1261

”Ei mulla mitään mukautettuja vastaan oo.” eli MUKAUTETTU OPETUS YLEISOPETUKSESSA

Maja Jutta

Maja Sebastian

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-Instituutti

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Syksy 2001

TIIVISTELMÄ

Maja, Jutta & Maja, Sebastian. 2001. "Ei mulla mitään mukautettuja vastaan oo." eli Mukautettu opetus yleisopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. 119 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten mukautettujen oppilaiden opetus järjestetään yleisopetuksen luokassa ja kuinka hänen opiskeluunsa siellä suhtaudutaan. Koska tätä aihetta ei ole riittävästi tutkittu, tutkijat halusivat paneutua siihen. Tutkimusongelmilla pyrittiin saamaan vastaus siihen, millaisia opetusjärjestelyitä opettaja käyttää opettaessaan mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevaa oppilasta sekä eroavatko mukautettujen oppilaiden ja muiden oppilaiden opetuksessa käytettävät opetusjärjestelyt toisistaan. Näiden lisäksi haluttiin saada tietoa siitä, kuinka mukautettu opetus vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja oppilasarviointiin, kuinka paljon opettaja käyttää hyväkseen oppilaan HOJKS:a opetuksessaan sekä millaisia apu- ja yhteistyötahoja opettajalla on käytössään mukautetun oppilaan opetuksessa. Samoin yritettiin kartoittaa, miten opettajat kokevat mukautetun oppilaan opettamisen ja kuinka he suhtautuvat siihen sekä opettajan kokemuksia mukautetun oppilaan ja muiden oppilaiden suhtautumisesta mukautukseen.

Tutkimuksen kohteena olivat erään Länsi-Suomen lääniin kuuluvan kaupungin ne opettajat, joiden 1 – 6 vuosiluokkien luokilla lukuvuoden 2000 – 2001 aikana opiskeli vähintään yksi mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskeleva oppilas. Opettajista kolme oli naisia ja kaksi miehiä. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastatteluja. Aineisto analysoitiin jakamalla opettajien vastaukset tutkimusongelmittain luokkiin ja vertailemalla näitä luokkia.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat asennoituivat myönteisesti mukautettujen oppilaiden opettamiseen. He kokivat myös, että mukautettu oppilas suhtautui omaan mukautukseensa positiivisesti. Myös muut oppilaat suhtautuivat opettajien kokemuksen mukaan mukautettuun oppilaaseen ja mukautukseen myönteisesti.

Mukautettujen oppilaiden opetuksessa käytettävät opetusjärjestelyt poikkesivat usein muiden oppilaiden opetuksessa käytetyistä opetusjärjestelyistä. Yleisesti opettajat eriyttivät mukautettujen oppilaiden opiskelua. Opetusmenetelminä olivat useimmiten oppilas- tai opettajakeskeiset työtavat, oppilaskeskeisistä varsinkin yksilöllinen työskentely. Erilaisia oppimateriaaleja ja -välineitä mukautettujen oppilaiden opetuksessa käytettiin melko paljon. Mukautus vaikutti oppilaan arviointiin, mutta opetuksen suunnittelussa mukautusta ei kovinkaan paljon huomioitu. HOJKS:n käyttäminen mukautetun oppilaan opetuksessa oli melko vähäistä.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajilla oli käytössään monenlaisia opetusjärjestelyitä sekä apu- ja yhteistyötahoja. Vaikka mukautetun oppilaan integroiminen lisääkin opettajien työtä, mukautettuun opetukseen suhtaudutaan positiivisesti. Näin ollen mukautettujen oppilaiden integraatiota yleisopetukseen voitaisiin harkita lisättävän.

AVAINSANAT: integraatio, mukautettu opetussuunnitelma, opetusjärjestelyt

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 6

2 OPETUS JA OPETUSJÄRJESTELYT 8

2.1 Opetus-käsitteen määrittelyä 8
2.2 Opetuksen 4-vaiheinen perusmalli 9
2.3 Oppimateriaalit ja –välineet 13
2.3.1 Käsitteen määrittelyä 13
2.3.2 Oppimateriaalien ja –välineiden luokittelua 14
2.4 Opetusmenetelmät 14
2.4.1 Käsitteen määrittelyä 14
2.4.2 Opetusmenetelmien luokittelua 15
2.4.3 Opetusmenetelmän valintaperusteet 17
2.5 Eriyttäminen 18
2.5.1 Eriyttämisen tausta-ajatus 18
2.5.2 Eriyttämisen käsite ja lähikäsitteet 19
2.5.3 Eriyttämisen tavoitteet ja toteuttaminen 20

3 ERITYISOPETUS JA MUKAUTETTU OPETUS 22

3.1 Erityisopetuksen käsite ja lähikäsitteet 22
3.2 Erityisopetuksen järjestäminen ja sen perusteltavuus 23
3.3 Erityisopetuksen tavoitteet 25
3.4 Mukautetun opetussuunnitelman mukaan tapahtuvan opetuksen määrittelyä 27
3.5 Mukautettuun opetukseen osallistuva oppilas ja mukautuksen tarve 28
3.6 Mukautettu opetus käytännössä 29

4 INTEGRAATIO JA SEN TAVOITTEET 31

4.1 Integraation käsite ja lähikäsitteet 31
4.2 Integraation muodot 33
4.3 Integraation tavoitteet 35
4.4 Integraation toteuttaminen ja toteutuminen 36
4.5 Opettajien ja vanhempien mielipiteitä integraatiosta 39

5 TUTKIMUKSEN KÄSITTEIDEN KOONTI JA TUTKIMUS-ONGELMAT 42

5.1 Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet 42
5.2 Tutkimusongelmat 44

6 TUTKIMUKSEN MENETELMÄ JA AINEISTON KÄSITTELY 46

6.1 Tutkimuskohde ja tutkimuksen järjestäminen 46
6.2 Tutkimusote ja tutkimustyyppi 47
6.3 Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi 49
6.4 Menetelmän uskottavuus 52

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET 56

7.1 Opetusjärjestelyt mukautetun oppilaan opetuksessa 56
7.2 Opetuksen eriyttäminen 66
7.3 Mukautuksen asteen vaikutus opetusjärjestelyihin 67
7.4 Ulkopuolinen apu mukautetun oppilaan opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa 68
7.5 Opetuksen suunnittelu ja oppilaan arviointi 70
7.6 Ajan jakaminen tunnilla ja tunnin järjestäminen 71
7.7 HOJKS:n käyttäminen mukautetun oppilaan opetuksessa 72
7.8 Opettajan suhtautuminen mukautetun oppilaan opettamiseen ja siihen vaikuttavat tekijät 74

7.9 Opettajan kokemus muiden oppilaiden suhtautumisesta mukautettuun oppilaaseen 77
7.10 Opettajan kokemus mukautetun oppilaan suhtautumisesta omaan mukautukseensa 77

8 TARKASTELU 79

8.1 Tulosten kokoaminen ja johtopäätökset 79
8.2 Tutkimuksen tulosten uskottavuus ja yleistettävyys 99
8.3 Jatkotutkimusaiheita 101

Lähteet 103

Liitteet 110

1 JOHDANTO

Yleisopetuksessa työskentelevälle opettajalle kasautuu lisävastuuta ja –työtä, kun hänen luokkaansa integroidaan erityisoppilas. Erityisoppilaan integroiminen yleisopetukseen on nykyään yleistä. Tässä integroimisella tarkoitetaan erityisoppilaan opettamista yleisopetuksen luokassa. Jopa 80 % erityisopetuksen piiriin kuuluvista oppilaista saa opetusta joko täysiaikaisesti tai osa-aikaisesti normaaliluokassa. Esimerkiksi kehitysvammaisten opiskelu yleisopetuksen luokissa on lisääntynyt vähitellen viimeisen vuosikymmenen aikana. Tähän vaikuttaa muun muassa se, että erityiskouluja on lakkautettu kuntien yrittäessä saada säästöjä aikaan.

Integroitujen erityisoppilaiden lisääntynyt määrä sekä tutkijoiden omat kokemukset erityisoppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa herättivät mielenkiinnon lähteä tutkimaan yleisopetuksessa tapahtuvaa integroitua opetusta. Opetusta haluttiin tutkia yleisopetuksen opettajien kannalta keskittyen heidän kokemuksiinsa mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevan oppilaan opettamisesta, koska tutkijoiden tietämän mukaan vastaavaa tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty. Mukautettu opetussuunnitelma on opetussuunnitelma, joka on laadittu oppilaan tasoa vastaavaksi. Koska tutkijat olivat kokeneet opetuksen järjestämisen vaativaksi erityisoppilaita opettaessaan, haluttiin keskittyä juuri tähän opettamisen alueeseen ja juuri yleisopetuksessa.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka opettajat järjestävät mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevan oppilaan opetuksen, kun oppilas on integroituna yleisopetuksen luokkaan. Tutkimus rajattiin koskemaan vain niitä opetusjärjestelyitä, joihin opettaja voi vaikuttaa. Opetusjärjestelyt tarkoittavat niitä järjestelyitä, joita opettaja tekee ennen opetusta tai sen aikana saadakseen opetuksen onnistumaan mahdollisimman hyvin. Jos tutkimuksessa olisi käsitelty kaikkia opetusmenetelmiä, tutkimuksesta olisi tullut liian laaja. Täten tutkimuksessa käsitellään opetusjärjestelyistä opetusmenetelmiä, oppimateriaaleja ja –välineitä sekä eriyttämistä. Tutkimuksen avulla haluttiin lisäksi selvittää, kuinka koulussa koetaan mukautetun oppilaan siellä opiskeleminen ja kuinka oppilaaseen suhtaudutaan. Selvitys haluttiin

tehdä sen vuoksi, että saataisiin selville, onko integrointi mukautetun oppilaan kannalta kannattava päätös.

Tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään, kuvaamaan ja kartoittamaan edellä mainittuja asioita. Tämän lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli sellaisten viitteiden antaminen, joiden avulla mukautettujen oppilaiden integroitu opetus saataisiin paremmin toteutumaan.

Tutkimus suoritettiin kuvailevana ja kartoittavana tapaustutkimuksena. Tutkimusote oli näin ollen hermeneuttinen ja lähestymistapa kvalitatiivinen eli laadullinen. Tutkimuksessa aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla. Haastattelukysymykset käsittelivät niitä asioita, jotka ongelmissa olivat esillä. Näitä olivat opettajien mukautetun oppilaan opettamisessa käyttämät opetusmenetelmät, oppimateriaalit ja –välineet sekä eriyttäminen. Lisäksi käsiteltiin opettajien yhteistyötahoja. Samoin haastattelulla kartoitettiin sitä, kuinka opettaja suunnittelee opetuksen, järjestää oppitunnin sekä käyttää hyväkseen oppilaan HOJKS:a. Tutkimusaineisto analysoitiin jakamalla aineisto tutkimusongelmittain sisällön mukaan luokkiin ja vertailemalla luokkia. Samalla yritettiin hahmottaa kokonaiskuvaa opetuksen järjestämisestä sekä mukautettuun oppilaaseen suhtautumisesta.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltiin teoriaosassa esiteltyjen näkökulmien ja kannanottojen valossa. Tärkeimmiksi näistä muodostuivat näkökulmat integraation toteuttamisesta ja toteutumisesta.

2 OPETUS JA OPETUSJÄRJESTELYT

2.1 Opetus-käsitteen määrittelyä

Lahdes (1997, 12 – 14) määrittelee opetuksen seuraavasti: "Opetus on kasvatustavoitteista johdettavaa tarkoituksellista ja suunniteltua opettajan ja oppilaiden välistä sosiaalista, vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset oppimisen avulla tavoitteiden saavuttamiseen." Tämän määritelmän mukaan toimintaa voidaan kutsua opetukseksi, vaikka oppilas ei oppisikaan mitään opetustapahtuman aikana tai hän oppisi muita asioita kuin tavoitteissa on määrätty.

Aikaisemmin Lahdes (1982, 15) on määritellyt käsitettä opetus seuraavalla tavalla: "Opetus on ympäristötekijöiden säätelyä, jonka tarkoituksena on muuttaa kasvattien käyttäytymistä – oppimisen avulla – asetettujen tavoitteiden suuntaan." Lahdeksen mukaan kasvatuksen tulee olla tavoitteellista, joten kasvattajan tulee olla tietoinen opetuksen tavoitteistaan. Lahdes näyttää aikojen kuluessa tarkentaneen ja laajentaneen omaa määritelmäänsä opetuksesta.

Koskenniemi ja Hälinen (1974, 101) käyttävät kirjassaan opetuksen määritelmässä samoja elementtejä kuin Lahdes edellä. Heidän määritelmässäänkin tulee esille opetuksen interaktiivinen eli vuorovaikutuksellinen luonne. Myös heidän mielestään tavoitteet ovat tärkeitä opetuksessa. Tavoitteiden mukaan suunnitellulla toiminnalla pyritään vaikuttamaan oppilaan persoonalliseen kehitykseen. Koskenniemi ja Hälinen kuitenkin lisäävät määrittelyyn sen, että opetus sijoittuu koulun elämänpiiriin.

Lahdes tarkastelee käsitettä opetus laajemmin kuin Koskenniemi ja Hälinen. Hänen mukaansa opetusta voi tapahtua myös koulun ulkopuolella. Lahdeksen mukaan opetuksella pyritään antamaan oppilaalle mahdollisuus oppia, kun taas Koskenniemen ja Hälisen mukaan oppimisen avulla pyritään vaikuttamaan suoraan oppilaan persoonallisuuden kehittymiseen. Koskenniemen ja Hälisen määritelmä on vanhempi kuin Lahdeksen. Lahdeksen uudemmassa määritelmässä näkyy nykyinen ajattelusuuntaus, jonka mukaan oppiminen tapahtuu konstruktiivisesti ja opettaja on oppilaan oppimisen ohjaaja eikä niinkään opettaja.

Yrjönsuuri (1993, 20) kritisoi kirjassaan Opetuksen ymmärtäminen edellä mainittuja Lahdeksen vanhempaa määritelmää sekä Koskenniemen ja Hälisen määritelmää opetuksesta. Hänen mielestään sitä ei saisi liittää vain koulumaailmaan, vaan opetusta tulisi tarkastella myös muissa yhteyksissä. Samalla hän perään kuuluttaa sitä, että opetuksessa on otettava huomioon myös oppilaan tavoitteellisuus ja itsenäinen ajattelu.

Näyttää siltä, että Lahdes on uudemmassa määritelmässään keskittynyt juuri näihin kritisoituihin kohtiin. Se, niin kuin edellä todettiin, tarkastelee opetuksen mahdollisuutta myös koulun ulkopuolella. Lisäksi, kun opettajan rooli on oppimisen mahdollisuuden antaja, opetus antaa sijaa myös oppilaan yksilöllisyydelle.

Patrikainen (1999, 35) toteaa, että Koskenniemen ja Hälisen sekä Lahdeksen määritelmissä on yhtenäinen linja. Ne molemmat korostavat opetuksen tehtävää, joka on oppilaan kokonaispersoonallisuuden monipuolinen ja tasapainoinen kehittäminen.

Kuten Lahdeksen uudemmassa määritelmässä myös Engeströmin (1988, 11) määritelmässä tulee esiin opetuksen ohjaava luonne. Määritelmän mukaan opetus on oppilaan suunnitelmallista ohjaamista opiskeluun. Sen tavoitteena on saada aikaan tiedollista ja tavoitteellista oppimista sekä vaikuttaa oppilaan persoonallisuuteen. Opetuksen tehtävinä ovat tällöin opiskelun virittäminen, suuntaaminen, johtaminen ja ohjaaminen. Tässä määritelmässä painottuu huomattavasti opettajan rooli ohjaajana eikä pelkästään tiedon jakajana.

2.2 Opetuksen 4-vaiheinen perusmalli

Lahdes (1997, 14) esittelee kirjassaan opetuksen 4-vaiheisen perusmallin, jonka esitämme kuviossa 1. Opetuksen perusmalliin kuuluvat vaiheet, jotka on osittain löydettävissä Lahdeksen opetus-käsitteen määritelmästä. Vaiheet ovat 1) tavoitteet, 2) suunnittelu, 3) opetus-oppimisprosessi ja 4) arviointi.

Koska opetus on "kasvatustavoitteista johdettua toimintaa" (Lahdes 1997, 12 – 14), yksi opetuksen perusmallin vaiheista on tavoitteet. Toinen vaiheista on suunnittelu,

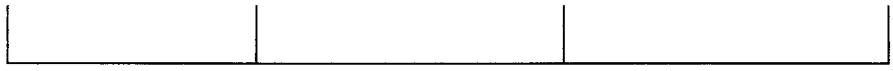
joka näkyy määritelmässäkin, koska siinähän todetaan, että opetus on tarkoituksellista toimintaa, joka on suunniteltu etukäteen.

