä ilman ohjaajaa tai luokassa on yleisopetuksen koulunkäynninohjaaja. Kehitysvammaisten erityisopettajat kertovat, että kun heillä on yhteinen musiikintunti, koko erityisluokka integroituu samaan yleisopetuksen luokkaan ja erityisopettaja menee luokkaan oppilaiden mukana. Tuen tuominen yleisopetukseen esimerkiksi kouluavustajan muodossa nähdään helpompana, jos kaikki erityisoppilaat integroidaan samaan yleisopetuksen luokkaan. Myös toisessa koulussa osa kehitysvammaisista oppilaista integroidaan samaan luokkaan, mutta oppilaat käyvät tässä yleisopetuksen luokassa vuorotellen. Erityisopettajien haastatteluista selviää, että joissakin tapauksissa erityistä tukea tarvitseva oppilas pärjää yleisopetuksessa omalla yritteliäisyydellään ja halullaan.

Kehitysvammaisten oppilaiden erityisopettaja kertoo arvioivansa integraatiota kuuntelemalla ja keskustelemalla asiasta oppilaitensa ja muiden opettajien kanssa. Erityisopettaja on ollut yleisopetuksessa oppilaiden mukana heidän ensimmäisenä integraatiopäivänä, jonka kautta hän on saanut tietoa integraation toteutumisesta. Muutkin haastateltavat kertovat saavansa oppilailta tietoa, miten integraatio on onnistunut. Osittaisen integraation toteuttamista edesauttaa integraatioon myönteisesti suhtautuva rehtori ja integraatiomyönteinen yhteisö. Kehitysvammaisten erityisluokkaa opettava erityisopettaja kertoo, että integraatiomyönteisellä rehtorilla on suuri vaikutus, sillä hän luo integraatiolle otollisen ilmapiirin kouluun.

Osittaisen integraation hyötyjä ja haittoja

Haastateltavat näkevät yleisopetukseen osallistumisen hyödyttävän erityisoppilaan sosiaalisia suhteita. Oppilas on tullut rohkeammaksi toimimaan muiden kanssa, hän on saanut kavereita ja hänen sosiaalinen statuksensa on noussut. Tämä näkyy erityisesti välituntitilanteissa. Erityisoppilaat on hyväksytty mukaan peleihin ja leikkeihin. Osittaisen integraation myötä myös yleisopetuksen oppilaat ovat tottuneet erityisoppilaisiin eikä heitä pidetä enää ”outolintuina”.

Haastattelu 1: näyte 4

Nytte ku tota (naurahdus) menee tonne välitunnille, sillä on lauma kavereita ympärillä. (.) Jotka se pyytää syntäreille ja joitten kans se käy uimassa (.) vapaa-aikana. (.) Ihan erilaisella ilmeellä se tulee kouluun (1) ja ihan erilaisella ilmeellä se lähtee välkälle. Se ei koskaan enää jää nuohoomaan tänne sisälle välkkiä.

Haastattelu 4: näyte 2

Parhaimpia hetkiä on tietysti semmoset (.) vapaaehtoiset jutut, tai semmoset että oppilaat itte ottaa kontaktia meidän oppilaisiin ja meidän oppilaat muihin oppilaisiin. joo. Elikkä kaikkein näkisin (.), mukavimpana kun katotaan ikkunasta ulos , sielä tota on meidän oppilaita mukana, sielä tota tehdään lumipalloja ja (.) tossa (.) leikitään ja sit sielä on (.) välituntipelejä välillä otetaan tämmösiin välituntipeleihin tämmöstä tossukiekkoo monesti pelataan, tossakin on näitä meidän isompia poikia mukana.

Osittainen integraatio hyödyttää erityisopettajan mukaan myös oppilaita, joilla on käytöshäiriöitä. Erityisopettaja kertoo, että näiden oppilaiden kohdalla tappeluita tulee edelleen, mutta niitä tulee selvästi harvemmin. Hän epäilee syyksi, että oppilaat ovat tulleet paremmin tutuiksi keskenään ja yleisopetuksessa oppilaat saavat positiivisia malleja muilta oppilailta, kuinka toisten kanssa ollaan. Hän näkee integraation puuttumisen tai vähäisen integraation olevan uhkana oppilaan myöhemmälle yhteiskunnalliselle integraatiolle.

Haastattelu1:näyte 5

Viime vuoden oppilaat, jotka tässä oli.(.) He oli koko ajan olleet pienessä ryhmässä. He oli tosi vähän integroituneet, (.) se oli ihan äärimmäisen vaikeaa. Ja nyt kun he meni yläkouluun ni, käytösongelmat on melkoisen suuret. Koska ne on ku sellasii magneetteja,(.) magneetteja et, jos niin ku (1) joku huonosti (naurahdus) käyttäytyvä sellanen,(.) kyllä sen näkee jos on syrjäytymisvaarassa jo ala-asteella, yläasteella viimeistään. Ni tällaiset sit vetää toisiaan puoleensa ja saavat taas lisää mallia siitä huonosta käyttäytymisestä ja (.) huonosta tekemisestä. (.) Sillä on tosi iso merkitys, sillä että he on integ- integroituja (2) muitten kanssa.

Yleisopetukseen integroitumisen nähdään kasvattavan oppilaan vastuullisuutta. Kysyttäessä oppilaiden akateemisten taitojen kehittymisestä enemmän yleisopetuksessa,

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

erityisopettajat vastaavat kieltävästi. Yhden erityisopettajan haastattelussa ilmenee toisen asian yhteydessä, että erityisryhmässä oppimisen tavoitteet saattavat olla matalammalla.