Kolmas mallin vaiheista on opetus-oppimisprosessi. Tämä prosessi tulee esiin määritelmässä puhuttaessa opetuksesta toimintana, jossa osapuolina ovat opettaja ja oppilas. Tällä toiminnalla on lisäksi vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen luonne. Opetuksen avulla pyritään luomaan oppilaalle mahdollisuus oppia eli saavuttaa tavoitteet. Lahdeksen (1997, 14) mukaan opetus-oppimisprosessi pitää sisällään muun muassa erilaiset opetusmuodot eli työtavat, oppimateriaalit ja –välineet, opettajan opetustaidot, oppilaiden oppimistaidot sekä oppimisen periaatteet.

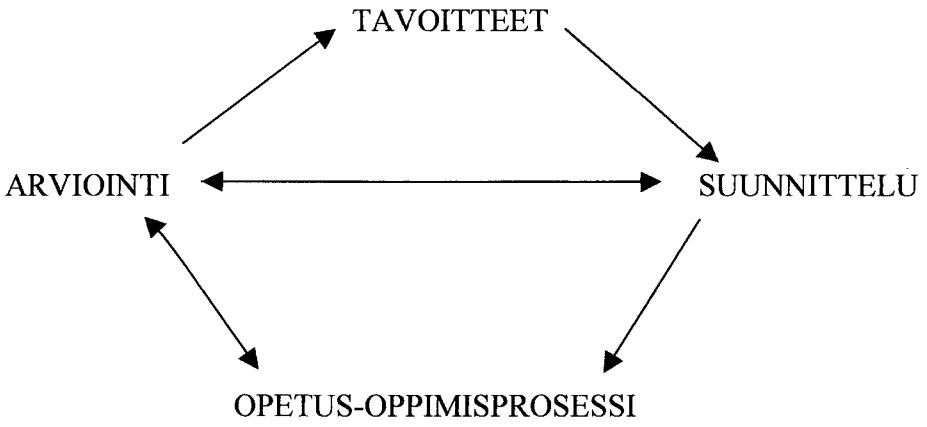
Arviointi eli mallin neljäs vaihe puuttuu Lahdeksen opetuksen määritelmästä. Lahdeksen (1997, 14 – 15) mukaan arviointi on kuitenkin kantava voima opetuksessa. Vaikka mallissa arviointi onkin viimeinen vaihe, sitä tapahtuu Lahdeksen mukaan koko opetustapahtuman aikana ja sen jälkeen. Arviointi vaikuttaa edelleen seuraavan opetustapahtuman suunnitteluun, tavoitteisiin ja opetus-oppimisprosessiin.

Koska Lahdes painottaa kovasti arvioinnin merkitystä koko opetuksen perusmallissa, olisi loogista, että seuraavassa esitettävä opetuksen 4-vaiheinen perusmalli olisikin Lahdeksen esittämän lineaarisen mallin sijasta syklinen. Tällainen malli esitellään kuviossa 2. Mallissa arvioinnin osuus jokaiseen mallin vaiheeseen on paremmin nähtävissä kuin lineaarisesta mallissa.

TAVOITTEET → SUUNNITTELU → OPETUS-OPPIMISPROSESSI → ARVIOINTI

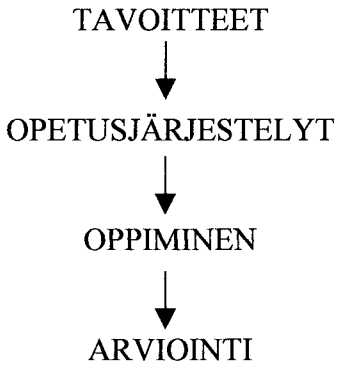


KUVIO 1. Opetuksen 4-vaiheinen perusmalli. Lahdes (1997, 14).



KUVIO 2. Muunneltu opetuksen 4-vaiheinen perusmalli.

Lahdes (1987, 21) on aikaisemmin käyttänyt opetuksen 4-vaiheisen perusmallin sijalla opetuksen perusmallia, joka esitetään kuviossa 3. Siinä opetus koostuu neljästä vaiheesta, joista aina edellinen vaikuttaa seuraavaan. Opetuksen tavoitteet vaikuttavat siihen, mitä opetusjärjestelyitä opettaja tekee. Opetusjärjestelyiden avulla opitaan, minkä jälkeen oppimista arvioidaan.



KUVIO 3. Opetuksen perusmalli. Lahdes (1987, 21).

Kuviossa mainitut opetusjärjestelyt Lahdes (1987, 20) määrittelee seuraavalla tavalla. Opetusjärjestelyihin kuuluvat opetukseen käytettävä aika, opetustila ja paikka, opetusmenetelmät, oppimateriaalit ja –välineet, rakennuksen tila ja kalusto. Rakennuksen tilasta ja kalustosta käytetään nimitystä fyysinen ominaisuus. Lisäksi opetus-

järjestelyihin kuuluvat oppilaiden, opettajien ja muiden ihmisten vuorovaikutus eli interaktio itse opetustapahtumassa.

Kuvioita 1, 2 ja 3 sekä itse opetuksen perusmalleja vertaamalla voi tehdä sellaisen johtopäätöksen, että Lahdes on uudemmassa perusmallissaan yhdistänyt opetusjärjestelyt ja oppimisen opetus-oppimisprosessi -vaiheeksi. Sen lisäksi hän on lisännyt malliinsa vaiheen suunnittelu. Toisaalta suunnittelu-vaihe voi sisältää joukon päätöksiä, jotka koskevat opetusjärjestelyitä, koska ne saatetaan valita jo suunnittelun aikana. Näin ollen tässä tutkimuksessa, jossa huomio kiinnittyy opetusjärjestelyihin, käsitellään uudemman mallin sekä suunnittelu- että opetus-oppimisprosessivaiheita.

Tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota osaan edellä mainituista opetusjärjestelyistä. Tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita opetusjärjestelyjen fyysisistä ominaisuuksista, vaan vain niistä opetusjärjestelyistä, joihin yksittäinen luokanopettaja voi vaikuttaa. Myöskään opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ei paneuduta muuten kuin tutkimalla opetusmenetelmiä, koska tutkimuksella halutaan ensisijaisesti kartoittaa niitä opetusjärjestelyihin liittyviä asioita, jotka opettaja voi ottaa huomioon suunnitellessaan mukautetun oppilaan opetusta. Vuorovaikutukseen liittyviä asioitahan ei voi päättää etukäteen niin kuin esimerkiksi jonkin tietyn oppimateriaalin käytön voi. Lisäksi tutkimus, joka koskettaa oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta olisi kokonaan oman tutkimuksen arvoinen ja laajuinen aihe.

Tutkimuksessa näin ollen ollaan kiinnostuneita seuraavista opetusjärjestelyihin liittyvistä asioista: opetusmenetelmät eli opetuksen perusmuodot, eriyttäminen sekä oppimateriaalit ja -välineet. Näitä asioita tutkimuksessa käsitellään suhteessa mukautetun oppilaan opetus – muiden oppilaiden opetus. Opetuksen järjestämisellä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan niiden järjestelyiden tekemistä, joita opettaja suorittaa opetuksen aikana tai on suorittanut ennen opetusta saadakseen opetustilanteen ja opettamisen sujumaan mahdollisimman hyvin.

2.3 Oppimateriaalit ja –välineet

2.3.1 Käsitteen määrittelyä

Lahdes (1982, 266; 1997, 234) erottaa toisistaan käsitteet oppimateriaali ja oppiväline. Oppimateriaali on hänen mukaansa se esine tai lähde, josta saadaan tietoa oppiessa tai jonka kanssa opetustilanteessa toimitaan. Näistä Lahdes mainitsee esimerkkinä kirjan ja muovailuvahan. Oppimateriaali on siis tietolähde, joka sisältää oppiaineksen.

Jotta oppimateriaalia voitaisiin käyttää, tarvitaan oppivälineitä. Oppiväline on Lahdeksen (1982) mukaan opetuksessa käytettävä väline, joka mahdollistaa oppimateriaalin käyttämisen ja esittämisen. Oppivälineestä Lahdes esittää esimerkkinä audiovisuaaliset välineet. (Lahdes 1982, 266; 1997, 234.)

Koskenniemi ja Hälinen (1974, 106) määrittelevät opetusvälineet apuneuvoiksi, joiden avulla oppiainesta välitetään ja käsitellään. Näin heidän määritelmänsä on saman suuntainen kuin Lahdeksen määritelmä.

Oppimateriaalin apuvälineen luonteen on todennut myös Määttä (1991, 16 – 17). Hänen mukaansa kaikkea sitä materiaalia, jota käytetään opiskelun tavoitteiden saavuttamisen apuna, kutsutaan oppimateriaaliksi. Oppimateriaalin käyttö hyödyttää opetustapahtumaa monella tavalla. Se helpottaa 4-vaiheisen opetuksen perusmallin jokaista vaihetta ja samalla tekee opetuksen monipuolisemmaksi. Määttä sisällyttää käsitteeseen oppimateriaali myös Lahdeksen sekä Koskenniemen ja Hälisen käyttämän käsitteen oppiväline.

Vaikka Lahdes erottaakin käsitteet oppimateriaali ja –väline toisistaan, hän toteaa, että käytännössä käsitteiden oppiväline ja oppimateriaali välille on vaikea vetää rajaa. Toisessa yhteydessä oppimateriaali saattaa toimia oppivälineenä. (Lahdes 1982, 266 – 267.) Tällöin se, että Määttä käyttää pelkästään käsitettä oppimateriaali, on perusteltua.

2.3.2 Oppimateriaalien ja –välineiden luokittelua

Oppimateriaalit ja –välineet voidaan jakaa monella tavalla erilaisiin ryhmiin. Ryhmittely onkin tarpeen, koska oppimateriaaleja ja –välineitä on paljon opettajien käytössä. Lahdes (1982, 266) ryhmittelee ne seuraavalla tavalla. Oppivälineitä ja –materiaaleja ovat esineet, taulut, tekniset välineet sekä erilaiset kirjat. Tekniset välineet voidaan jakaa auditiivisiin, visuaalisiin ja muihin välineisiin.

Määttä (1991, 16 – 17) esittää oppimateriaalin ryhmittelyn perustuen siihen, millaisessa muodossa oppimateriaali esitetään oppilaalle eikä niinkään luettelemalla yksittäisiä materiaaleja ja välineitä, kuten Lahdes tekee ryhmittelyssään. Määtän mukaan oppimateriaaleihin kuuluvat kirjallinen oppimateriaali, visuaalinen oppimateriaali, auditiivinen oppimateriaali, audiovisuaalinen oppimateriaali sekä muut oppimateriaalit. (Ks. tarkemmin Määttä 1991.)

2.4 Opetusmenetelmät

2.4.1 Käsitteen määrittelyä

Opetusmenetelmä on oppitunnilla keskeisessä asemassa. Käsitteen opetusmenetelmä sijasta voidaan käyttää myös käsitteitä opetusmuoto, opetuksen muoto ja työtapa puhuttaessa samoista asioista. Opetusmenetelmän avulla pyritään opetustilanteessa ohjaamaan opettajan ja oppilaan välistä interaktiota. Opetusmuoto pitää sisällään ne järjestelyt ja toimenpiteet, jotka opettaja tekee opetustilanteessa. Lisäksi opetusmenetelmään katsotaan kuuluvaksi opettajan ja oppilaan välillä vaihtuva työn tekeminen ja vastuun ottaminen. Samoin siihen sisältyvät ne ulkoiset järjestelyt, jotka on tehty ennen opetustuokion alkua tai tehdään sen aikana. (Koskenniemi & Hälinen 1974, 106, 130; Lahdes 1982, 197.)

Näin työtapa ei siis ole pelkästään opettajan valitsema tapa, jolla oppilaille jokin asia opetetaan, vaan se on paljon laajempi kokonaisuus. Vuorinen (1993, 63) onkin todennut, että työtavoiksi ja samalla siis opetusmenetelmiksi voidaan kutsua niitä valintoja, joita opettaja tekee oppimisen edistämiseksi ja organisoimiseksi.

2.4.2 Opetusmenetelmien luokittelua

Ryhmän koon mukaan tapahtuva luokittelu. Työtapoja on monia erilaisia. Lahdes (1982, 197) luokittelee ne seuraavalla tavalla:

1) Luokkaopetus, jolloin kaikki oppilaat saavat samaa opetusta yhdessä
2) Ryhmäopetus, jolloin oppilaat on jaettu pienempiin ryhmiin sekä
3) Oppilaan mukaan etenevä opetus.

Lahdes käyttää täten luokituksensa perusteena sitä ryhmän kokoa, josta opetustilanteessa on kyse. Hän kuitenkin lisää, että tämä luokittelu pätee vain oppitunnilla tapahtuvaan opetukseen ja siten taito- ja taideaineiden opetuksessa voidaan joutua käyttämään vain niihin soveltuvia opetusmuotoja. (Lahdes 1987, 295 – 296.)

Luokkaopetuksen yhteydessä voidaan puhua esittävästä opetuksesta, kyselevästä opetuksesta, yhteisestä harjoituksesta ja opetuskeskustelusta. Ryhmäopetuksen yhteydessä puhutaan ryhmätyöstä. Kun opetus etenee oppilaan mukaan, on opetus joko yksilöllistä työtä tai ohjelmoitua opetusta. (Lahdes 1982, 197; 1987, 294 – 296.)

Engeström (1988, 126 – 127) käyttää kirjassaan käsitettä opetuksen sosiaalimuodot eli yhteistoimintamuodot selvittämään tapoja, joilla oppilaat opetuksen aikana ryhmitellään. Nämä opetuksen sosiaalimuodot ovat lähellä Lahdeksen yllä esitettyä työtapojen luokitusta.

Engeströmillä samoin kuin Lahdeksella on luokituksessaan yksin tapahtuva työskentely (vertaa Lahdeksen oppilaan mukaan etenevä opetus), luokkaopetus, sekä pienryhmä- ja parityöskentely (vertaa Lahdeksen ryhmäopetus). Luokkaopetuksesta hän käyttää nimitystä frontaaliopetus. Näiden lisäksi Engeströmin luokituksessa on osastojakoinen työskentely, jossa luokka jaetaan pariin pienempään ryhmään. Se muistuttaa Lahdeksen ryhmäopiskelua, mutta Engeström vie osastojakoisen työskentelyn pidemmälle liittämällä siihen välttämättömänä ryhmän sisäisen työnjaon organisoinnin. (Engeström 1988, 126 – 127.)

Tässä tutkimuksessa käytetään tulososassa opetusmenetelmä-nimityksen rinnalla nimitystä opetuksen sosiaalimuodot. Opetuksen sosiaalimuodoilla halutaan selvittää sitä, millaisissa ryhmissä oppilaat ovat, kun opettaminen tapahtuu.

Aloitteen ja vastuun haltijan mukaan tapahtuva luokittelu. Koskenniemi ja Hälinen (1974, 134) käyttävät erilaista lähestymistapaa ryhmitellessään työtapoja. Luokitteluperusteena he käyttävät sitä, kenellä opetustilanteessa on aloite ja vastuu. Tällöin työtavat voidaan luokitella seuraavalla tavalla. Työtapoja ovat

1) opettajakeskeiset,
2) oppilaskeskeiset ja
3) yhteistoiminnalliset mallit.

Opettajakeskeisiä työtapoja ovat Koskenniemen ja Hälisen mukaan opettajan esitys, opettajan kysely ja yhteinen harjoitus. Oppilaskeskeisiä työtapoja ovat yksilöllinen työ, oppilaiden esitys ja ryhmätyö. Yhteistoiminnallisia työtapoja ovat taas opetuskeskustelu ja juhla. (Koskenniemi & Hälinen 1974, 134 – 138)

Tutkimuksen tulososassa käytetyllä käsitteellä opetusmenetelmät tarkoitetaan juuri näitä aloitteen ja vastuun perusteella jaoteltuja opetusmenetelmiä.

Oppilaalta odotetun tehtävän mukaan tapahtuva luokittelu. Engeström (1988, 123 – 125) luokittelee opetusmuodot edellisistä poikkeavalla tavalla. Tosin hänenkin luokittelussaan esiintyy esimerkiksi edellä mainittu Lahdekselle tuttu yhteistoiminnallinen opetusmuoto. Opetusmuotoja ovat Engeströmin mukaan

1) esittävä opetus
2) tehtäviä antava opetus ja
3) yhteistoiminnallinen opetus.