Haastattelu 1: näyte 6

Ja sitten hämärtyy (1) sitten on se, kun sä oot koko ajan näitten (.) kans tässä. Ni, hämärtyy herkästi se taso, missä oikeesti pitäs mennä. (.) Mitä ne oikeesti osaa tuolla ((yleisopetuksessa)), mitä vitokset ja kutoset oikeesti osaa.

Erityisopettajat näkevät osittaisen integraation hyödyttävän myös kouluyhteisöä. Kun integraatiota tehdään, se tulee helpommaksi ja asenteet integraatiota kohtaan muuttuvat suvaitsevaisemmiksi. Osittaisen integraation haittoja erityisopettajat kuvaavat opetusjärjestelyihin, vastuukysymyksiin ja oppilaan kokemuksiin liittyviksi. Yksi haastateltava pitää nykyistä erityisluokkasysteemiä esteenä täydelle integraatiolle. Hän pohtii, että erityisluokalla opiskelu ei saisi olla mahdollista, vaan tuki tulisi järjestää oppilaalle toisin. Osa oppilaista myös stressaantuu yleisopetuksessa opiskelusta. Tällöin osittaisesta integraatiosta on joidenkin oppilaiden kohdalla kokonaan luovuttu tai osittaista integraatiota oli jatkettu tästä huolimatta erityisopetuksen resurssipulan vuoksi. Kehitysvammaisten oppilaiden erityisopettaja kertoo, että osittaisen integraation ollessa pelkkää fyysistä integraatiota, hän ei näe siinä mieltä.

Haastattelu 2: näyte 4

Et jos se esimerkiksi istuu vaikk avustajan kans siellä koko ajan kahelleen, et se ei niinku tavallaan oo niin ku semmosta sosiaalista se kanssakäyminen eikä se oo niinku sen tavallaan niin ku sen luokan yks oppilas, vaan se on vaan niinku fyysisesti siellä. Minusta sillä ei oo niinku mitään merkitystä. Sillonhan voi ihan hyvin olla meidän pienluokassa, koska siellä me toimitaan sitte porukkana.

Käytöshäiriöisten oppilaiden erityisopettaja kertoo, että yleisopetuksessa ei aina osata huomioida oppilaiden tarpeita, mistä seuraa se, että erityisoppilas ei mene mielellään yleisopetuksen tunneille.

Haastattelu 1: Näyte 7

Mä jouduin niinku melkeen kantamaan ne sinne ((yleisopetukseen)). Sulla on nyt kuvaamataittoa, sun täytyy nyt valitettavasti olla täällä. (.) No sittenhän aika usein kävi, et se joutu sieltä sitten huonon käytöksen takia tohon käytävälle.

Erityisopettajat näkevät integraation kuitenkin pääsääntöisesti hyvänä asiana oppilaalle. Yksi haastateltava korosti erityisoppilaan ja yleisopetuksen opettajan positiivisen suhteen syntymistä. Kun tällainen suhde syntyy, se kantaa ja integraatio onnistuu.

POHDINTA

Osittainen integraatio suhteessa inklusioon

Osittaisessa integraatiossa oppilaan kouluarki kuuluu opiskellen sekä tavallisessa yleisopetuksen luokassa että erityisluokassa. Yleisopetuksessa opiskelu voi vaihdella muutamista tunneista viikossa lähes kaikkien tuntien opiskeluun yleisopetuksessa. Tilastokeskuksen selvitysten mukaan osittainen integraatio on Suomessa viimeisimmän kymmenen vuoden aikana lisääntynyt, kun kokonaan yleisopetuksessa ja kokonaan erityisluokalla opiskelu on puolestaan vähentynyt (Tilastokeskus2013b; 2010; 2007a; 2004a). Idolin (2006) mukaan yksi keino selvittää, miten kaukana tai lähellä koulut ovat inklusion tavoittelusta, on tarkastella, paljonko erityisoppilas viettää aikaa yleisopetuksen luokassa.

Osittain yleisopetukseen integroidut erityisoppilaat (n=269) jaettiin kahteen ryhmään: pääasiassa erityisopetuksessa opiskeleviin (n=87) ja pääasiassa yleisopetuksessa opiskeleviin (n=182). Pääasiassa erityisopetuksessa opiskelevat opiskelivat yleisopetuksessa keskiarvolta 6 oppituntia viikosta. Heidän erityisen tuen syy oli useinten autismi tai aspergerin syndrooma, lievä- tai vaikea kehitysviivästymä. Pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevat opiskelivat suurimman osan viikosta yleisopetuksessa ja opiskelivat keskiarvolta 5 oppituntia viikosta erityisopetuksessa. Yleisimmin pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat kävivät erityisopetuksessa oppimisvaikeuksien vuoksi. Pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden opetusjärjestelyiden voidaan katsoa olevan yleisopetuksessa vietetyn ajan perusteella enemmän inklusiivisia kuin pääasiassa erityisryhmässä opiskelevien oppilaiden.