Esittävässä opetuksessa opettaja on tiedon jakaja ja oppilaat passiivisia tiedon vastaanottajia. Esittävää opetusta tapahtuu muun muassa luennon, oppilaan esityksen, demonstraation ja audio-visuaalisen esityksen aikana. (Engeström 1988, 123 – 125.)

Tehtäviä antavaa opetusta ovat esimerkiksi tentti- tai koetilanteessa tapahtuva opetus, itsenäinen harjoitus tai sovellustehtävä tai ohjelmoitu opetus. Tehtävän tulee olla

opettajalta saatu eikä opettajan tule olla oppilaan kanssa vuorovaikutuksessa eli tehtävä on tällöin tehtävä itsenäisesti. (Engeström 1988, 123 – 125.)

Yhteistoiminnallinen opetus edellyttää oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Kyselevä opetus, opetuskeskustelu sekä yhteinen harjoitus ovat muun muassa esimerkkejä yhteistoiminnallisista opetusmuodoista. (Engeström 1988, 123 – 125.)

2.4.3 Opetusmenetelmän valintaperusteet

Opetusmenetelmää valittaessa ei voi toimia mielivaltaisesti, vaan on otettava huomioon erilaisia asioita, jotta työvalinta olisi järkevä. Näitä asioita käsitellään seuraavassa Vuorisen (1993) mukaan.

Ensisijaisesti opetusmenetelmää valittaessa tulee ajatella tavoitteita, joihin opiskelulla pyritään sekä opetuksen sisältöä. Tavoitteita voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. On otettava huomioon tavoitteet, jotka liittyvät tietoihin ja ymmärrykseen, tavoitteet, jotka liittyvät asenteisiin ja kokemukseen sekä taitoihin ja valmiuksiin liittyvät tavoitteet.

Tavoitteiden ja oppisisältöjen lisäksi tulee opetusmenetelmien valinnassa ottaa huomioon opettajan ja oppilaiden kyvyt. Opettajan kyvyistä tarkastellaan erityisesti hänen työtaitojaan. Oppilaiden kyvyistä otetaan huomioon heidän kehitystasonsa.

Näiden lisäksi tulee ottaa huomioon myös se, mihin työtapaan oppilaat ovat tottuneet sekä se, mikä työtapa heitä motivoi. Myös ulkoiset resurssit, kuten tila, jossa työskennellään, oppimateriaalit ja –välineet sekä käytettävissä oleva aika asettavat tiettyjä rajoituksia työmenetelmien käyttämiselle. (Vuorinen 1993, 68 – 69, 71.)

Lahdes (1987, 297) on hyvän työtavan valitsemiseksi tehdyssä luettelossaan maininnut samoja asioita kuin Vuorinen. Niiden lisäksi hän kuitenkin painottaa opetettavan tiedon ja oppiaineen luonnetta. Hän toteaa, että työtapaa valittaessa täytyy ottaa huomioon se, onko opetettava asia oppilaille uusi vai jo tuttu. Lisäksi on otettava oppiaineen ja opetettavan asian luonne ja rakenne huomioon. Lisäyksenä Vuorisen

luetteloon, hän toteaa vielä, että se, millainen oppimisen taso on tavoitteena, vaikuttaa siihen, minkä työtavan käyttö on hyödyllistä.

Koska tässä tutkimuksessa keskitytään ennen kaikkea mukautettujen oppilaiden opettamisen järjestämiseen, on tärkeää huomata, että Lahdes (1987, 297) vaatii miettimään ennen työtavan valintaa, tarvitaanko opetustilanteessa eriyttämistä. Hänen mukaansa tulee siis miettiä myös oppilaiden lähtötasoja, jotta tiedettäisiin, mikä työtapa on oppilaan oppimisen kannalta käytännöllinen ja hyödyllinen. Erityisesti mukautetun oppilaan kohdalla tulisi kiinnittää huomiota opetusmenetelmän valintaan juuri oppilaan tason kannalta, että oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta.

Opetusmenetelmän valinnassa tulee ottaa monia asioita huomioon, kuten luvun alussa mainittiin. Yksinkertaistaen voisi sanoa, että opetusmenetelmä tulee valita jokaisen tilanteen mukaisesti. Opetusmenetelmän valitsemiseen ei voida antaa ohjeita, jotka pätevät joka paikassa ja joka tilanteessa, koska opetusmenetelmän käyttöön vaikuttavat niin monet asiat.

2.5 Eriyttäminen

2.5.1 Eriyttämisen tausta-ajatus

Lahdes (1997, 26) lainaa Husenin (1974) kolmijakoista koulutuksen tasa-arvomäärittelyä. Sen mukaan kaikilla oppilailla tulee olla tasa-arvoinen mahdollisuus päästä kouluun. Koulutus tulisi saada aloittaa oppilaan lähtöasemasta huolimatta. Lisäksi oppilailla tulee olla tasa-arvo koulutusjärjestelyiden suhteen. Heillä tulee olla oikeus ja mahdollisuus edetä omien edellytystensä mukaisesti niin edullisissa olosuhteissa kuin vain on mahdollisuus. Lisäksi koulutuksen tuloksilla tulisi olla tasa-arvo. Jokaisella yksilöllä tulisi olla edellytykset koulutuksen jälkeiseen itsensä toteuttamiseen. Lisäksi hänellä tulisi olla mahdollisuus hyvinvointiin, ihmissuhteisiin ja osallistua yhteiskunnalliseen elämään.

Kun oppilaan erityistarpeet otetaan huomioon, joudutaan eriyttämään opetusta (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien...1988, 132). Samoin edellä mainittujen asioiden huomioimiseen koulussa päästään eriyttämisen avulla.

Näiden edellä mainittujen perusteluiden valossa on selvää, että opetusta tulee eriyttää. Juuri eriyttämisestä on kyse myös mukautetun opetussuunnitelman mukaan opettamisessa, jota tämä tutkimus käsittelee. Seuraavassa määritellään eriyttämisen käsite ja sen lähikäsitteet.

2.5.2 Eriyttämisen käsite ja lähikäsitteet

Käsitteen eriyttäminen lähikäsitteitä ovat yksilöllistäminen ja differentioiminen. Lummelahti (1993, 21) ja Lahdes (1982, 236, 248) toteavat, että käsitteet eriyttäminen ja yksilöiminen ovat niin lähellä toisiaan, että ne tarkoittavat samaa asiaa. Vaikka Lahdes pitääkin niitä samaa tarkoittavina asioina, hän selittää yksilöllistämisen ja eriyttämisen eri tavalla.

Eriyttäminen on käytännössä sitä, että opetusryhmästä jokin pieni joukko saa eriytettyä opetusta joko oppitunnin aikana erotettuna muusta opetusryhmästä tai oppituntien ulkopuolella. (Lahdes 1982, 236, 248.)

Tästä erotuksena yksilöiminen tai yksilöinti taas tarkoittaa sitä, että opetusryhmään kuuluva yksi oppilas saa eriytettyä opetusta. Silloin opetusta mukautetaan oppilaan oppimisedellytyksiä vastaavaksi. (Lahdes 1982, 236, 248.)

Näin ollen eriyttämisen ja yksilöinnin erona on se, kuinka monta oppilasta opetustapahtumasta erotettuna saa erilaista opetusta kuin muu opetusryhmä. Eriyttämisessä ja yksilöinnissä on periaatteessa kuitenkin kyse samasta asiasta eli siitä, että opetusta on muutettu vastaamaan oppilaan tai opetusryhmän tarvetta.

Lummelahden (1993, 21) mukaan eriyttäminen ja yksilöiminen toteutuvat silloin, kun oppilas saa opetusta, joka on järjestetty henkilökohtaisesti hänelle hänen omien edellytystensä ja tarpeidensa mukaan.

Välttämättä eriyttämisessä, kun tarkoitetaan eriyttämistä opetusryhmässä, oppilaan opetusta ja opetuksen tavoitteita ei ole muutettu juuri yhtä oppilasta, hänen edellytyksiänsä ja tarpeitansa vastaaviksi, vaan silloin on huomioitu koko eriytetyn opetusryhmän tarpeet. Tällöin edellä mainittu Lummelahden määritelmä opetuksen henkilökohtaisesta järjestämisestä ei toteudu.

Somerkiven (1983, 71) mukaan eriyttämistä voidaan kutsua myös differentiaatioksi, joksi Lahdeskin sitä kutsuu. Somerkiven mukaan differentiaatio toteutuu silloin, kun koulussa jokainen oppilas etenee omaa tahtiaan. Tällöin differentiaatio-käsitteestä pitää sulkea kokonaan pois käsitteet yksilöiminen ja eriyttäminen ainakin siinä merkityksessä kuin ne on edellä Lummelahden ja Lahdeksen mukaan määritelty. Lummelahti ja Lahdes näkevät eriyttämisen toteutuvan myös pienemmän ryhmän tai kuten sanottu vain yhden oppilaan omaan tahtiin etenemisenä. Tältä kannalta katsottuna Somerkiven määritelmä ja käsite differentiaatio on laajempi ja vaativampi toteuttaa kuin Lahdeksen tai Lummelahden vastaavat määrittelyt.

2.5.3 Eriyttämisen tavoitteet ja toteuttaminen

Tarkoituksellinen eriyttäminen voi olla koulutuksen eriyttämistä tai opetuksen eriyttämistä (Lahdes 1997, 200 – 201). Somerkivi (1983, 71) jakaa eriyttämisen opetukselliseen ja organisatoriseen differentiaatioon. Tässä tutkimuksessa puhutaan opetuksen eriyttämisestä eli opetuksellisesta differentiaatiosta.

Eriyttämisellä voidaan pyrkiä kahteen eri tavoitteeseen. Ensinnäkin sen tavoite voi olla, että saadaan kaikki oppilaat opetuksen avulla saavuttamaan samat tavoitteet. Tällöin puhutaan yhtenäistävästä eriyttämisestä. Toisaalta voidaan puhua erilaistavasta eriyttämisestä, jolloin oppilaalle on laadittu eri tavoitteet kuin muulle oppilasryhmälle. (Lahdes 1982, 236 – 237; 1997, 200.)

Mukautetussa opetuksessa on siis kyse juuri erilaistavasta eriyttämisestä, kuten Lahdeskin (1997, 200) toteaa. Useimmiten mukautus on yksilöllistävä toimenpide.

Kun puhutaan erilaistavasta ja yhtenäistävästä eriyttämisestä, eriyttäminen koskee opetuksen tavoitteita, joiden eriyttämisestä edellä puhuttiin. Eriyttää voidaan myös arviointia, suoritusaikaa ja työtapoja, suorituspaikkaa sekä tehtävä- ja opetuskokonaisuuksia. (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien...1988, 132; Viikeri 1994, 43; Lahdes 1997, 201.)

Aikaeriyttämisestä puhutaan silloin, kun oppilas saa enemmän tai vähemmän aikaa suorittaa jonkin tehtävän kuin muut opetusryhmässä. Työtapoja eriytetään silloin, kun oppilas saa itse valita käyttämänsä työtavan. (Lahdes 1997, 201.) Kuitenkin on selvää, että silloinkin on kyse työtavan eriyttämisestä, kun opettaja määrää ne työtavat, joita käytetään ja kun ne poikkeavat muun opetusryhmän työtavoista.

Kuin koontina voidaan todeta, että eriyttämisen muodot ovat tavoitteiden, sisältöjen, kouluorganisaation, opetusmenetelmien ja oppilasarvioinnin eriyttäminen. Tärkeimpänä eriyttämisen kohteena voidaan pitää opetusmenetelmien eriyttämistä. (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien...1988, 132; Runsas 1991, 66.)

3 ERITYISOPETUS JA MUKAUTETTU OPETUS

3.1 Erityisopetuksen käsite ja lähikäsitteet

Erityisopetus voidaan määritellä työksi, jonka avulla pyritään korjaamaan ja ennaltaehkäisemään oppilaalla ilmeneviä oppimisen esteitä ja kouluvaikeuksien syntyä ottamalla huomioon oppilaan opetuksessa ilmenevät erityiskasvatuksen ja erityisopetuksen tarpeet. Korjaavan ja ennaltaehkäisevän työn lisäksi erityisopetukseen kuuluu pyrkimys tukea oppilaan kehittymistä, kasvamista ja oppimista yhteistyössä monien eri tahojen kanssa. (Salminen 1989, 4; Viikeri 1994, 15.)

Erityisopetusta saavaa oppilasta kutsutaan oppilaaksi, joka tarvitsee erityisiä kasvatuksellisia toimenpiteitä (Salminen 1989). Tässä tutkimuksessa erityisopetusta saavaa oppilasta kutsutaan lyhyemmällä nimellä erityisoppilas.

Erityisopetuksen käsitteeseen kuuluu läheisesti myös joukko muita käsitteitä. Tässä niitä lähestytään erityisopetuksen järjestämisen näkökulmasta. Erityisopetuksen järjestämistapojen monilukuisuudesta huomaa, että erityisopetus on monitahoista toimintaa ja sen toteuttamiseen tarvitaan monien tahojen yhteistyötä.

Erityisopetusta voidaan antaa oppilaalle erillisissä erityiskouluissa. Lisäksi on mahdollisuus perustaa erityisluokkia, jotka on integroitu eli yhdistetty tavallisen koulun eli yleisopetusta antavan koulun yhteyteen. Erityisopetusta voidaan antaa myös kouluissa, nimenomaan yleisopetukseen kuuluvassa koulussa laaja-alaisena erityisopetuksena. (Kuusela, Hautamäki & Janhukainen 1996, 140.)

Edellä mainittu laaja-alainen erityisopetus tarkoittaa erityisopetusta, joka tukee tai täydentää oppilaan koulunkäyntiä. Laaja-alaista erityisopetusta annetaan oppilaille, joilla on lieviä oppimishäiriöitä, sopeutumisvaikeuksia, puhe-, luki- tai kirjoitusvaikeuksia. Silloin oppilaan opetuksesta osa annetaan erityisopetuksena. Laaja-alainen erityisopetus tapahtuu samanaikaisesti muun opetuksen rinnalla. Siitä käytetään myös nimityksiä osa-aikainen erityisopetus, samanaikaisopetus tai luokaton erityis-

opetus. (Kari 1996, 78; Kuusela, Hautamäki & Janhukainen 1996, 137, 144; Ström 1996, 82; Sarjala 1996, 101).

Erityisopetuksen lähikäsitteitä voidaan tarkastella myös seuraavan jaon kautta: tukea antava erityisopetus ja korvaava erityisopetus. Tukea antavaa erityisopetusta on laaja-alainen erityisopetus, josta käytetään lyhennettä ELA. Korvaavaa erityisopetusta taas ovat erityisluokkaopetus ja erityiskouluopetus. (Kuusela, Hautamäki & Janhukainen 1996, 137, 144.)

Edellä mainitussa jaottelussa tulevissa käsitteissä tulee hyvin ilmi itse erityisopetuksen käsitteen kaksijakoisuus (ks. ed. viitattu Viikeri 1994, 15). Tukea antava opetus on luonteeltaan ennaltaehkäisevää erityisopetusta ja korjaava erityisopetus pyrkii vähentämään ja korjaamaan jo huomattuja erityisopetusta vaativia vaikeuksia.

3.2 Erityisopetuksen järjestäminen ja sen perusteltavuus

Perusopetuslain ja –asetuksen mukaan. Erityisopetuksen tulee perustua valtakunnalliseen lainsäädäntöön ja noudattaa sitä (Evääksi erityisopetukselle 1998, 1). Tällä hetkellä noudatettava laki ja asetus ovat perusopetuslaki 628 vuodelta 1998 sekä samalta vuodelta perusopetusasetus 852. Seuraavassa käsitellään erityisopetuksen järjestämistä ja perusteltavuutta asetuksen ja lain valossa.

Perusopetuslain mukaan erityisopetusta tulee antaa muun opetuksen ohessa oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia. Lisäksi erityisopetusta voidaan antaa erityisluokka- tai erityiskouluopetuksena. (Perusopetuslaki 628/1998, 17 §.) Kun laissa puhutaan muun opettamisen ohessa annettavasta erityisopetuksesta, puhutaan laaja-alaisesta erityisopetuksesta. Edellä mainitsemamme erityisopetuksen antamiseen perustuva erityisopetuksen luokittelu käy ilmi siis myös perusopetuslaissa. Luokittelun käyttö on siis perusteltua.

Perusopetuslaki antaa ohjeita myös oppilaan erityisopetuksen järjestämisestä. Lain mukaan oppilaan opetuksessa voidaan käyttää erityisopetusjärjestelyitä, jos perus-

koulun oppimäärän suorittaminen on hänelle liian vaativaa joko olosuhteiden tai aikaisempien opintojen vuoksi. (Perusopetuslaki 628/1998, 18 §.)