Koska osittain yleisopetukseen integroituja oppilaita löytyi tästä tutkimuksesta näinkin paljon, voidaan kuntoutusparadigmaan tukeutuvan integraatioajattelun katsoa olevan vielä voimissaan. Tätä ajatusta tukee, että haastateltujen erityisopettajien mukaan erityisoppilaan omia kykyjä ja niiden kehittymistä pidettiin usein yhtenä tärkeänä tekijänä, joka mahdollisti oppilaan yleisopetuksessa opiskelun. Tulosten mukaan oppilaat, joille päätös erityisestä tuesta oli tehty oppimisvaikeuksien takia osallistuivat yleisopetukseen merkittävästi enemmän kuin oppilaat, joiden erityisen tuen syy oli lievä tai vaikea kehitysviivästymä. Tutkimustulosten valossa näyttääkin, että mitä

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

vammaisempi oppilas on tai mitä enemmän hän poikkeaa tavallisesta oppilaasta, sitä vähemmän hän osallistuu yleisopetukseen. Tämä ei ole inklusiivisen koulun tunnuspiirre (Unesco, 1994). Tulos on ristiriitainen myös Dunnin jo vuonna 1968 tekemään tutkimukseen, josta selvisi, että yleisopetuksessa voidaan antaa kehitysvammaisille oppilaille tehokasta opetusta (Dunn, 1968). Tosin erityisopettajien haastatteluista selvisi, että koulujen toimintakulttuurista johtuen koulujen välillä on suuriakin eroja siinä, paljonko esimerkiksi kehitysvammaiset oppilaat osallistuvat yleisopetukseen. Integraatio ja inklusio ovat myös koulutuspoliittisia kysymyksiä, sillä perusopetuslaki (624/2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ja täydennykset (2010) antavatkin kunnille ja kouluille tällä hetkellä vallan päättää omasta integraatio- ja inklusio-toiminnastaan. Osittaisen integraation mahdollisuus nähtiin myös esteenä oppilaan täydelle integraatiolle.

Tutkimuksen päätulokset suhteessa aikaisempaan tutkimukseen

Pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevat opiskelivat erityisopetuksessa yleisimmin äidinkieltä, matematiikkaa ja englantia. Tulos on samansuuntainen Mikolan (2011) havaintoon. Yleisimmin pääasiassa yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat kävivät erityisopetuksessa oppimisvaikeuksien vuoksi. Suomen Tilastokeskus ei ole vuoteen 2010 mennessä tilastoinut oppimisvaikeuksia erityisen tuen syyksi. Tämä löytö tästä tutkimuksesta voi osoittaa, että oppilaiden tukeminen on muuttunut diagnosoivasta lähestymistavasta enemmän oppimiseen keskittyväksi. Toisaalta voi olla myös mahdollista, että Tilastokeskuksen erityisen tuen muihin syihin ovat sisältyneet oppilaat, joiden erityisen tuen syy on oppimisvaikeus.

Pääasiassa erityisopetuksessa opiskelevia oli 32 % tutkittavista ja he opiskelivat yleisopetuksessa taito- ja taideaineita, joista useimmiten liikuntaa. Tulos on samansuuntainen Naukkarisen (2005) tutkimukseen, jossa ilmeni, että erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen aloitetaan usein juuri taito- ja taideaineista. Pääasiassa erityisryhmässä opiskelevien oppilaiden erityisen tuen syy oli useinten autismi tai aspergerin syndrooma, lievä- tai vaikea kehitysvamma. Haastatellut erityisluokanopettajat näkivät luokanopettajien positiivisen suhtautumisen integraatioon myös vaikuttavan

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

ratkaisevasti siihen, kuinka paljon ja mihin oppiaineisiin erityisoppilaita integroidaan. Osittaisen integraation haittoina nähtiin oppilaan stressaantuminen ja yleis- ja erityisopetusjärjestelyiden yhteensovittaminen.

Erityisluokan oppilaiden yleisopetukseen integroimisen taustalla on usein pyrkimys, että oppilas sosiaalistuisi yleisopetuksen luokkaan, mitä ei usein muutamilla integraatiotunneilla viikossa voida saavuttaa (Mikola, 2011, 106), sillä erityisoppilaiden sosiaalisten suhteiden laajentuminen on tullut esille lähinnä koko- ja pidempiaikaisessa integraatiossa yleisopetukseen (Wang, 1984; Madge et.al.,1990; Kvalsund & Bele, 2010). Tämän tutkimuksen erityisopettajien haastatteluista ilmeni, että osittaisen integraation myötä erityisoppilaan on kuitenkin ollut mahdollista liittyä yleisopetuksen oppilaisiin. Tämä on näkynyt erityisesti yhteisinä välituntipeleinä ja -leikkeinä ja koulun ulkopuolisena kaveritoimintana. Seppälä-Pänkäläisen väitöstutkimuksesta (2009) selvisi, että inklusion tavoittelu sosiaalisen integraation keinoin voi myös vesittää inklusion. Tämä ei käytännössä lisää kaikkien oppilaiden yhdessä oppimisen mahdollisuuksia, vaan pitää yllä segregoivia oppimisjärjestelyjä (Seppälä-Pänkäläinen, 2009). Toisin sanoen, kun ollaan tyytyväisiä esimerkiksi oppilaan sosiaalisten suhteiden laajentumiseen osittaisen integraation myötä, ei välttämättä enää tavoitellakaan tilannetta, jossa oppilas opiskelisi kokonaan yleisopetuksessa.

Tässä tutkimuksessa osittain yleisopetukseen integroituja erityisoppilaita oli yhteensä 269. Tämä tulos on samansuuntainen Tilastokeskuksen 2011–2012 tilastoon, jonka mukaan osittain yleisopetukseen integroituja erityisoppilaita oli 278 syksyllä 2011 (Tilastokeskus, 2013c). Erot oppilasmäärissä voivat johtua tiedonkeruun poikkileikkausajankohdista. Tilastokeskus on kerännyt lukuvuotta 2011–2012 koskevat tiedot syksyllä 2011 (Rantanen, 3.10.2013) ja tässä tutkimuksessa tiedonkeruu tapahtui keväällä 2012. Tämän tutkimuksen mukaan eri osittaisen integraation ryhmiin jakautuminen oli myös erilaista kuin Tilastokeskuksen mukaan. Erot voivat johtua siitä, että vuoden aikana erityisoppilaan yleisopetukseen osallistuminen voi vaihdella.

Osittain yleisopetukseen osallistuvista erityisoppilaista poikia oli tässä tutkimuksessa lähes puolet enemmän kuin tyttöjä. Poikien suurempi määrä erityistä tukea saavissa oppilaissa on tullut esille myös Suomen Tilastokeskuksen useissa selvityksissä. Poikien suurempaa määrää erityisopetustilastoissa on selitetty poikien hitaammalla kehityksellä, mutta myös sillä, että yleisopetuksessa ei välttämättä osata huomioida sukupuolten välisiä tapoja kaivata esimerkiksi fyysisiä aktiviteetteja oppituntien aikana (Piechura-Couture,

Heins, Tichenor, 2013). Näitä fyysisiä aktiviteetteja voivat olla esimerkiksi pienet toiminnalliset tuokiot oppituntien aikana, jotka mahdollistavat lyhyen jaloittelun.

Tutkimuksen arviointia

Tutkimus lisäsi tietoa tutkittavalta alueelta, koska erityistä tukea saavien oppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen on vielä vähän tutkittu aihe. Tuloksia voidaan pitää luotettavina, koska tutkimus oli kokonaistutkimus. Tällöin voidaan olettaa, että tutkittavien jakauma ei ole vino, koska tutkittavat edustavat koko populaatiota. Tutkimusta voidaan pitää kokonaistutkimuksena luotettavana, koska lähes kaikki erityisopettajat tavoitettiin (kato 4,7 %). Kato voi olla suurempi vain siinä tapauksessa, jos koulut eivät ole nettisivuillaan ilmoittaneet tarkasti koko henkilökuntaansa. Tulososiossa käytetyt erityisopettajien suorat lainaukset lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Näistä lukija voi tarkistaa, pystyykö hän vetämään lainauksista samanlaisia johtopäätöksiä. Tutkimusta voidaan pitää reliabelina, koska tutkimuksen vaiheet on tarkasti kuvattu ja tutkimus on toistettavissa. Tulokset ovat yleistettävissä Jyväskylään. Koska määrällinen tutkimusaineisto oli suuri, ovat tulokset yleistettävissä jossain määrin myös muualle Suomeen. Suomen kunnissa, kuten jo kouluissa yhden kunnan sisällä on kuitenkin suuria eroja, miten he erityisopetuksen järjestävät. Tämän vuoksi tuloksien yleistettävyys muualle kuin Jyväskylään täytyy tehdä tietyllä varauksella, vaikka voidaankin olettaa, että suomalaisissa kouluissa on samankaltaisuuksia.

Tutkimuksen luotettavuutta voi vähentää, että erityisopettajat eivät olleet valmistautuneet puhelinhaastatteluun. He usein muistelivat nopeasti heidän oppilaidensa viikkotuntimäärät, erityisen tuen syyt ja oppiaineet, joihin he saivat erityistä tukea. Antaessaan nopeasti haastattelua, he saattoivat muistaa väärin oppilaat, joille oli tehty päätös erityisestä tuesta tai he saattoivat muistaa väärin oppilaiden yleisopetustuntimäärän. Toisaalta tutkimuksen validiutta lisää henkilökohtainen keskustelu jokaisen opettajan kanssa, sillä haastattelun aikana pystyin heti tarvittaessa toistamaan kysymykset ja tarkistamaan, että opettaja on ymmärtänyt kysymykset. Tämän lisäksi opettajilla oli myös mahdollista kysyä itse, jos heillä oli kysyttävää. Tutkimuslomakkeen heikkoutena oli, että

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

se ei erotellut saiko oppilas erityistä tukea luokkamuotoisessa erityisopetuksessa vai luokkattomassa, klinikkamallisessa erityisopetuksessa.

Laadullinen aineisto oli verrattain pieni, mutta haastateltavien valinta onnistunut. Haastateltavat nostivat esille jonkin verran samoja asioita. Jos haastateltavia olisi ollut vielä enemmän, mahdollisesti osittaisesta integraatiosta olisi tullut vielä lisää erilaisia näkemyksiä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon, että tutkija luo tutkimusasetelman ja myös tulkitsee tuloksia oman tutkijan kehyksensä läpi (Tuomi & Sarajarvi 2011, 136). Laadullisen aineiston analysoinnin luotettavuutta voi parantaa, että minulla ei ole juurikaan opettajan käytännön työkokemusta ja näin ollen vielä ennako-oletuksia integraation käytännöntoteuttamisesta. Tämä mahdollistaa suhtautumisen aineistoon enemmän ulkopuolisen silmin. Tosin tiedostan, että minulla oli oma esiyymmärryksenä aiheesta ennen aineistoon perehtymistä inklusiivisen opettajankoulutuksen ja lukemani kirjallisuuden pohjalta, mikä on voinut vaikuttaa laadullisen aineiston merkitysten löytämiseen. Strauss ja Corbin (1998, 58–59) toteavat kuitenkin, että analyysia on laadullisessa tutkimuksessa vaikea tehdä, jos ei ole mitään esiyymmärrystä, sillä aikaisempi taustatieto mahdollistaa merkitysten löytämisen.