Näinä perusopetuslain 18 §:n vaatimina erityisopetusjärjestelyinä voitaisiin pitää Hautamäen (1996, 35) esittelemiä erityisopetuksen toteuttamisen keinoja. Hautamäki määrittelee erityisopetuksen toteuttamisen keinoiksi eri opettamismetodit, oppikirjojen ja –materiaalin käytön, opettajat, joilla on erityisosaamista tältä alueelta sekä erilaiset opetusjärjestelmät. Tutkimuksessa käytettäviä opetuksen toteuttamisen keinoja on jo käsitelty tutkimuksen aikaisemmassa osassa (ks. ed. luku 2.2). Osa erityisopetuksen toteuttamisen keinoista on täten tutkimuksen kohteina myös.

Asetuksen mukaan ennen erityisopetusjärjestelyiden toteuttamista ja ennen koko erityisopetuksen piiriin siirtymistä tulee suorittaa tiettyjä valmisteluja. Ennen kuin oppilas voidaan ottaa erityisopetuksen piiriin, asiasta tulee keskustella lapsen huoltajien kanssa. Lisäksi lain mukaan ennen päätöksen tekemistä on mahdollisuus selvittää lapsen psykologinen, lääketieteellinen ja sosiaalinen tausta sekä lapsen oppimisedellytykset. (Perusopetusasetus 852/1998, 15§.)

Jos näiden valmistelujen jälkeen päädytään siihen, että oppilas otetaan erityisopetuksen piiriin, hänen koulunkäyntinsä tukemiseksi tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Perusopetuslaki 628/1998, 17 §).

Perusopetusasetus määrää erityisopetuksen antamisesta vielä sen seikan, että erityisopetusta antavan ja siitä vastuussa olevan henkilön tulee olla ensisijaisesti erityisopettaja (Perusopetusasetus 852/1998, 1§).

Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien 1988 mukaan. Tässä luvussa käsitellään erityisopetuksen järjestämistä ja perusteltavuutta erityisesti mukautetun erityisopetuksen opetussuunnitelman (lyhenteeltään EMU) mukaan.

Opetus järjestetään erityisopetuksessa aina ensisijaisesti peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Jos tämä opetussuunnitelma ei vastaa oppilaan tarpeita ja oppimisedellytyksiä, tulee opetussuunnitelmaa mukauttaa niitä vastaavaksi. Tähän ryhdytään, jos yleisopetuksen opetussuunnitelman eriyttäminen ei riitä. Syitä eriyt-

tämisen riittämättömyyteen voivat olla lapsen henkisen kehityksen viivästyminen tai lievä kehitysvamma. Mukauttaminen tehdään aina yksilöllisesti, jokaisen oppilaan kannalta henkilökohtaisesti. (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita ... 1988, 125, 131.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 mukaan. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 todetaan, että valtakunnallinen tuntijako ei määrää, milloin tietyn oppiaineen opetus tulee aloittaa. Tämän lisäksi oppiaineille ei ole vähimmäistuntimäärän lisäksi annettu muita rajoituksia. Ylärajoja tuntimäärille ei siis ole. Tämä tarkoittaa sitä, että koulu voi opetussuunnitelmansa kautta antaa enemmän painoarvoa toisille tiedoille ja taidoille. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 16.)

Tuunainen ja Ihatsu (1996, 18) näkevät edellä mainitussa hyvän mahdollisuuden mukautetun opetussuunnitelman käyttöön yleisopetuksen yhteydessä, koska opettajat voivat painottaa opetussuunnitelmassaan eri tieto- ja taitoalueita, jos vain kaikkien aineiden vähimmäistuntimäärät tulee täytettyä. Lisäksi he toteavat, että opetussuunnitelmien perusteet antavat hyvän mahdollisuuden integraation toteuttamiselle. Näin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 antaa mahdollisuuden keskittyä esimerkiksi mukautettua oppilasta opetettaessa niihin tietoihin ja taitoihin, jotka kaipaavat eniten hiomista.

3.3 Erityisopetuksen tavoitteet

Peruskoulun yleisopetuksen tavoitteena on se, että opetus ottaa huomioon oppilaan ikäkauden ja hänen kasvunsa ja oppimisensa edellytykset. Tämä tarkoittaa sitä, että opetusta tulee yksilöidä. Yksilöinnissä tulee ottaa huomioon oppilaan oppimisedellytykset, lahjakkuus, oppimisvaikeudet ja harrastuneisuus. Perusopetuksen tavoitteena on myös kunnioittaa erilaisuutta, mikä juontuu peruskoulun opetussuunnitelman pohjalla olevasta myönteisestä ihmiskäsityksestä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10; Viikeri 1994, 12.)

Erityisopetuksen tavoitteena käytetään yleisopetuksen tavoitteita. Sen vuoksi edellä luetellut yleisopetuksen tavoitteet ovat myös erityisopetuksen tavoitteita. Erityisopetuksen tavoitteet perustuvat samaan myönteiseen ihmiskäsitykseen kuin yleisopetuksen tavoitteet. (Ahola & Langen 1987, 44; Viikeri 1994, 12.)

Salminen (1989, 48) toteaakin, että kaikki peruskoulussa tapahtuva opetus annetaan ensisijaisesti peruskoulun yleisopetuksen tavoitteiden ja opetussuunnitelman mukaan. Kuitenkaan hänen mielestään tämä ei ole aina mahdollista. Jotta yleisopetuksen tavoitteita ja opetussuunnitelmaa olisi mahdollista käyttää, opetussuunnitelmaa voidaan mukauttaa oppilaan edellytyksiä ja tarpeita vastaaviksi.

Erityisopetukselle on yleisopetuksen tavoitteiden lisäksi laadittu myös omat tavoitteet. Seuraavassa käsitellään erityisopetuksen tavoitteita Viikerin (1994, 12 – 13) mukaan. Seuraavista tavoitteista osa voidaan liittää sekä erityisopetukseen että yleisopetukseen.

Erityisopetuksen tärkein tavoite on Viikerin mukaan se, että erityisopetuksen avulla pyritään ennaltaehkäisemään oppilaan oppimisen esteitä ja oppilaan poikkeavuutta. Samalla tavoitteena on saada oppilas suorittamaan peruskoulun oppimäärä ja taata näin mahdollisuus jatkaa opintoja. Tavoitteena on myös antaa oppilaalle evääksi tiedon- ja taidonhankkimismenetelmiä sekä kykyä sopeutua elämään, jotta oppilas pystyisi tulevaisuudessa toimimaan yhteiskunnassa itsenäisesti ja aktiivisesti ja olemaan yhteiskunnan jäsen. (Viikeri 1994, 12 – 13.)

Viikerin mukaan yksi erityisopetuksen tavoitteista on normalisaation toteutuminen. Normalisaatiossa pyritään järjestämään erityisopetus niin pitkälle kuin mahdollista yleisopetuksen yhteydessä. Samalla pyritään toteuttamaan yhdessä kasvamisen periaatetta. Normalisaatiota käsitellään enemmän kappaleessa 4.1.

Näiden tavoitteiden lisäksi erityisopetuksen tavoitteisiin kuuluvat tehokkuuden ja kokonaiskuntoutuksen tavoitteet. Kokonaiskuntoutuksen tavoite tulee ilmi siinä, että koulussa tapahtuva oppilaan tukeminen on vain osa oppilaan kuntoutusta. (Viikeri 1994, 12 – 13.)

Vaikka erityisopetukseen liittyvien tavoitteiden kenttä on laaja, voidaan lopuksi tiivistäen, kuin koontina todeta, että kouluissa erityisopetuksen antamisen tavoitteena on se, että oppilas saisi aikaa ja tukea opiskeluunsa ja oppimiseensa (Heinonen 1996, 83). Täten erityisopetuksessa niin laaja-alaisessa kuin erityiskoulu tai –luokkaopetuksessa tavoitteena on, että oppilas saa edetä omaan tahtiinsa ja saa samalla tukea oppimiseensa.

3.4 Mukautetun opetussuunnitelman mukaan tapahtuvan opetuksen määrittelyä

Kuten edellä on todettu, erityisopetuksessa opetus ja oppimäärät tulee mukauttaa oppilaan oppimisedellytyksiä vastaaviksi. Kun on kyse yleisopetuksen piirissä tapahtuvasta mukautetusta opetuksesta näin on tehty. Mukautettu oppimäärä eroaa yleisopetuksen oppimäärästä siten, että se vastaa paremmin oppilaan tasoa ja edellytyksiä. Näin oppilaan on mahdollisuus kehittyä omien edellytystensä puitteissa niin nopeasti ja niin pitkälle kuin hän pystyy. Mukautuksen avulla pyritään siihen, että oppilas saa kokea oppimisen ja hyväksymisen tunteita. (Lujanes 1989, 71 – 72; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 19; Oksanen 1998, 234.)

Oppisisältöjen mukauttaminen voi tapahtua vähentämällä oppisisältöjä tai helpottamalla opetettavien asioiden vaikeustasoa. Mukauttamisessa on kuitenkin huomioitava se, että oppisisältöjen mukauttamisessa on rajoite. Mukauttamisesta huolimatta oppisisältöjen tulee vastata ikäluokan keskimääräisiä oppimistavoitteita. (Peruskoulun erityisopetuksen... 1988, 132 – 134.) Mukauttamisessa on siis kyse tavoitteiden yksilöllistämisestä.

Mukautetussa opetuksessa käytetään niitä tavoitteita, jotka on laadittu kasvatus- ja opetustyön yleisiksi tavoitteiksi. Samoin mukautetussa opetuksessa noudatetaan eri oppiaineiden tavoitteita, jotka mainitaan opetussuunnitelmassa. Osassa aineissa tai kaikissa aineissa on saatettu muokata tavoitteita. Jos oppilaalla on vain joissakin aineissa mukautettu opetussuunnitelma, puhutaan *osittaisesta mukautuksesta.* (Ahola & Langen 1987, 46; Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien... 1988,

130.) Jos oppilaan kaikkien aineiden tavoitteet ovat mukautettuja, tässä tutkimuksessa osittaisen mukautuksen vastakohtana puhutaan *kokonaismukautuksesta.*

Mukauttamista voidaan käyttää kaikessa erityisopetuksessa. Sitä voidaan siis käyttää peruskoulun yleisopetuksen luokalla tai peruskoulun mukautetussa opetuksessa, harjaantumisopetuksessa, kuulovammaisten opetuksessa tai mahdollisesti muussakin erityisopetuksessa. Se voidaan ottaa käyttöön niin erityisluokkaopetuksessa kuin osaaikaisessakin erityisopetuksessa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 19.) Tässä tutkimuksessa keskitytään peruskoulun yleisopetuksen luokalla järjestettävään mukautettuun opetukseen.

3.5 Mukautettuun opetukseen osallistuva oppilas ja mukautuksen tarve

Mukautettu oppimäärä on tarpeen silloin, kun oppilas ei suoriudu yleisopetuksen oppimäärästä. Syy tähän voi olla vammautuminen, kehityksen viivästyminen, lievä kehitysvamma tai jokin muu niihin rinnastettava syy. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 19; Virtanen & Ratilainen 1996, 55.)

Käytännössä mukautettua opetussuunnitelmaa tarvitaan silloin, kun huomataan, että oppilaalla on vaikeuksia teoreettisissa aineissa tai matematiikassa (Ahola & Langen 1987, 42). Tässä tutkimuksessa teoreettisilla aineilla tarkoitetaan äidinkieltä, lukuaineita ja vieraita kieliä.

Mukautuksen tarve voi johtua myös esimerkiksi seuraavista Lummelahden (1993, 21 – 28) luettelemista oppilaalla ilmenevistä häiriöistä: aivovaurio ja neurologiset häiriöt, käyttäytymisessä, motorisissa suorituksissa, aistitoiminnoissa, älyllisissä toiminnoissa, kommunikaatiossa ja oppimisessa ilmenevät vaikeudet. Kommunikaatiossa ja oppimisessa ilmenevistä vaikeuksista Lummelahti mainitsee esimerkkeinä puhe-, lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet ja hahmotushäiriöt.

Edellä lueteltujen häiriöiden vuoksi mukautetussa opetuksessa opiskeleva oppilas on usein hidas oppimaan ja satunnainen oppiminen on hänelle vaikeaa. Hänen kykynsä

ja taitonsa eri alueilla saattavat erota paljon toisistaan. Hänellä on usein myös vaikeuksia abstraktissa ajattelussa. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että hänen kielellinen kehityksensä on muiden oppilaiden kehityksestä jäljessä. Lisäksi hänellä saattaa olla muita oppimista vaikeuttavia tekijöitä. (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien...1988, 135.; Runsas 1991, 66 – 68.)

Runsaksen (1991, 66 – 68) mukaan mukautettuun opetukseen osallistuvat oppilaat ovat yleensä heikompia kuin muut oppilaat. Tämä johtuu oppilaan kehitystason heikkouden, käsitteenmuodostuksen ja ongelmanratkaisukyvyn puutteellisuudesta samoin kuin heikon symbolisen ajattelun taidosta. Monesti oppilas on koko kouluajan konkreettisen ajattelun tasolla, mikä tuottaa vaikeuksia muun muassa matematiikan oppimiseen ja ymmärtämiseen.

Samoin mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevan oppilaan sosiaalinen kehitys on usein viivästynyttä, joten oppilaalla saattaa esiintyä kontaktikyvyn puutetta sekä käyttäytymisen joustamattomuutta. He ovat usein alttiina tunteille, joten he eivät osaa eivätkä kykene tekemään eri asioita. Samalla koulukielteisyys saattaa kasvaa. (Runsas 1991, 66 – 68.)

Oppilaan motorinen kehitys on lähimpänä oman ikätasonsa kehitystä kehityksen osa-alueista. Kuitenkin reaktionopeus, sorminäppäryys ja visio-motorinen kyky saattavat olla heikkoja. (Runsas 1991, 66 – 68.)

Mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevaa oppilasta kutsutaan tässä tutkimuksessa lyhyemmällä nimellä mukautettu oppilas.

3.6 Mukautettu opetus käytännössä

Mukautetun opetussuunnitelman mukaan tapahtuva opetus on erityisopetusta. Ennen kuin oppilas siirretään mukautetun opetuksen piiriin, tulee hänen oppimisedellytyksensä selvittää, kuten tehdään muutenkin ennen erityisopetuspäätöstä. (Oksanen 1998, 234.)

Mukauttaminen tulee esiin opettamisessa. Mukautetun opetuksen järjestämisessä on otettava seuraavat asiat huomioon: tavoitealueiden painottaminen, oppiainekohtaiset tavoitteet, lähitavoitteet sekä tiedolliset tavoitteet. Ne on mukautettava yksilöllisesti kyseessä olevan oppilaan mukaisiksi. Edellä lueteltuja tavoitteita mukautetaan niin, että ne vastaavat kyseessä olevan oppilaan ajattelun tasoa. Tavoitteiden mukauttamisesta ja mukautetun oppilaan opettamisesta on vastuussa opettaja. (Peruskoulun erityisopetuksen... 1988, 132 – 134; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 19.)

Mukauttamisen tarkoituksena on pelkästään oppilaan parhaan toteuttaminen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 19). Mitä tahansa mukauttamisen nimissä tehdäänkin, sen tulee perustua tavoitteeseen oppilaan parhaan toteuttamisesta. Tällöin esimerkiksi mukautetun oppilaan integroiminen yleisopetukseen tulisi aina lähteä siitä ajatuksesta, että oppilas kehittyy yleisopetuksen koulussa paremmin kuin erityiskoulussa. Usein kuitenkin perusteena saattavat olla taloudelliset säästöt. Silloin on unohdettu miettiä ratkaisua oppilaan parhaan toteutumisen kannalta.

4 INTEGRAATIO JA SEN TAVOITTEET

4.1 Integraation käsite ja lähikäsitteet

Normalisaatio. Yksi integraatioon läheisesti liittyvistä käsitteistä on normalisaatio. Integraatioajatuksen pohjana on käsitys siitä, että kaikilla yhteiskunnan jäsenillä tulee olla tasa-arvoinen asema. Normalisaatio on periaate, joka pyrkii takaamaan tämän tasa-arvon. Tasa-arvoiseen asemaan yhteiskunnassa liittyy tasa-arvoinen koulutukseen pääsy, koulussa käytetyt tasa-arvoiset menettelyt oppilaan hyväksi sekä koulutuksen lopputulokset. Normalisaation tavoitteena on saada nämä tasa-arvoiseen koulutukseen liittyvät osa-alueet kaikkien saataville ja samalla saada vammaisen henkilön elämä muutenkin yhtä normaaliksi kuin muidenkin ihmisten. (Siimes & Tuunainen 1989, 13 – 14; Tuunainen & Ihatsu 1996, 10. Moberg 1997, 30.)