Arvioitaessa tutkimuksen eettisyyttä tulee ottaa huomioon tietojen käsittelyn luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta, 2008, 56). Tässä tutkimuksessa kvantitatiivista aineistoa on käsitelty teemoittain, joten eri kouluja, oppilaita ja opettajia ei voida tunnistaa tuloksista. Myös kvalitatiivisen aineiston tulosten raportoinnissa olen tehnyt parhaani, jotta haastateltavat eivät olisi tunnistettavissa.

Pohdintaa ja jatkotutkimusehdotelmia

Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni, että kaikille erityisoppilaille osittainen integraatio ei ollut hyvä ratkaisu. Jotkut erityisoppilaat stressaantuivat osittaisesta integraatiosta johtuvista oppimisryhmän vaihdoksista. Tästä on seurannut, että oppilas ei mielellään mene yleisopetukseen. Oppilaan stressaantumista voidaan pitää huolestuttavana tuloksena, sillä jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen koulupäivään. Mielenkiintoinen kysymys on myös, minkä verran oppilas voi opiskella oman opiskeluryhmänsä ulkopuolella ennen

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

kuin se pirstaloittaa hänen koulukokemustaan. Pari-kolme tuntia erityisopetuksessa viikossa ei varmasti ole vielä ongelma. Tutkimusta voisi jatkaa seuraamalla osittain integroituja oppilaita tapaustutkimuksen ja etnografisen tutkimuksen keinoin. Tällöin saataisiin tietoa oppilaiden osallistumisesta yleisopetukseen pidemmältä aikaväliltä, ei vain edellisestä viikosta. Tällöin olisi mahdollista selvittää myös oppilaiden osittaisen integraation aste, onko se fyysistä, sosiaalista vai toiminnallista ja mitkä seikat integraation asteeseen vaikuttavat ja minkälaista tukea yleisopetuksen luokassa on tarjolla. Jatkossa olisi hyödyllistä tutkia osittaista integraatiota etenkin oppilaiden itsensä kannalta: miten osittainen integraatio yleisopetukseen vaikuttaa erityisoppilaiden oppimistuloksiin, osallisuuden ja toimijuuden kokemuksiin? Vai olisiko oppilaan sittenkin parempi opiskella pääsääntöisesti vain yhdessä ryhmässä? Jos tällaisia tuloksia saadaan, aikaisemmat tutkimukset puoltavat, että oppilaan pääasiallisen opiskeluryhmä voisi tällöin olla tavallisen lähikoulun yleisopetuksen luokka, jonne oppilaalle tuodaan tarvittava tuki (Forness, 2001; Cole et al., 2004).

Integraation ja inklusion toteuttaminen vaatii niin yhteiskunnan kuin opettajien ja koulun johdonkin sitoutumista. Tuloksista ilmeni, että eräällä koululla integraatioon myönteisesti suhtautuva rehtori on edesauttanut integraation toteutumista luomalla integraatiolle otollisen ilmapiirin kouluun. Kaikkien oppilaiden pääsy tavallisiin lähikouluihin ja luokkiin tulisi turvata, jotta kaikilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet menestyä elämässään. Jatkossa tarvittaisiinkin rehtorien ja opettajien täydennyskoulutusta inklusiivisen opettajankoulutuksen lisäksi, kuinka integraatiota ja inklusiota toteutetaan onnistuneesti. Integraatio ja inklusio ovat myös koulutuspoliittisia kysymyksiä, sillä taloudelliset resurssit vaikuttavat osaltaan perusopetuksen laatuun (Opetusministeri 2008, 6). Ei voida olettaa, että integraatio ja inklusio onnistuvat, jos erityisoppilaita integroidaan yleisopetukseen ilman tarvittavia tukitoimia. Jatkossa tulisikin kiinnittää huomiota yleisopetuksen pedagogiikan ja etenkin yhteistoiminnallisen opettamisen kehittämiseen, jotta yleisopetuksessa voitaisiin huomioida kaikki erilaiset oppijat.

LÄHTEET

- Cole, C., Waldron, N, Majd, M. (2004). Academic Progress of Students Across Inclusive and Traditional Settings. *Mental Retardation* ,42 (2), s.136-144.
- Dessemontet, R,1 Bless, G , Morin D. (2011). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 579-587.
doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x1
- Dunn, L.M. (1968). Special education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 3-22.
- Emanuelsson, I. (2001). Integraatio ja segregatio. Teoksessa: P.Murto, A.Naukkarinen, T.Saloviita (toim). *Inklusion haaste kouluille: oikeus yhdessä oppimiseen*. OPETUS 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Eskola, J., Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012) *SNE Country Data 2012*. [viitattu: 10.10.2013]. Saantitapa: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/SNE-Country-Data2012.pdf>
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2003). C.Meijer, V.Soriano, A.Watkins toim. Erityisopetus Euroopassa. Teemajulkaisu. Haettu 2.10.2013 osoitteesta: https://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_fi.pdf
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 109–120. DOI: 10.1080/08856250801946236
- Forness, S. (2001). Special education and related services: What have we learned from meta-analysis. *Exceptionality* 9, 185–197.
- From, K. (2010). Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa. Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 381. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Haapaniemi, L. (2003). Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko? Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 915.
- Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 2, 84-98.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*. 27 (2), 77-94.
- Ikonen, O, Virtanen, P. (2007). Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O.Ikonen & P.Virtanen. *Eriläinen oppija - yhteiseen kouluun*. (s.241-256). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Stanne, M.B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Viitattu 11.10.2013
<http://www.ccsstl.com/sites/default/files/Cooperative%20Learning%20Research%20.pdf>