Normalisaation toteutumiseen päästään luomalla kehitysvammaisille normaalin elämän mallit ja olosuhteet, sekä kaikki, mikä liittyy normaaliin kasvatukseen, työhön, vapaa-aikaan ja niin edelleen. Näitä asioita ovat esimerkiksi elämisen rytmi, kuten päivä-, viikko- ja vuosirytmi, kokemukset, jotka kuuluvat normaaliin elämään, yksilöllisyyden kunnioittaminen ja itsemääräämisoikeuden toteutuminen, mallit normaalista seksuaalisuudesta ja taloudesta sekä normaali ympäristö. (Salminen 1989, 70 – 71; Viikeri 1994, 16.) Salminen puhuu vain kehitysvammaisista, mutta määrittely voidaan laajentaa muitakin erityiskasvatusta tarvitsevia ryhmiä koskevaksi.

Main-streaming. Main-streaming –käsitettä käytetään monissa yhteyksissä ja sen merkitys vaihtelee kovasti ajasta ja paikasta riippuen. Erään määritelmän mukaan main-streaming tarkoittaa niiden erityisoppilaiden palaamista yleisopetukseen, jotka ovat olleet ennen sijoitettuina esimerkiksi erityiskouluun. Main-streaming –ajatus lähtee liikkeelle siitä, että erityisoppilaalla ja hänen opettajallaan tulee olla käytössään oppilaan yksilöllinen kasvatussuunnitelma ja –ohjelma. Tätä ohjelmaa viedään eteenpäin integroimalla oppilasta sekä ajallisesti, sosiaalisesti että opetuksellisesti yleisopetukseen. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 139; Bricker 1995, 181). Tämä määritelmä on lähellä tuonnempana käsiteltävää integraatiokäsitettä.

Edellisestä määrittelystä eroaa Mobergin ja Ikosen (1980, 62) esittelemä määrittely, jonka mukaan main-streaming toisaalta on periaate ja filosofia, joka puolustaa vammaisten perusoikeuksia. Toisaalta se on taas malli, jonka avulla tätä periaatetta ja filosofiaa toteutetaan kouluissa tavallisessa oppimisympäristössä.

Integraatio. Integraatiolla tarkoitetaan erityiskasvatuksen järjestämistä yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna niin pitkälle kuin mahdollista. Integraation perimmäinen tarkoitus on sulauttaa yleisopetus ja erityisopetus toisiinsa. Silloin kaikki oppilaat voisivat opiskella yhdessä. (Salminen 1989, 70, 73; Moberg 1996, 121).

Murron (1992, 1) mukaan vammaista oppilasta yleisopetuksen normaalissa opetusryhmässä opetettaessa puhutaan opetuksellisesta integraatiosta. Sillä tarkoitetaan yksilöintegraatiota. Luokkaintegraatiossa tavalliseen kouluun yleisopetukseen sijoitetaan kokonainen vammaisten opetusryhmä.

Inkluusio. Opetussuunnitelmia ja opetusta tulee Ikosen mukaan kehittää niin, että kouluissa saataisiin käyttöön oikeudenmukaisuuden ja kunnioituksen sekä inkluusion periaatteet. Inkluusioperiaate tarkoittaa sitä, että kaikki oppilaat riippumatta vammasta tai muusta erilaisuutta tuottavasta piirteestä opiskelevat samoissa opetusryhmissä. (Ikonen 1999, 23.)

Inkluusion lähtökohtana on ajatus siitä, että opetuksen saaminen kuuluu ihmisoikeuksiin. Kun erityisoppilas suljetaan tavallisen koulun ulkopuolelle, on kyse syrjimisestä. Erityisoppilaiden tulisi siis saada opiskella koulussa, johon kaikki ovat tervetulleita. Inklusiivinen koulu on täten kaikille oppilaille yhteinen, avoin koulu. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 3; Naukkarinen 2000, 159.)

Inkluusiolla tarkoitetaankin integraatiota, joka on viety niin pitkälle, että kaikki oppilaat, myös erityisoppilaat, opiskelevat yleisopetuksessa muiden oman ikäistensä oppilaiden joukossa. Olivatpa oppilaan kyvyt, taidot tai ominaisuudet millaisia tahansa, oppilas on inklusiivisen ajattelun mukaan oikeutettu opiskelemaan tavallisella luokalla. (O'Neil 1994, 7; Haaja 1997, 14 – 15.)

Käsitteiden välinen suhde. Bricker (1995, 181) toteaa, että eri aikoina puhuttaessa erityisoppilaiden sijoittamisesta normaaliin luokkaan, sijoittamista koskevat käsitteet ovat olleet erilaisia. Aluksi asiasta puhuttiin main-streaming –käsitteellä. Sittemmin on siirrytty integraatio-käsitteen kautta inkluusio –käsitteeseen. Näin Bricker käsittelee käsitteitä saman asian ilmaisijoina.

Mobergilla ja Ikosella (1980, 61 – 63) on erilainen käsitys käsitteiden suhteesta. He suhteuttavat käsitteet normalisaatio, integraatio ja main-streaming toisiinsa seuraavalla tavalla. Normalisaatio on näiden kahden muun käsitteen yläkäsite. Main-streaming taas on strategia, jonka avulla voidaan suunnitella malleja, joilla toteutetaan opetusta, jonka pohjana on normalisaatio. Main-steraming sisältää periaatteita, kuten normaalisaatiokin, mutta se sisältää lisäksi käytännön suunnittelumalleja. Integraatio on näiden mallien toteuttamista käytännössä. Main-streaming on siis käytännönläheisempi käsite kuin normalisaatio ja integraatio taas on käytännönläheisempi kuin main-streaming. Normalisaatio on tällöin perusajatus, johon main-sreaming ja integraatio pohjaavat. Main-streaming on taas 'toive' siitä, miten integraatio tulisi käytännössä toteuttaa.

Integraatio ja inkluusio tarkoittavat periaatteessa samaa asiaa, vaikkakaan ne eivät ole kokonaan samoja käsitteitä (Moberg 1997, 30). Inkluusion ja integraation välinen ero tulee esille ensinnäkin laajuudessa. Kun on kyse inkluusiosta, integraatiota toteutetaan niin, että kaikki oppilaat opiskelevat yleisopetuksessa. Lisäksi integraation käsitteeseen liittyy se taustakaiku, että oppilas on ollut segregoituna eli hän on opiskellut esimerkiksi erillisessä erityiskoulussa ennen yleisopetukseen sijoittamista. Inkluusiossa ei siis välttämättä aina ole kyse siitä, että jokin oppilas siirretään esimerkiksi erityiskoulusta yleisopetukseen. (Haaja 1997, 14 – 15.)

4.2 Integraation muodot

Integraatiota voidaan toteuttaa monella eri tasolla. Näitä tasoja ovat fyysinen, toiminnallinen, psykologinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. (Moberg 1996, 121.) Näitä eri tasoja käsitellään seuraavassa.

Fyysinen integraatio on kyseessä silloin, kun oppilaita, esimerkiksi vammaisia ja ei-vammaisia oppilaita opetetaan samassa paikassa, esimerkiksi samassa koulurakennuksessa. Fyysinen integraatio tulee siis ilmi silloin, kun kahden eri ryhmän välistä etäisyyttä pienennetään. (Salminen 1989, 74, 77; Moberg 1996, 121).

Fyysinen integraatio voidaan jakaa kahteen eri muotoon. Fyysistä integraatiota voidaan toteuttaa fyysisenä yksilöintegraationa, jolloin koulusta puhuttaessa normaaliluokkaan on sijoitettu yksittäinen erityisoppilas. Toisaalta sitä voidaan toteuttaa fyysisenä luokkaintegraationa, jolloin yleisopetusta antavan koulun yhteyteen on integroitu kokonainen erityisluokka. (Runsas 1991, 42.)

Toiminnallinen integraatio saavutetaan, jos kaikki oppilaat toimivat yhdessä. Toiminnallinen integraatio toteutuu silloin, kun kaksi eri ryhmää käyttävät samoja resursseja samanaikaisesti ja ovat yhteistyössä keskenään. (Salminen 1989, 74, 77; Moberg 1996, 121.) Tällöin integraatio ei jää vain fyysiseksi läheisyydeksi, vaan ryhmien tai yksilöiden välillä on yhteistyötä.

Yhteiskunnallisen integraation edellytyksenä on kaikkien tasa-arvo yhteisössä. Sitä ei niinkään voi ottaa kouluelämässä huomioon, koska se koskee lähes kokonaan poikkeavan aikuisuutta. Silloin hänellä tulee olla samanlaiset resurssit käytettävänään elämässä kuin muillakin. (Salminen 1989, 74, 77; Moberg 1996, 121.) Yhteiskunnallinen integraatio on siis melko lähellä käsitettä normalisaatio.

Psykologinen ja sosiaalinen integraatio toteutuvat, jos integraation tuloksena on kaikkien kehittyminen. Integraation täytyy lisätä toisten hyväksymistä ja tuoda mukanaan uusia sosiaalisia suhteita. Sosiaalisen integraation merkkinä on tunne siitä, että poikkeavat tuntevat olevansa ryhmän luonnollisia osia. Samoin vaaditaan, että muut kokevat heidät osana ryhmää. Sosiaalinen integraatio onkin koulussa korkein aste, johon voidaan päästä ja mihin tulee pyrkiä. (Salminen 1989, 74, 77; Moberg 1996, 121.) Sosiaaliseen integraatioon tulisi lisätä niin sanottujen normaalienkin kokemus itsestään yhtä luonnollisena osana ryhmää kuin poikkeavienkin.

4.3 Integraation tavoitteet

Kuten edellä on todettu, uusi perusopetuslaki painottaa oppilaan oikeutta saada opetusta, joka vastaa oppilaan ikäkautta ja edellytyksiä. Yksi keino tämän saavuttamiseksi on integrointi (Kannanotto perusopetuslain ja asetuksen vaikutuksista 1999, 1 – 2). Tällöin ikäkauden ja edellytysten mukaisen opetuksen antamista ja takaamista oppilaalle voi pitää myös integraation tavoitteena.

Edellä mainittiin myös, että integraation tavoitteena on normalisaation toteuttamisen mahdollistaminen. Silloin integraatiolla pyritään erityisesti siihen, että henkilön elämä olisi sosiaalisesti samanlaista kuin muilla ihmisillä. Tavoitteena on siis taata ihmisten välinen tasa-arvo. Koulussa tämä merkitsee sitä, että erityisoppilas ei vain ole luokassa fyysisesti läsnä, vaan hän on myös sosiaalisesti osa luokkayhteisöä ja koulu on kaikille yhteinen. (Murto 1992, 1; Lummelahti 1993, 21; Tuunainen & Ihatsu 1996, 10; Moberg 1999, 39 – 41.)

Tuunaisen ja Ihatsun (1996, 17) mukaan Opetusalan Ammattijärjestö korostaa integraation mahdollisuutta antaa kaikille erityisopetuksen piirissä oleville kapasiteettia, jonka avulla he voivat osallistua yhteiskunnallisiin toimintoihin, tunnistaa omat yksilölliset tarpeensa ja edistää tasa-arvoa. Myös tätä kapasiteetin lisäämistä voisi pitää integraation tavoitteena.

Lummelahden (1993, 21) sekä Karagianniksen ym. (1997, 4) teksteistä voi päätellä lisää integraation tavoitteita. Inkluusion ja samalla integraation tavoitteina pidetään myös positiivisten asenteiden syntymistä sekä erityisoppilaille että muille oppilaille. Tavoitteena on integraation avulla oppia sekä sosiaalisia että opiskeluun liittyviä taitoja. Koulussa pyritään siihen, että oppilaat huomaavat, että kaikki oppilaat eivät ole samanlaisia. Näin saadaan aikaan luonnollinen suhtautuminen erilaisuuteen. Samoin integraation tavoitteena voidaan pitää oppilaan valmistamista myöhempään yhteisössä elämiseen.

4.4 Integraation toteuttaminen ja toteutuminen

Usein ajatellaan, että kun oppilas tai luokka on tuotu fyysisesti lähelle yleisopetusta, integraatio on jo tapahtunut. Kuitenkaan tällainen sijoituspäätös ei ole vielä integraatiota sanan varsinaisessa merkityksessä, vaan integraation voidaan katsoa toteutuneen vasta, kun jokainen ryhmän jäsen tuntee kuuluvansa täysivaltaisena jäsenenä kyseessä olevaan ryhmään. Oppilaan on saatava osallistua kaikkiin koulun toimintoihin. Päämääränä on siis sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation toteutuminen. (Moberg & Ikonen 1980, 65, 96; Salminen 1989, 74, 77; Haaja 1997, 14 – 15; Karagiannis ym. 1997, 11; Ikonen 1999, 24.)

Integraatiota ei saa aloittaa, jos se ei ole lapsen edun mukaista. Integraation tulee siis todella hyödyttää oppilasta. Hyödyn määrittää asiantuntija. Jotta integraatio voidaan toteuttaa, täytyy olla varma siitä, että yleisopetus on oppilaalle paras paikka oppia ja kehittyä tai ainakin vähiten rajoittava ympäristö. Tulee myös muistaa, että integraatiota ei saa toteuttaa säästötoimenpiteiden vuoksi, vaan koulutuspaikan täytyy olla oppilaan kannalta tarkoituksenmukainen. Integraatio ei saa myöskään sulkea oppilaalta mahdollisuutta opiskella vertaistensa kanssa. (Viikeri 1994, 12; Evääksi erityisopetukselle 1998, 2.)

Integraation toteuttamisessa ongelmia ovat aiheuttaneet muun muassa oppilaan koulunkäyntiä koskevan ja hänen tarpeistaan lähtevän selkeän toiminnallisen mallin puuttuminen (Murto 1992, 62). Jotta oppilaan integraatio saataisiin toimivaksi ja oppilasta hyödyttäväksi, olisi tällainen malli tarpeellinen. Mallin voisi laatia seuraavassa lueteltujen integraation vaatimusten pohjalta. Vaatimukset on kerätty eri lähteistä pitäen silmällä integraation onnistumista oppilaan ja opettajan kannalta katsottuna.

Integraatiota suunniteltaessa ja toteutettaessa on otettava huomioon se, että oppilaalle on järjestettävä tarvittavaa kuntoutusta ja oppilashuollollisia tukitoimia. Hänelle on pystyttävä järjestämään hyvä opetus, jossa henkilökohtaiset kasvatukselliset tarpeet voidaan ottaa huomioon. Tällöin oppilaalle on taattava mahdollisuus opiskella myös erityisryhmässä ja erityisopettajan johdolla. Oppilaskeskeinen opetus on välttämätöntä. (Salminen 1989, 78; Murto 1992, 62; Peruskoulun opetussuunnitelman perus-

teet 1994, 19; Vaughn & Schumm 1995, 267; Karagiannis ym. 1997, 11; Moberg 1999, 55.)

Oppilaan kannalta integraatiota tarkasteltaessa tulee huomioon ottaa myös Lummelahden (1993, 21) mainitsema asia. Hänen mukaansa erityisoppilaan ollessa integroituna tavalliseen luokkaan ja muutenkin integroidun oppilaan kanssa toimiessa oppilaan vammaan tulisi suhtautua yhtenä oppilaan ominaisuuksista. Vammaa ei tule korostaa ja näin leimata koko oppilasta vammaiseksi.

Koulun on saatava kunnolla aikaa valmistautua ottamaan erityislapsi vastaan ja sillä tulee olla kykyä tähän vastaanottamiseen. Integraation paremman onnistumisen takaamiseksi olisi jo ennen integraatiopäätöstä kannattavaa kysyä opettajan halukkuutta ottaa oppilas vastaan. Koulun, opettajan ja muun luokan työn tukemiseksi ja integraation onnistumisen takaamiseksi koulun on saatava integraation mukana lisää resursseja käyttöön. (Vaughn & Schumm 1995, 267; Karagiannis ym. 1997, 11; Evääksi erityisopetukselle 1998, 2.)

Näitä resursseja on monenlaisia ja niitä on käsitelty monissa eri lähteissä. Yksi esimerkki resursseista on opettajan koulutus, jonka toivotaan olevan jatkuvaa. Muun muassa Salmisen mukaan opettajien tulisi saada täydennys- ja peruskoulutuksessa lisää tietoa erityisopetuksesta, kun erityisoppilas integroidaan hänen luokalleen. (Salminen 1989, 78; Vaughn & Schumm 1995, 267; Integraatiokannanotto 1999, 1 – 2.)

Opettajilla tulisikin olla tiedollisia ja taidollisia valmiuksia ottaa erityisoppilas vastaan (Siimes & Tuunainen 1989, 19). Moberg (1985, 49) on todennut, että yksi syy siihen, että integraatiota ei haluta tai pystytä toteuttamaan on se, että opettajilla ei ole riittävästi edellä mainittuja valmiuksia. Tämän perusteella opettajien koulutus on edellytys integraation toteutumiselle ja ehkä opettajien asenteiden parantamisellekin.

Integraation onnistuminen edellyttää myös sitä, että opettaja ottaa käyttöönsä "pedagogisesti eriytetyn opetuksen" (Moberg & Ikonen 1980, 73). Opettajan tulisi kyetä opettamaan poikkeavia oppilaita. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajalla on käytettävissään opetuksessa erilaisia resursseja, kuten niitä opetusmenetelmiä, materiaa-

leja ja välineitä, joita erityisopetuksessakin käytetään. (Moberg & Ikonen 1980, 73; Salminen 1989, 78; Integraatiokannanotto 1999, 1 – 2.)

Eräs integraation toteutumiselle välttämätön asia on eri tahojen yhteistyö. Ensinnäkin tarvitaan yhteistyötä erityisopettajien kanssa. Heiltä opettaja saa konsultaatiota, mutta heitä tarvitaan myös antamaan oppilaalle erityisopetusta. Yhteistyössä on hyvä olla myös muiden alojen asiantuntijoiden kanssa. Asiantuntijoista esimerkkeinä ovat lääkärit, psykologit ja sosiaalialan asiantuntijat. Tärkeä yhteistyön kohde on oppilaan vanhemmat. (Moberg & Ikonen 1980, 73; Salminen 1989, 78; Bricker 1995, 187 – 192; Haaja 1997, 14; Daane, Beirne-Smitih & Latham 2000, 337.)

Integraation toteutumisen kannalta on tärkeää myös se, että kaikkien niiden, joita integraatio koskettaa, asenteet sitä kohtaan olisivat myönteisiä. Koko kouluyhteisön, vanhempien sekä oppilaiden tulee hyväksyä integraatio ajatuksena ja ne toimenpiteet, joita siihen tarvitaan. (Siimes & Tuunainen 1989, 19; Moberg 1999, 55.)

Edellä lueteltujen asioiden lisäksi integraation toteuttamisessa kannattaa käyttää muitakin tukitoimia hyväkseen. Eräs tällainen tukitoimi on kouluavustajan käyttö opetuksessa. Usein kouluavustajan käyttö integraation yhteydessä on hajanaista eikä siihen löydy määrärahoja tarpeeksi. Integroitu oppilas tarvitsisi tuekseen pysyvän ja pätevän avustajan. Muita tukitoimia ovat esimerkiksi työnohjaus, oppimisympäristön sopeuttaminen vamman vaatimalla tavalla, opetusryhmän koon pienentäminen, tulkkipalvelujen käyttö, verkostoituminen. (Murto 1992, 62; Integraatiokannanotto 1999, 1 – 2.)

Näistä monista asioista huomaa, että integroinnin toteuttamiseen ei riitä pelkästään tavoitteiden eriyttäminen. Sen lisäksi tarvitaan erilaisia lisäresursseja, koulutusta ja muutosta oppimisympäristöihin. Samoin olisi tärkeää, että integraation toteutumista arvioitaisiin säännöllisesti ja sitä kautta opetusta ja koko integraatiota kehitettäisiin koko ajan. (Vaughn & Schumm 1995, 267; Integraatiokannanotto 1999, 1 – 2.)

Bricker (1995, 187 - 192) kiteyttää inkluusion onnistumisen kolmeen tarvittavaan osa-alueeseen. Vaikka Bricker puhuukin inkluusiosta, voidaan katsoa, että samat periaatteet voidaan vaatia myös integraation toteutumiseen ja onnistumiseen. Hänen

mukaansa inkluusion onnistumiseen tarvitaan opettajien ja muiden aikuisten rakentavaa ja positiivista asennetta erityislapsia ja heidän vammaansa kohtaan. Lisäksi koululla tulee olla riittävästi resursseja järjestää opetus. Resursseja ovat tarvittavat välineet ja sopiva ympäristö, yhteistyö muiden tahojen kanssa suunnitellessa opetusta ja tehdessä päätöksiä sekä mahdollisuus käyttää asiantuntijoita hyväksi. Näiden lisäksi tarvitaan oppilaalle oma opetussuunnitelma.

Brickerin mainitsemia resursseja voisivat olla esimerkiksi Karagianniksen ym. (1997, 11) mainitsemat erityiset ohjeet, työkalut, tekniikat ja välineet. Karagiannis ym. painottavat, että tällainen tuki oppilaalle ja opettajalle on keskeisessä asemassa inkluusiota toteutettaessa.

Moberg (1985) luettelee syitä, joiden vuoksi fyysistä integraatiota ei yleensä haluta tai voida toteuttaa. Ensimmäinen syy on se, mikä jo mainittiinkin, että opettajilla ei ole tarpeellisia tietoja ja taitoja toteuttaa integraatiota. Toiseksi tukitoimenpiteitä katsotaan olevan liian vähän. Kolmanneksi normaaliluokat koetaan liian suuriksi, jotta erityisoppilaan erityistarpeet voitaisiin ottaa huomioon. Neljänneksi pelätään integraation lisäävän yleistä levottomuutta ja viidenneksi pelätään, että normaalien oppilaiden tehokas opettaminen häiriintyy. Murto (1992) lisää vaikeuttavina tekijöinä vielä kasvatuksen ja kuntoutuksen välisen yhteistyön ontumisen ja kaikkein suurimpana sen, että mikään taho ei velvoita laatimaan oppilaalle koulutussuunnitelmaa ja pienentämään opetusryhmiä. (Moberg 1985, 49; Murto 1992, 62.)

Vaikka integraation toteuttamiseen ja onnistumiseen liittyykin vielä ongelmia, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 suosittelevat, että integraation käyttöä harkitaan aina, kun se vain on mahdollista (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 19).

4.5 Opettajien ja vanhempien mielipiteitä integraatiosta

Moberg tutki opettajien ja vanhempien asennoitumista integraatioon vuonna 1981 sekä vuonna 1997 erityisopettajien asennetta. Vuoden 1981 tutkimuksessa yksilöintegraatio, joka on tässäkin tutkimuksessa esillä, sai vanhemmilta ja opettajilta vain

vähän kannatusta. Myöhemmässä tutkimuksessa kävi ilmi, että erityisopettajat olivat kriittisiä integraatiota kohtaan. Heidän mielestään yleisopetuksen kouluilla ei ole resursseja eikä henkilökuntaa ottaa vastaan erityisoppilaita, varsinkaan monivammaisia. (Moberg 1981, 55; Moberg 1997, 29 - 38.)

Tutkimuksesta käy ilmi, että vanhemmat olivat tyytyväisiä lapsensa kehitykseen, olipa koulutusratkaisu mikä tahansa erityisopetuksen muodoista. Moberg suhtautuu kuitenkin hieman varauksellisesti edellä mainittuun tyytyväisyyteen, koska huoltajien ja opettajien tulkinnat siitä, mikä vaikuttaa oppilaan kehitykseen, eivät välttämättä ole objektiivisia. (Moberg 1981, 55.)

Vanhemmat ja opettajat suhtautuvat psyykkisesti kehitysvammaisten fyysiseen luokkaintegraatioon suotuisammin kuin yksilöintegraatioon. Psyykkisesti kehitysvammaisten lasten vanhemmat suhtautuivat luokkaintegraatioon myönteisemmin kuin erityisluokkien opettajat. Luokkaintegraatiota pidettiin useimmissa tapauksissa ainakin jokseenkin välttämättömänä. Perusteluna oli integraation tuoma lapsen kehittymiselle suotuisa vaikutus. Lisäksi perusteluna olivat toiminnallisen ja sosiaalisen integraation kehittyminen fyysisen integraation yhteydessä. (Moberg 1981, 37 – 40.)

Vammaisten lasten huoltajat suhtautuivat yksilöintegraatioonkin myönteisemmin kuin harjaantumiskoulun opettajat. Yksilöintegraatiota pidettiin perusteltuna sen vuoksi, että se auttaa koulun henkilökuntaa ja niin sanottuja normaaleja oppilaita asennoitumaan myönteisesti erilaisuuteen. Lisäksi vanhemmat ja opettajat arvioivat yksilöintegraation olevan perusteltua, koska sen avulla saattaa kehitysvammaisten ja normaalien oppilaiden välille syntyä normaaleja, luontevia sosiaalisia suhteita. (Moberg 1981, 38 – 40.)

Opettajien ja vanhempien mielestä eri integraatiomuodoista (joita tutkimuksessa olivat laitoskoulu, päivähuoltolan harjaantumiskoulu, harjaantumisluokka tai –koulu erityiskoulun yhteydessä, harjaantumiskoulu tai –luokka normaalin peruskoulun yhteydessä, osa-aikainen harjaantumisopetus ja osa-aikainen opetus peruskoulun oppilasryhmässä sekä yksilösijoitus normaaliluokalle) juuri tässä tutkimuksessa käsiteltävä yksilöintegraatio sai vähäisimmät kannatukset (Moberg 1981, 41 – 43.) Tulee tietenkin huomata, että Mobergin tutkimuksessa käsitellään psyykkisesti kehitys-

vammaisia, kun taas tässä tutkimuksessa mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevia oppilaita. Lisäksi Mobergin tekemä tutkimus on tehty noin kaksikymmentä vuotta sitten, joten asenteet ovat saattaneet muuttua huomattavastikin vuosien saatossa ja yksilöintegraation lisääntyessä.

Federicon, Herroldin ja Vennin yhdysvaltalainen tutkimus (1999, 76 – 83) käsitteli inkluusioluokkaa. He keräsivät aineistoonsa oppilaiden, opettajien ja vanhempien kokemuksia inkluusiosta. Tutkimuksessa kävi ilmi, että nekin vanhemmat, jotka ennen oppilaan sijoittamista inkluusioluokkaan olivat epävarmoja ratkaisunsa järkevyydestä, vakuuttuivat inkluusion kannattavuudesta sen jälkeen, kun oppilas oli ollut luokassa vuoden. Käytäntö siis opetti vanhemmille, että inkluusio on jokaiselle oppilaalle hyvä ratkaisu.

Opettajien mielestä erityisoppilaan integroiminen yleisopetuksen luokkaan on ennen kaikkea käytännön kysymys eikä siinä ole niinkään ideologiasta kysymys. Integrointia miettiessään opettaja on huolissaan siitä, kuinka paljon ja millaisia tukitoimia, hoito- ja oheispalveluja opettajan ja oppilaan tueksi voidaan järjestää. Opettajat ovat huolissaan käytännön järjestelyistä sekä siitä, kuinka opetus saadaan organisoitua ja millaisia tukitoimia opettajalla on käytettävänään. Periaatteessa opettajat suhtautuvat myönteisesti integraatioon, mutta he ovat huolissaan siitä, kuinka saavat sen toimimaan. (Siimes & Tuunainen 1989, 83.)

Samaa opettajien käytännöllistä asennoitumista integraatiota kohtaan tukee myös Daanen, Beirne-Smithin ja Lathamin tutkimus (2000, 337). Tutkimuksessa opettajat olivat sitä mieltä, että kaikilla oppilailla on oikeus saada opetusta yleisopetuksen luokassa. Kuitenkin käytännössä he eivät kannattaneet inklusiivista koulua. Heidän mukaansa erityisoppilaat eivät saa osakseen tehokasta opetusta, jos he opiskelevat inklusiivisessa koulussa.

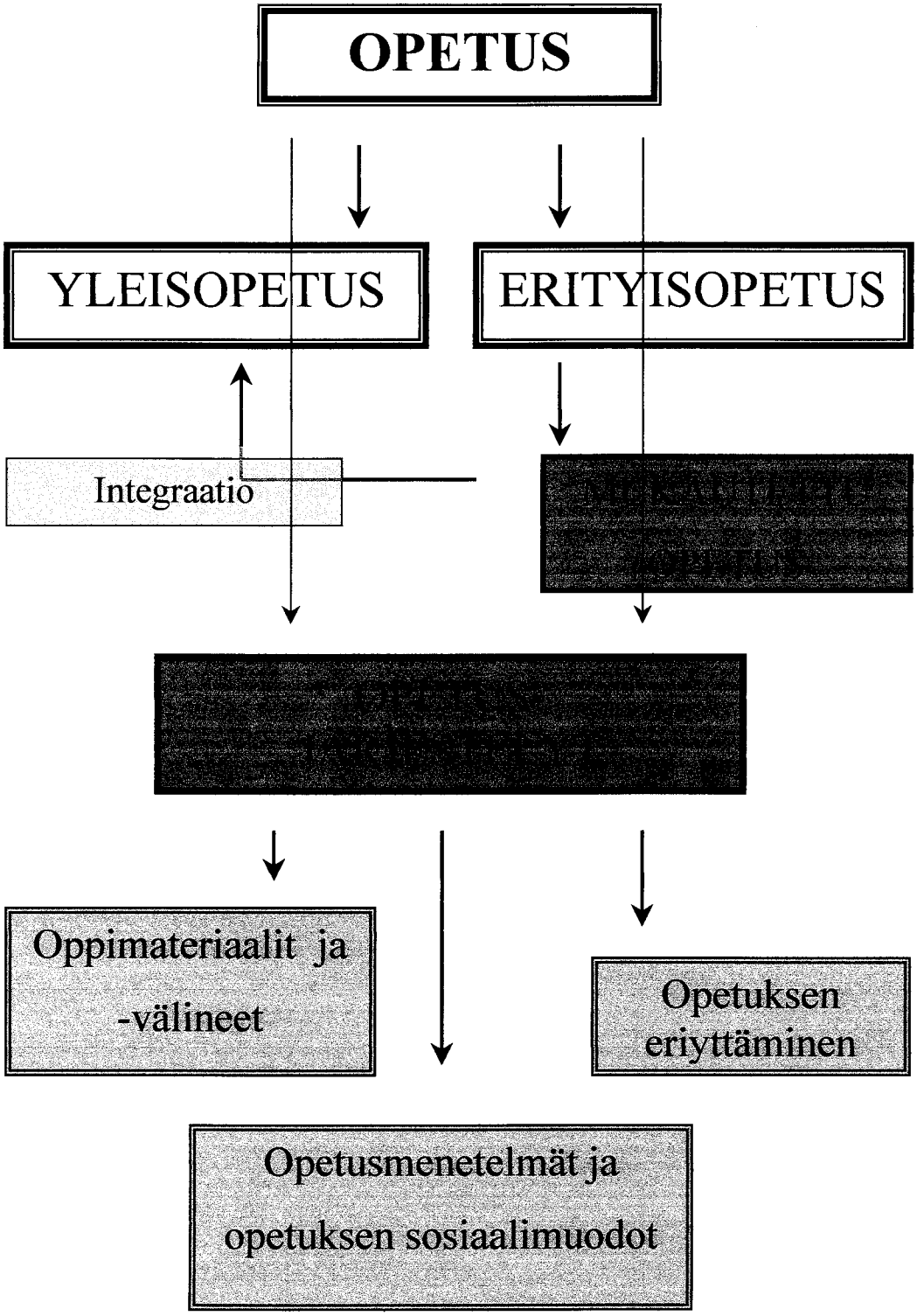
5 TUTKIMUKSEN KÄSITTEIDEN KOONTI JA TUTKIMUSONGELMAT

5.1 Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet

Kuvio 4 selvittää tähän tutkimukseen liittyvien käsitteiden suhteita toisiinsa. Tutkimus on opetukseen liittyvää tutkimusta. Opetusta voidaan antaa yleisopetuksen tai erityisopetuksen puolella. Yksi erityisopetuksen osa-alue on mukautettu opetus. Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisopetuksen puolelta juuri mukautettuun opetukseen, joka toteutetaan integraation välityksellä yleisopetuksessa.

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opetukseen kiinteästi liittyvistä opetusjärjestelyistä. Opetusjärjestelyitä käytetään sekä yleisopetuksessa että erityisopetuksessa, jotta opettaminen ja opiskelu kouluissa onnistuisi. Opetusjärjestelyitä tutkitaan mukautetun opetuksen yhteydessä.

Opetusjärjestelyistä ollaan kiinnostuneita opettajien käyttämistä opetusmenetelmistä, ja opetuksen sosiaalimuodoista, opetuksen eriyttämisestä sekä oppimateriaaleista ja –välineistä.