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379. Doi: 10.3102/0013189x09339057
- Jokinen, A. & Suoninen E. (2000). Liite: Aineiston purkamisessa käytetyt erikoismerkit. Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.), *Auttamistyö keskusteluna*. Tampere: Vastapaino
- Kivirauma, J., Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education*, 53, 283-302. DOI 10.1007/s11159-007-9044-1
- Kärki, S. (2005). Kuraattorin työ ammatillisessa oppilaitoksessa. Kuntouttavan sosiaalityön näkökulma erityisopiskelijoiden tuen tarpeen arviointiin. Lisensiaattityö. Kuopion yliopisto.
- Koster, M, Pijl, S.J., Nakken, H. ,Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 57, 59-75. DOI: 10.1080/10349120903537905
- Kuorelahti, M. (2000). Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 169. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kvalsund, R., Bele, I. (2010). Students with Special Educational Needs—Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 15-35. DOI:10.1080/00313830903488445
- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. (2006). Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343-358.
- Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Väitöskirja. *Lapin yliopisto*.
- Leinhard, G. (1980). Transition Rooms: Promoting Maturation or Reducing Education? *Journal of Educational Psychology* 1980, 72 (1), 55-61
- Niemi A-M , Mietola, R, Helakorpi, J. (2010). Erityisluokka elämäkulussa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Sisäasiainministeriön julkaisu 1/2010.
- Madge, S., Affleck, J., Lowenbraun, S. (1990). Social Effects of Integrated Classrooms and Resource Room/Regular Class Placement on Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (7), 439-445. doi:10.1177/002221949002300708
- Markussen, E. (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 33-48. DOI: 10.1080/0885625032000167133
- McCrea Simpkins, P., Maestropieri, M, Scuggs, T. (2009). Differentiated Curriculum Enhancements in Inclusive Fifth-Grade Science Classes. *Remedial and Special Education* 30(5), 300-308.
- Mikola, M. (2011). Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 412. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S., Savolainen, H. (2009). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa P. Vehkalahti (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. (s.75–90). Helsinki: WSOY.

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

- Moberg, S. (1998). Erityisopettajan ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa T.Ladonlahti, A.Naukkarinen, S.Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* (s.136-158). Jyväskylä: PS-viestintä.
- Moberg, S., Ikonen, O. (1981). Psykkisesti kehitysvammaisten koulutuksen fyysisen integraation edellytykset peruskoulussa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Naukkarinen, A. (2005). Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. *Moniste 5/2005*. Opetushallitus.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö - Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. P.Murto, A.Naukkarinen, T.Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. (96-123). Jyväskylä: Gummerus.
- Opetusministeriö. (2008). Perusopetuksen laatukriteerit – väliraportti 31.12.2008. [viitattu: 10.10.2013]
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/liitteet/perusopetuksen_laatukriteerit.pdf
- Peetsma, T, Vergeer, M, Roeleveld, J, Karsten, S. (2001). Inclusion in education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53, 125-135. DOI:10.1080/00131910120055552
- Peterson, J, Hittie, M. (2003). *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. (2010). Helsinki:Opetushallitus. Saatavana [www-muodossa: http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf](http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf). [viitattu: 16.4.2013]
- Perusopetuslain muutos.(24.6.2010). 642/2010. Saatavana [www muodossa:www.finlex.fi/fi/laki/smur/2010/20100642](http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2010/20100642) [viitattu: 16.4.2013]
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Piechura-Couture, K., Heins, E., Tichenor, M. (2013). The Boy Factor: Can Single-Gender Classes Reduce the Over-Representation Of Boys in Special Education? *College Student Journal*, 47(2), 235-243.
- Rantanen, R. (3.10.2013). Henkilökohtainen tiedonanto puhelimitse erityisopetustilastoista: Tilastokeskus.
- Rimpelä, P., Bruun, J. (2007). Värikkäät oppilaamme - inklusio, tiimityö, oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. *Opetushallitus*.
- Rytivaara, A. (2011). Flexible Grouping as a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. *European Educational Research Journal*, 10, 118-128. doi:10.2304/eeerj.2011.10.1.118
- Räsänen, P., Närhi, V.,Aunio, P.(2010). Matematiikassa heikosti suoriutuvat oppilaat perusopetuksen 6.luokan alussa. E.K.Niemi & J.Metsämuuronen (toim.). *Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulunviidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008*. (s.165-201).Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2010:2
- Saine, N.L. (2010). Effects of Computer-assisted Reading Intervention for At-risk Children. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 400* Jyväskylä Longitudinal Study Of Dyslexia. Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326-342