KUVIO 4. Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet

5.2 Tutkimusongelmat

Tämä tutkimus keskittyy selvittämään mukautetun opetussuunnitelman mukaan etenevää opetusta yleisopetuksessa. Tutkimuksen avulla pyritään saamaan selville, millaisia opetusjärjestelyitä opettaja käyttää mukautettuja oppilaita opettaessaan sekä kuinka opettaja ja oppilaat kokevat mukautetun opetuksen. Tutkimuksessa pyrittiin tutkimuksen tarkoituksen ja teorian pohjalta selvittämään seuraavia tutkimusongelmia.

1 Mitä opetusjärjestelyitä opettaja käyttää opettaessaan mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevaa oppilasta?

- 1.1 Mitä opetusmenetelmiä ja sosiaalimuotoja opettaja käyttää?
- 1.2 Mitä oppimateriaaleja ja –välineitä opettaja käyttää?
- 1.3 Mistä opettaja hankkii käyttämänsä oppimateriaalit ja –välineet?
- 1.4 Miten opettaja kokee oppimateriaalien ja –välineiden hankinnan ja riittävyyden?
- 1.5 Millä perusteella opettaja valitsee käyttämänsä opetusjärjestelyt?
- 1.6 Eroavatko opetusjärjestelyt muiden oppilaiden kanssa käytettävistä opetusjärjestelyistä?

2 Millä tavalla opettaja eriyttää opetustaan?

3 Millä tavalla mukautuksen aste vaikuttaa edellä mainittuihin asioihin?

4 Millaista ulkopuolista apua opettaja käyttää mukautetun oppilaan opettamisessa ja opetuksen suunnittelussa?

5 Millä tavalla mukautus vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja oppilaan arviointiin?

6 Millä tavalla opettaja jakaa aikansa mukautetun oppilaan ja muiden oppilaiden välillä ja millä tavalla hän järjestää oppitunnin?

7 Miten opettaja käyttää HOJKS:a mukautetun oppilaan opetuksessa?

8 Miten opettaja suhtautuu mukautetun oppilaan opettamiseen?

8.1 Miten opettaja asennoituu mukautetun oppilaan opettamiseen?

8.2 Vaikuttavatko opettajan erityispedagogiset opinnot, opettajalla oleva kokemus mukautettujen oppilaiden opettamisesta tai valinnanmahdollisuus mukautetun oppilaan ottamisesta luokalle opettajan suhtautumiseen? Jos vaikuttavat, millä tavalla?

9 Miten opettaja kokee muiden oppilaiden suhtautuvan mukautettuun oppilaaseen?

10 Miten opettaja kokee mukautetun oppilaan kokevan mukautuksensa?

6 TUTKIMUKSEN MENETELMÄ JA AINEISTON KÄSITTELY

6.1 Tutkimuskohde ja tutkimuksen järjestäminen

Tutkimus suoritettiin eräässä Länsi-Suomen lääniin kuuluvassa kaupungissa toukokuun 2001 aikana. Tutkimukseen osallistui viisi (5) luokanopettajaa, joista kaksi (2) oli miehiä ja kolme (3) naisia. Tutkimukseen osallistuvilla opettajilla oli opetettavanaan yleisopetuksen luokassa yksi tai useampi mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskeleva oppilas. Oppilaan mukautus oli joko kokonaismukautus tai osittainen mukautus. Tutkimukseen osallistuvat opettajat opettivat vuosiluokilla 1 – 6.

Valitsemalla tutkimukseen juuri nämä opettajat haluttiin varmistaa, että tutkimukseen saataisiin mukaan opettajia, joilla oli luokassaan lukuvuonna 2000 – 2001 mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskeleva oppilas. Tutkimukseen valittiin kaupungin kaikki vuosiluokilla 1 – 6 toimivat luokanopettajat, joilla kyseisen lukuvuoden aikana oli omassa luokassaan mukautettu oppilas. Tutkimuksen otoksen, näytteen kooksi saatiin siis vain viisi (5) opettajaa.

Tutkimuksen kannalta ei ollut kuitenkaan relevanttia hankkia lisää haastateltavia, koska siinä haluttiin pitäytyä yhden kaupungin sisällä. Asiaan vaikutti myös se, että kyseisen kunnan mukautettuja oppilaita yleisopetuksen luokissa opettavien opettajien joukossa oli erilaisia opettajia ja opetettavia: opettajista osa opetti alkuopetuksessa ja osa ylemmillä luokilla, osa oli miehiä ja osa naisia, mukautuksista osa oli kokonaismukautuksia osa osittaismukautuksia. Lisäksi opettajilla oli erilaisia opintoja erityispedagogiikassa sekä kokemus mukautettujen opettamisesta vaihteli. Tällöin tutkittavien joukko oli riittävän erilainen siihen, että tutkimuksessa saatiin mahdollisimman monta näkökulmaa mukautettujen opetuksesta opettajien ja mukautettujen oppilaiden taustan perusteella. Tutkimuksen tavoitteena ei ollut myöskään saada yleistettävää tietoa siitä, kuinka luokanopettajat yleensä järjestävät mukautetun oppilaan opetuksen, vaan haluttiin tutkia, kuinka jotkut opettajat sen järjestävät. Näin tutkimukseen ei ollut tarvetta ottaa suurempaa otosta.

Tämä tutkimus on siis otantatutkimus, koska siinä ei tutkittu koko mukautettuja oppilaita yleisopetuksessa opettavien opettajien perusjoukkoa. Tutkimuksessa käytettiin ei-todennäköisyyteen perustuvaa otantatapaa. Otantatapa on tarkemmin määriteltynä harkinnanvarainen otanta. Harkinnanvaraiselle otannalle on tyypillistä, että tutkija ottaa otokseen vain ne henkilöt, jotka hänen harkintansa mukaisesti tutkimukseen ja sen tarpeisiin sopivat. Otantatapa on tällöin tarkoituksenmukainen tutkijan kannalta, kuten tässäkin tutkimuksessa. (Vrt. Soininen 1995, 99 – 101, 103).

6.2 Tutkimusote ja tutkimustyyppi

Tämä tutkimus pohjautuu hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Hermeneuttinen ote on luonteva lähtökohta kvalitatiiviselle tutkimukselle, koska se edustaa laadullista, ilmiöiden ymmärtämiseen ja tulkintaan pyrkivää lähestymistapaa. Kvalitatiiviseen tutkimukseen sisältyy aina ilmiön tulkintaa. Tulkinnan avulla pyritään ymmärtämään tutkittavana olevaa ilmiötä sekä paljastamaan odottamattomia seikkoja. (Vrt. Soininen 1995, 29 – 30, 34; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165; Alasuutari 1999.) Tässä tutkimuksessakin pyritään tulkitsemaan ja tulkinnan kautta ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä eli mukautettujen oppilaiden opettamista yleisopetuksessa, vaikkakin tulkinta jää melko pinnalliseksi.

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla. Kvalitatiivinen tutkimus on tutkimusta, jossa tutkittavat ja tutkijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Siinä tutkija osallistuu henkilökohtaisesti tiedonhankintaan eikä kerää sitä esimerkiksi vain kyselylomakkeiden muodossa. Lisäksi aineisto kerätään luonnollisissa tilanteissa. Tällöin tutkija voi syventää ja varmentaa keräämiään tietoja esimerkiksi haastateltavan ilmeiden, eleiden tai äännähdysten perusteella eli hän pystyy täydentämään keräämäänsä tietoa omilla havainnoillaan. (Vrt. Soininen 1995, 34 – 35; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165; Eskola & Suoranta 1998, 15 - 16; Alasuutari 1999, 31 – 33; Hirsjärvi & Hurme 2001, 23 – 24.)

Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää ja tutkimaan kohdetta kokonaisvaltaisesti. Samalla tutkija pystyy tarkastelemaan ja kuvaamaan tutkittavia

asioita eri näkökulmista ja liikkumaan melko vapaasti tutkittavan kohteen ympärillä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161; Alasuutari 1999, 84.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusjoukko on pieni. Tutkimusjoukko valitaan usein harkinnanvaraisen otannan avulla. Tällöin tuloksia ei pyritä yleistämään koko perusjoukkoon, vaan tapaukset käsitellään ainutlaatuisina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165; Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Kvalitatiivinen tutkimus ei ole luonteeltaan valmiiden hypoteesien tai teorian testaamista, vaan tutkimuksen avulla pyritään löytämään uusia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Aineistoa pyritään käsittelemään monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165; Eskola & Suoranta 1998, 19.)

Tutkimusote, tutkimuksen tavoite, tutkimuksen aihepiiri, tutkimusolosuhteet ja tutkimusmenetelmät vaikuttavat siihen, minkä tutkimustyypin tutkija valitsee. Tutkimustyypit voidaan luokitella kokeellisiin ja ei-kokeellisiin. (Soininen 1995, 75-76.)

Tämä tutkimus oli ei-kokeellinen tutkimus, koska muuttujia ei ole säädelty, vaan kaikki tutkimus on tapahtunut luonnollisissa olosuhteissa. Tarkemmin määriteltynä tutkimus on tapaustutkimus. Tapaus tässä tutkimuksessa oli muista yleisopetuksen opettajista erottuva joukko. Erottavana tekijänä oli se seikka, että tutkimukseen osallistuvilla opettajilla oli luokassaan mukautettu oppilas. (Syrjälä & Numminen 1988, 5 – 7.)

Tämä tapaustutkimus pyrki kartoittamaan niitä keinoja, joilla opettaja järjesti opetuksensa luokassa, jossa oli mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskeleva oppilas. Samalla pyrittiin kuvaamaan näitä keinoja. Lisäksi pyrittiin kuvaamaan opettajan kokemuksia mukautetun oppilaan opiskelusta yleisopetuksessa. Tutkimus oli siis kuvaileva ja kartoittava empiirinen tutkimus. Tämä kaikki pyrittiin tekemään kokonaisvaltaisesti, eli pyrittiin tulkitsemaan muitakin kuin vain haastateltavien yksittäisiä sanoja. Tapaustutkimus-nimikkeen käyttö on perusteltua myös sen vuoksi, että tutkimus vastaa tapaustutkimuksen piirteitä, kuten haastattelun käyttö aineiston koontimenetelmänä ja se, että tutkimus kohdistuu nykyhetkeen. (Vrt. Soininen 1995, 81 – 82.)

6.3 Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi

Tutkimuslupa. Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle siitä, että tutkijat soittivat sen kaupungin sivistystoimenjohtajalle, jossa tutkimus tehtiin. Sivistystoimenjohtaja antoi suullisen luvan tehdä tutkimus kaupungissa. Tämän jälkeen tutkijat lähettivät niiden koulujen rehtoreille tai koulunjohtajille tutkimuslupalomakkeet anomuksineen (Liitteet 1 ja 2), joissa haastateltavat luokanopettajat työskentelivät. Ennen anomusten lähettämistä kyseisten luokanopettajien kanssa oli jo keskusteltu tutkimuksesta ja he olivat suostuneet haastateltaviksi.

Kun rehtorit ja koulunjohtajat olivat palauttaneet lomakkeet allekirjoitettuna, tutkijat sopivat haastatteluajan ja –paikan haastateltavien kanssa.

Aineiston keruu. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu. Valinnalla haluttiin varmistaa haastateltavan ja haastattelijoiden keskinäinen ymmärtäminen. Haastattelun aikana oli mahdollista sekä haastateltavan että haastattelijoiden tarkentaa asioita, joita ei oikein ymmärtänyt ja haastattelijoiden oli mahdollista kysyä lisäkysymyksiä ja näin syventää aiheen käsittelyä. Tällaista on vaikea toteuttaa, jos haastattelija ja haastateltava eivät ole vuorovaikutussuhteessa keskenään. Lisäksi haluttiin saada henkilökohtaisempi suhde opettajiin. Lomakkeen käyttö olisi tuntunut kovin kliiniseltä. Koska tutkimus kosketti laajaa pintaa opettajien arjesta, olisi kyselylomakkeella tai esseellä vastaaminen vaatinut luultavasti kovia ponnistuksia. Näitä perusteluja käytetään yleisestikin haastattelun valintaa perusteltaessa. (Vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201 – 202.)

Ennen ensimmäistä haastattelua suoritettiin esihaastattelu, jossa haastateltavana oli luokanopettaja, joka oli aiempina vuosina opettanut mukautettuja oppilaita. Esihaastattelu nauhoitettiin. Haastattelijoina toimivat tutkijat. Esihaastattelun jälkeen haastattelurunko jäsentyi nykyiseen muotoonsa. Ennen haastattelua esitestattiin myös esitietokyselylomake.

Varsinaiset haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina toukokuussa 2001. Haastattelijoina toimivat tutkijat. Kolmessa ensimmäisessä haastattelussa haastattelijoita oli

kaksi. Kahdessa viimeisessä haastattelussa haastattelijana toimi vain toinen tutkijoista. Haastattelut nauhoitettiin.

Haastattelupaikka vaihteli haastateltavan kodista eri kouluihin riippuen haastateltavan ehdotuksesta. Haastatteluajankohta oli arkipäivänä iltapäivisin. Haastattelut kestivät 25 minuutista 40 minuuttiin.

Ennen varsinaista haastattelua haastateltavan tehtävänä oli täyttää kyselylomake, jonka avulla kartoitettiin opettajan taustatietoja (Liite 3). Kyselylomakkeessa oli kuusi (6) teemaa, joiden avulla käsiteltiin seuraavia asioita: opettajan sukupuoli, koulutus ja työkokemus, koulu ja luokka, jossa hän työskentelee sekä mukautettu oppilas/ mukautetut oppilaat. Kyselylomakkeessa oli strukturoituja kysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeen tiedoilla pyrittiin saamaan vastauksia ongelmiin 3 ja 8.2.

Haastattelijoilla oli tukenaan haastattelun aikana haastattelurunko (Liite 4), joka oli laadittu tutkimusongelmien pohjalta. Runkoon oli etukäteen kerätty eri teemoja, joista tutkijat halusivat saada tietoja. Teemat olivat seuraavia: opetusmenetelmät ja –sosiaalimuodot, oppimateriaali ja –välineet, eriyttäminen, ulkopuolinen apu, opetuksen suunnittelu, opettajan ajankäyttö tunnilla, HOJKS:n tavoitteiden täyttyminen, mukautuksen kokeminen, koulutus sekä muiden oppilaiden suhtautuminen mukautettuun oppilaaseen. Teemojen alle tutkijat olivat miettineet valmiiksi teemaa koskettavia haastattelukysymyksiä, jotka oli mietitty sellaisiksi, että niiden avulla saadaan tutkimusongelmiin vastaukset. Kysymyksiä ei kuitenkaan kysytty tietyssä järjestyksessä tai noudatettu orjallisesti, vaan ne olivat lähinnä muistin tueksi. Haastattelu eli tilanteen mukaan niin, että kysymysten muoto ja järjestys vaihtelivat. Näin ollen haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna. (Vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204 – 205.)

Kun haastattelijoita oli kaksi, molemmat esittivät kysymyksiä. Näin he tukivat toisiaan. Samalla se haastattelijoista, joka ei ollut kyselyvuorossa, varmisti, että haastateltava vastaa kysymykseen eikä puhu vain asian vierestä. Samalla hän saattoi tehdä tarkentavia kysymyksiä aiheesta.

Ennen opetusmenetelmiä ja sosiaalimuotoja koskevia kysymyksiä haastattelijat antoivat haastateltavalle laput (Liitteet 5 ja 6), joissa olivat ne käsitteet, joilla tutkimuksessa näistä asioista puhuttiin. Luokanopettajia pyydettiin valitsemaan niistä ne opetusmenetelmät ja sosiaalimuodot, joita opetuksessaan käyttävät. Tällä pyrittiin varmistamaan se, että haastattelijat ja haastateltavat puhuivat samasta asiasta.

Aineiston analyysi. Aineiston analyysi voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Yksi näistä tavoista on sellainen, jossa ensin puretaan haastattelu. Purkamisen jälkeen aineisto koodataan ja sen jälkeen analysoidaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136.) Tässä tutkimuksessa valittiin analysointitavaksi juuri edellä mainittu tapa. Kyseinen tapa valittiin sen vuoksi, että analysoitavaa materiaalia oli paljon johtuen ongelmien suuresta määrästä. Tutkijoiden kannalta oli tärkeää saada jäsenneltyä aineisto tarkasti ja johdonmukaisesti vaihe vaiheelta ennen varsinaista analyysivaihetta. Samalla kun aineisto koodattiin paperilla, se selkiintyi tutkijoiden ajatuksissa ja antoi jokaisesta haastatellusta kokonaiskuvan. Vasta sen jälkeen tutkijat pystyivät vetämään asioista johtopäätöksiä. Kokonaisuuden hahmottaminen pienten osien, luokkien jälkeen oli tärkeä vaihe ennen johtopäätöksiin ja analysointiin ryhtymistä.