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

- Santich, M., Kavanagh, D.J. (1997). Social Adaptation of Children with Mild Intellectual Disability: Effects of Partial Integration Within Primary School Classes. *Australian Psychologist*, 32(2), 126-130.
- Savolainen, H. (2009). Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40 (2), 121-130.
- Scott, S., McGuire, J.M., Shaw, F. (2003). Universal desing for instruction. A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24 (6), 369-379.
- Scott, S., McGuire, J.M., Embry, P. (2002). Universal design for instruction fact sheet. Storrs: University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability. http://www.facultyware.uconn.edu/files/udi2_fact_sheet.pdf
Viitattu 30.9.2013
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen Suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 364. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Strauss, A., Corbin, J. (1996). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd edition. California: Sage.
- Suomen kuntaliitto. (2013). Kaupunkien ja kuntien lukumäärä. Viitattu 6.11.2013. Saantitapa: <http://www.kunnat.net/fi/tietopankit/tilastot/aluejaot/kuntien-lukumaara/Sivut/default.aspx>
- Tilastokeskus. (2013a). Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2012, Liitetaulukko 7. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2012 1) . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 2.10.2013]. Saantitapa: http://tilastokeskus.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tau_007_fi.html
- Tilastokeskus. (2013b). Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2012, Liitetaulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2012. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 2.10.2013]. Saantitapa: http://tilastokeskus.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tau_005_fi.html
- Tilastokeskus. (2013c). Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan alueittain 2011-2012. [viitattu: 2.10.2013]. Saantitapa: http://193.166.171.75/Dialog/varval.asp?ma=060_erop_tau_103_fi&ti=Erityist%E4+tukea+saaneet+peruskoulun+oppilaat+opetuksen+toteutuspaikan+mukaan+alueittain+2011%2D2012&path=../Database/StatFin/kou/erop/&lang=3&multilang=fi
- Tilastokeskus. (2011a). Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2010, Liitetaulukko 4. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteella mukaan 2010 . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 11.10.2013]. Saantitapa: http://tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_004_fi.html
- Tilastokeskus. (2011b). Erityisopetus 2010. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 5.11.2013]. http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_fi.pdf
- Tilastokeskus. (2010). Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2009, 2. Erityisopetukseen siirretyt

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

- peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämispaikan mukaan 2009. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 2.10.2013]. Saantitapa: http://tilastokeskus.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_002_fi.html
- Tilastokeskus. (2009). Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2008, Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteen mukaan 2008. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 11.10.2013]. Saantitapa: http://tilastokeskus.fi/til/erop/2008/erop_2008_2009-06-10_tau_002.html
- Tilastokeskus. (2007a). Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämispaikan mukaan 2006 (Excel) (15.6.2007)]. [viitattu: 2.10.2013]. Saantitapa: <http://tilastokeskus.fi/til/erop/tau.html>
- Tilastokeskus. (2007b). Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämispaikan mukaan 2006 (Excel) (15.6.2007) [viitattu: 2.10.2013]. Saantitapa: <http://tilastokeskus.fi/til/erop/tau.html>
- Tilastokeskus. (2004a). Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu] ISSN=1799-1595. 2003, Erityisopetukseen otetut ja siirretyt peruskoulun oppilaat 1995-2003 .Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 15.4.2013]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2003/erop_2003_2004-06-10_tau_002.html
- Tilastokeskus. (2004b). Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteen mukaan 2003 (Excel) (15.6.2005).[viitattu: 2.10.2013]. Saantitapa: <http://tilastokeskus.fi/til/erop/tau.html>
- Tilus, P. (2004). *Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Unesco. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Haettu 30.9.2013 sivustolta: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Villa, R.A., Thousand, J.S., Nevin, A.I. (2004). *A Guide to Co-Teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning*. California: Thousand Oaks.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of ‘inclusion’ practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 39–58. DOI: 10.1080/13603110500221586
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. Teoksessa *Mind and Society* (pp. 79-91). Cambridge, MA:Harvard University Press. Reprinted in *Readings on the Development of Children*. Edited by Gauvain, M, Cole, M. 1997.
- Wang, M., Birch, J. (1984). Comparison of a Full-Time Mainstreaming Program and a Resource Room Approach. *Exceptional Children*, 51 (1), 33-40.
- Wendelborg, C., Tøssebro, J. (2010). Marginalisation processes in inclusive education in Norway: a longitudinal study of classroom participation. *Disability & Society*, 25, 701-714. DOI: 10.1080/09687599.2010.505744
- YK. (2012). YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Helsinki: Suomen YK-liitto.

LIITE 1

Perusopetusta antavat koulut, vuosiluokat 1-6

- 1 Haapaniemen päiväkotikoulu,
- 2 [Halssilan koulu](#),
- 3 [Huhtasuon koulu](#),
- 4 [Hurtin koulu](#)
- 5 [Janakan koulu](#),
- 6 [Jokelan koulu](#)
- 7 [Jyskän koulu](#),
- 8 [Kanavuoren koulu](#)
- 9 [Keljon koulu](#),
- 10 [Keljonkankaan koulu](#),
- 11 [Keltinmäen koulu](#),
- 12 [Keski-Palokan koulu](#),
- 13 [Korpilahden yhtenäiskoulu](#),
- 14 [Kortepohjan koulu](#),
- 15 [Kuohun koulu](#),
- 16 [Kypärämäen koulu](#),
- 17 [Liinalammin koulu](#),
- 18 [Lohikosken koulu](#),
- 19 [Luonetjärven koulu](#),
- 20 [Nenäinniemen koulu](#),
- 21 [Nyrölän koulu](#),
- 22 [Oravasaaren koulu](#),
- 23 [Pohjanlammen koulu](#),
- 24 [Puistokoulu](#),
- 25 [Puuppolan koulu](#),
- 26 [Pupuhuhdan koulu](#),
- 27 [Saakosken koulu](#),
- 28 [Saarenmaan koulu](#),
- 29 [Tammirinteen päiväkotikoulu](#),
- 30 [Tikan koulu](#),
- 31 [Tikkalan koulu](#),
- 32 [Tyyppälän koulu](#),
- 33 [Vaajakummun koulu](#),
- 34 [Vesangan koulu](#),
- 35 [Vespuolen koulu](#),
- 36 [Säynätsalon peruskoulu](#);
- [Lehtisaaren koulu](#), 5-9 luokat,
[Muuratsalon koulu](#), 1-4 luokat,
[Säynätsalon koulu](#), 1-4 luokat,

1. - 6. luokkien koulut, jotka eivät kuulu Jyväskylän opetuspalveluun:

- 37 [Jyväskylän kristillinen koulu](#),
- 38 [Jyväskylän normaalikoulu](#),
- 39 [Jyväskylän Rudolf Steiner -koulu](#),

Erytyiskoulut

- 40 [Huhtarinteen koulu](#), (vammutuneiden opetus),
- 41 [Päiväharjun koulu](#), (vaikeimmin kehitysvammaisten opetus),
- 42 [Kukkulan koulu](#): Haukkalan toimipiste, ja Kukkumäen toimipiste,

Erytyiskoulut, jotka eivät kuulu Jyväskylän opetuspalveluun:

- 43 [Haukkarannan koulu](#),
(kuulovammaisten ja kielihäiriöisten opetus)
- 44 [Jyväskylän näkövammaisten koulu](#)

Perusopetusta antavat koulut, vuosiluokat 7-9

- 45 [Huhtaharjun koulu](#),
- 46 [Kilpisen koulu](#),
- 47 [Korpilahden yhtenäiskoulu](#), 1-9 luokat,
- 48 [Kuokkalan koulu](#),
- 49 [Lehtisaaren koulu](#), 5-9 luokat,
- 50 [Palokan koulu](#),
- 51 [Tikkakosken koulu](#),
- 52 [Vaajakosken koulu](#), 5-9 luokat,
- 53 [Viitaniemen koulu](#),

7. -9. luokkien koulut, jotka eivät kuulu Jyväskylän opetuspalveluun:

- 54 [Jyväskylän normaalikoulu](#),
- 55 [Jyväskylän Rudolf Steiner -koulu](#),

Erityisoppilaiden osittainen integraatio yleisopetukseen

LIITE 2 Pvm. _____

Edellisen viikon numero: _____

Koulu: _____

Erityisoppilaiden luokkasijoitukset edeltävän viikon aikana

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nro	Luokka-aste	Sp	Siirron syy	Paikka	Yleis-tunteja	Mitkä oppiaineet?	Erityis-tunteja	Mitkä oppiaineet?	Muuta

3 Sukupuoli:

- 1 mies
- 2 nainen

4 Erityisopetussiirron syy (jos tiedossa)

- 1 Vaikea kehitysviivästymä
- 2 Lievä kehitysviivästymä
- 3 Aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vast. (ADHD ja CP)
- 4 Tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus
- 5 Autismi tai Aspergerin oireyhtymä

- 6 Dysfasia, kielivaikkeudet
- 7 Näkövamma
- 8 Kuulovamma
- 9 oppimisvaikeus
- 10 Ei tietoa

5 Opetuksen toteutuspaikka

- 1 pääasiassa yleisopetuksen ryhmässä
- 2 pääasiassa erityisopetuksen ryhmässä

LIITE 3

Taustakysymykset:

Kauanko olet toiminut opettajana?

Minkälaisia erityisen tuen tarpeita oppilaillasi on?

Haastattelukysymykset:

Mitä ajatuksia sinulle tulee siitä, että oppilas opiskelee sekä erityisryhmässä että yleisopetuksen ryhmässä?

Mikä mielestäsi vaikuttaa siihen, kuinka paljon oppilas opiskelee erityisryhmässä ja yleisopetuksen ryhmässä?

Mitä oppiaineita erityistä tukea saavat oppilaat opiskelevat yleisopetuksen/erityisopetuksen ryhmässä? Miksi juuri näitä oppiaineita?

Miten ajattelet kahdessa eri opetusryhmässä opiskelun vaikuttavan oppilaaseen? Positiivisia/negatiivisia vaikutuksia? Miten näkyy oppilaassa?

Minkälaisella mielellä oppilas lähtee yleisopetuksen tunneille?

Minkä vuoksi oppilas opiskelee sekä yleisopetuksessa että erityisopetuksessa?

Miten erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opiskelua tuetaan yleisopetuksen luokassa?

LIITE 4

Aineiston purkamisessa käytetyt erikoismerkit (Jokinen & Suoninen, 2000)

(2) tauko, jonka kesto sekunteina

(.) alle sekunnin mittainen mikrotauko

[päällekkäispuheen alkukohta

] päällekkäispuheen loppukohta

= tauon puuttuminen puheenvuorojen välillä

°hiljaa° hiljaisella äänellä sanottu kohta

äänekäs kova ääni tai painotus

e:i (kaksoispiste) äänteen venytys

kou- (tavuviiva) kesken jäänyt sana

(teksti suluissa) nauhalla epäselvästi kuuluva kohta

() (tyhjät sulut) sana tai puheen jakso, josta ei ole saatu selvää

(()) kaksoissulkeissa purkajan huomioita