Haastattelujen jälkeen jokainen haastattelu siis litteroitiin eli kirjoitettiin puhtaaksi. Tämän vaiheen tutkijat suorittivat yhdessä oikein kuulemisen ja ymmärtämisen varmistamiseksi. Puhtaaksikirjoittaessa pyrittiin koko puhe kirjoittamaan ylös, vaikkakin merkityksettömiä äännähdyksiä karsittiin jonkin verran.

Seuraava vaihe tutkimuksessa oli haastattelujen lukeminen. Samalla puhtaaksikirjoitettuihin haastatteluihin merkittiin opettajien vastausten kohdalle sen tutkimusongelman numero, jota vastaus käsitteli. Tutkijat tekivät tämän työn erikseen eli kumpikin luki läpi kaikki haastattelut ja merkitsivät oman näkemyksensä mukaan ongelmien numerot haastatteluihin.

Tämän jälkeen tutkijat keräsivät jokaisen ongelman alle ne kohdat haastatteluista, jotka kyseistä ongelmaa käsittelivät. Tässä vaiheessa pidettiin vielä selkeä ero haastatteluiden välillä, jotta jatkossa tiedettäisiin, kuka opettajista oli sanonut mitäkin. Työ tehtiin yhdessä, jotta virhemarginaali olisi mahdollisimman pieni. Tässä vaiheessa ei enää käytetty suoria sitaatteja, vaan haastatteluista poimittiin käsitteitä ja

ajatuksia. Nämä merkittiin numeerisesti kuitenkin niin, että tarvittaessa pystyttiin palaamaan alkuperäisen haastattelun oikeaan kohtaan.

Työn seuraava vaihe oli se, että tutkijat alkoivat tehdä taulukointia ja ryhmittelyä vastauksista. Opettajien vastaukset jaettiin ryhmiin sen perusteella, mitä informaatiota heidän vastauksensa tutkijoiden tulkinnan mukaan sisälsivät. Samanlaista informaatiota sisältävät vastaukset jaoteltiin samoihin luokkiin ja luokille annettiin nimet. Joissakin ongelmissa tieto jaoteltiin vielä ryhmiin määrän mukaan, jolloin muodostuivat esimerkiksi ryhmät paljon, jonkin verran ja ei ollenkaan. Luokkia verrattiin toisiinsa laskemalla niistä frekvenssiluvut. Nämä taulukot on siirretty Tutkimuksen tulokset –lukuun.

6.4 Menetelmän uskottavuus

Tässä luvussa arvioidaan tutkimuksen uskottavuutta käyttäen osaa niistä käsitteistä, joita Soininen (1995, 122 – 125) suosittelee käytettäväksi kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden eli uskottavuuden arvioinnissa. Näitä ovat tutkimuksen vastaavuus, luotettavuus ja vahvistettavuus.

Tutkimuksen vastaavuus. Tutkimuksella on vastaavuutta silloin, kun sillä on totuusarvoa. Toisin sanoen silloin tutkimuksen tulokset vastaavat sitä todellisuutta, jota on tutkittukin. (Soininen 1995, 123 – 124.)

Tämän tutkimuksen vastaavuutta lisää muun muassa se, että haastattelujen aikana haastateltavien keskittymistä eivät häirinneet mitkään näkyvät ulkopuoliset seikat. Koska haastattelujen aika ja paikka oli sovittu etukäteen haastateltavien toiveita kuunnellen, saatiin varmistettua, että he saattoivat irrottautua haastattelun ajaksi esimerkiksi opetuksesta. Näin ollen haastateltavat saivat keskittyä kokonaan haastatteluun eivätkä muut asiat tai henkilöt olleet viemässä huomiota eikä ennalta suunnittelemattomia ylimääräisiä tekijöitä tullut esille haastattelujen aikana. Näin haastateltavat pystyivät keskittymään eivätkä heidän ajatuksensa katkeilleet, vaan he pystyivät pohtimaan vastauksiaan, mikä lisää todennäköisyyttä heidän vastaustensa paikkansa pitävyydestä.

Koska haastateltavat saivat itse valita haastattelun ajankohdan, aika oli haastateltaville sopivin mahdollinen. Vaikka haastattelut toteutettiinkin toukokuussa, ne tehtiin toukokuun alussa, paljon ennen koulujen kevätkiireiden alkamista. Lisäksi haastattelut olivat melko lyhyitä, alle tunnin pituisia, joten näkyvissä ei ollut haastateltavien väsymistä tai kyllästymistä haastatteluun. Koska haastateltavat olivat virkeitä ja jaksoivat ajankohdan puolesta vastata kysymyksiin hyvin, on todennäköistä, että vastaukset ovat todellisuutta vastaavia tältä osin, koska väsymys tai muut seikat eivät vaikuttaneet keskittymiskykyyn tai haluun poistua haastattelusta.

Tutkimuksen vastaavuutta saattaa vähentää seikka, jota ei välttämättä paljaalla silmällä huomaa. Ensinnäkin haastateltava saattoi jännittää haastattelua. Toiseksi hän saattoi vastata kysymyksiin tavalla, jolla hän luuli tutkijan odottavan vastattavan. Lisäksi oli mahdollista, että hän vastasi totuuden vastaisesti antaakseen opettajuudestaan pätevän kuvan. Tällaiset asiat vaikuttavat yleensä tulosten vastaavuuteen, mutta koska näitä asioita, kuten sanottu, ei huomaa paljaalla silmillä eivätkä tutkijat tässä tutkimuksessa huomanneet merkkejä kyseisistä asioista, ei voida olla varmoja niiden vaikutuksesta juuri tässä tutkimuksessa.

Vastaavuuteen saattoi vaikuttaa myös se, että haastattelu ja kysymykset elivät hieman haastattelujen edetessä. Toisaalta teemahaastattelun luonteeseen kuuluu haastattelun keskusteleva piirre, joten kysymykset eivät voineetkaan olla samanlaisia eikä niitä voitu esittää jokaisessa haastattelussa samassa järjestyksessä, vaan niissä pyrittiin kysymään kysymykset järkevässä järjestyksessä. Joskus ei myöskään ollut järkevää esittää kysymystä, johon vastattiin jo aikaisemmin toista kysymystä käsiteltäessä. Vastaavuutta lisää kuitenkin se, että tutkijoilla oli muistilista kysymyksistä, jotka täytyi esittää, joten kaikkien haastateltavien kohdalla käytiin samat asiat läpi, vaikkakin kysyen hieman eri sanoin ja järjestystä vaihtaen.

Tulosten vastaavuutta tässä tutkimuksessa voivat heikentää ne vaikeudet, joita tutkijat kohtasivat haastatteluja puhtaaksi kirjoittaessaan. Litterointia vaikeutti äänityksen melko huono laatu. Vastaavuutta kuitenkin parantaa se, että litteroijina toimivat molemmat tutkijat. Lisäksi nauhojen epäselvät kohdat kuunneltiin läpi niin monta kertaa, että voitiin olla varmoja haastattelun sisällöstä. Haastattelut litteroitiin lähes

kokonaan, mikä lisää tulosten vastaavuutta, koska analyysivaiheessa ei ole jäänyt tärkeitä asioita huomioimatta.

Tulosten vastaavuutta olisi voitu lisätä varsinkin opettajien asenteita sekä myös oppilaiden asenteita tutkittaessa käyttämällä haastattelun lisäksi toista aineistonkeruumenetelmää. Tässä tutkimuksessa opettajien mielipiteet eivät ole kovin luotettavia, koska niitä ei ole tutkittu esimerkiksi asennemittareilla. Samoin opetusjärjestelyitä koskevan tiedon vastaavuutta olisi voitu lisätä käyttämällä esimerkiksi observointia haastattelun tukena, jotta tuloksissa ei oltaisi pelkästään kuulopuheiden varassa.

Tutkimuksen luotettavuus ja vahvistettavuus. Kvalitatiivinen tutkimus on luotettavaa, jos tulokset pysyvät samoina, kun tutkimus toistetaan joko samoilla henkilöillä tai vastaavalla tutkimusjoukolla. Tutkimustulokset ovat siis pysyviä. (Soininen 1995, 123 – 125.)

Vahvistettavuutta tuloksiin saadaan käyttämällä erilaisia tekniikoita. Niiden avulla arvioidaan, onko tutkimuksella totuusarvoa ja sovellettavuutta. Samalla varmistetaan, että tulokset ovat neutraaleita eli niitä ei ole johdettu tutkijoiden omista motivaatioista, kiinnostuksista tai näkökulmista. (Soininen 1995, 122 – 125.)

Tämä tutkimus on toteutettu tällaisenaan vain kerran eikä vastaavia tutkimuksia ole aiemmin tehty. Tämän vuoksi tutkimuksen tulosten luotettavuudesta ei voida sanoa mitään varmasti. Lisäksi haastattelun kysymyksillä kysyttiin lähes poikkeuksellisesti eri asioita, joten vertailuja vastausten paikkansapitävyyksistä ei voida tehdä.

Tutkimuksen tulosten luotettavuuteen vaikuttaa positiivisesti se, että tutkimuksen kulku on esitetty melko tarkasti edellä, joten se on toistettavissa. Samoin tutkimusta toistettaessa olisi mahdollista käyttää tutkijoiden tässä tutkimuksessa käyttämiä haastattelurunkoja, joten kysymykset koskisivat samoja teemoja. Tutkimuksessa olisi hyvä käyttää myös opetusmenetelmiin ja opetuksen sosiaalimuotoihin liittyviä käsite-lappuja, joita tutkijat käyttivät omassa tutkimuksessaan juuri sen vuoksi, että kaikki puhuisivat samoista asioista samoilla nimillä. Nämä laput ovat perusteltuja käyttää, koska niissä käytetyt käsitteet ja luokitukset eivät ole tutkijoiden laatimia, vaan ne pohjautuvat tutkimuksen teoriaosassa esitettyihin luokitteluihin. Näin tutkimuksen

järjestäminen ja sisältö sekä sitä kautta tuloksetkin saataisiin tätä tutkimusta vastaaviksi.

Tulosten luotettavuuteen ja myös neutraalisuuteen vaikutti positiivisesti se, että lähes jokaisessa tutkimuksen vaiheessa oli mukana kaksi tutkijaa. Haastattelun aikana saatiin varmistettua, että haastattelu pysyi oikeissa uomissaan ja haastattelun avulla saatiin tietoa siitä, mistä haluttiinkin. Haastattelujen puhtaaksikirjoittamisvaiheessa kahden litteroijan työllä varmistettiin tietojen välittyminen oikeina analyysivaiheeseen. Erityisesti juuri tulosten analysointivaiheessa ja johtopäätösten tekovaiheessa kahden tutkijan käyttäminen ja se, että he tekivät työtä erikseen (ks. ed. luku 6.3), vaikutti positiivisesti tulosten luotettavuuteen. Tällöin ei tuloksia käsitellä vain yhden henkilön mielipiteisiin ja näkemyksiin nojaten, jolloin tulokset eivät ole enää niin subjektiivisia.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Opetusjärjestelyt mukautetun oppilaan opetuksessa

Opettajan käyttämät opetusmenetelmät ja sosiaalimuodot mukautetun oppilaan opetuksessa. Tässä luvussa selvitetään ongelmaa 1.1. On tärkeää huomata, että luvussa käsitellään vain niitä opetusmenetelmiä ja opetuksen sosiaalimuotoja, joita opettaja käytti mukautettua oppilasta opettaessaan. Ongelmaan pyrittiin saamaan vastaus haastattelun aikana kysymyksillä, jotka koskivat juuri opetusmenetelmiä ja opetuksen sosiaalimuotoja. Tulokset esitetään taulukkojen 1 ja 2 muodossa. Taulukkoon on kerätty tiedot siitä, mitä opetusmenetelmiä ja sosiaalimuotoja opettajat käyttävät opettaessaan mukautettua oppilasta sekä kuinka paljon niitä käytetään.

TAULUKKO 1. Opettajien käyttämät opetusmenetelmät käytön määrän mukaan

Opetusmenetelmä	**Käyttää**		
	Paljon	**Jonkin verran**	**Ei ollenkaan**
	f	**f**	**f**
Opettajakeskeiset työtavat	4	1	-
Oppilaskeskeiset työtavat	5	-	-
Yhteistoiminnalliset työtavat			
• Kyselevä opetus	2	1	2
• Opetuskeskustelu	2	1	2
• Yhteinen harjoitus	3	-	2

Kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat käyttivät opettajakeskeisiä työtapoja opettaessaan mukautettua oppilasta. Yksi (1) heistä käytti tätä opetusmenetelmää vain jonkin verran, koska hän painotti yleensäkin opetuksessaan oppilaskeskeisiä työtapoja. Muut neljä (4) sanoivat käyttävänsä opettajakeskeisiä työtapoja paljon. Samoin oppilaskeskeisiä työtapoja käyttivät opetuksessaan kaikki opettajat. Yhteis-

toiminnallisista työtavoista kyselevää opetusta ja opetuskeskustelua käytettiin yhtä paljon. Kaksi (2) opettajista käytti näitä paljon, yksi (1) jonkin verran ja kaksi (2) ei ollenkaan. Kyselevää opetusta ja opetuskeskustelua eivät käyttäneet ollenkaan ne opettajat, joiden oppilaalla oli osittainen mukautus tai oppilas oli levoton. Yhteistä harjoitusta käytti paljon kolme (3) opettajaa ja kaksi (2) heistä ei käyttänyt sitä ollenkaan.

TAULUKKO 2. Opettajien käyttämät opetuksen sosiaalimuodot käytön määrän mukaan

Opetuksen sosiaalimuoto	**Käyttää**		
	Paljon	**Jonkin verran**	**Ei ollenkaan**
	f	**f**	**f**
Yksin tapahtuva työskentely	5	-	-
Parityöskentely	1	-	4
Pienryhmätyöskentely	2	-	3
Luokkaopetus	2	1	2

Mukautettua oppilasta opettaessaan jokainen opettaja mainitsi käyttävänsä paljon yksin tapahtuvaa työskentelyä. Parityöskentelyä vastaavasti käytti vain yksi (1) opettaja. Pienryhmätyöskentelyä mukautetun oppilaan opettamisessa käytti opettajista kaksi (2). Luokkaopetusta ei käyttänyt ollenkaan kaksi (2) opettajaa. Yksi (1) opettaja käytti sitä vähän ja kaksi (2) paljon.

Opettajan käyttämät oppimateriaalit ja –välineet mukautetun oppilaan opetuksessa. Tässä luvussa selvitetään ongelmaa 1.2. Luvussa tarkastellaan, mitä oppimateriaaleja ja välineitä opettaja on käyttänyt mukautettua oppilasta opettaessaan. Lisäksi tarkastellaan edellisen luvun tapaan sitä, kuinka paljon opettaja on sanonut käyttävänsä kyseisiä materiaaleja ja välineitä. Ongelmaan pyrittiin saamaan vastaus haastateltujen vastauksista, jotka käsittelivät opettajien käyttämiä oppimateriaaleja ja –välineitä. Tulokset esitetään taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Opettajien käyttämät oppimateriaalit ja –välineet

Oppimateriaali tai -väline	**Käyttää**		
	Paljon	**Jonkin verran**	**Ei ollenkaan**
	f	**f**	**f**
Mukautetulla oppilaalla erilainen kirja			
• Mukautettu kirja	1	2	-
• Oman luokkatason kirja	1	2	-
• muu kirja	1	-	-
Lisätehtävät	2	1	2
Erilainen koe	3	1	1
Tietokone	2	-	3
Muu materiaali tai väline	1	3	1

Jokainen opettaja käytti mukautetun oppilaan opettamisen tukena erilaisia kirjoja kuin muilla oppilailla oli käytettävissään. Kolme opettajaa (3) käytti opetuksessaan matematiikan kirjaa, joka on tarkoitettu käytettäväksi mukautettuun opetukseen. Tätä kirjaa kutsutaan tässä tutkimuksessa mukautetuksi kirjaksi. Yksi (1) opettajista käytti mukautetun oppilaan opetuksessa pelkästään mukautettua kirjaa, joten hänet on asetettu taulukossa kohtaan Paljon. Kaksi (2) opettajista eli ne opettajat, jotka on sijoitettu taulukon kohtaan Jonkin verran, käyttivät mukautetun kirjan lisäksi myös oppilaan oman luokkatason kirjoja oppilaan opetuksessa. Yksi (1) opettajista käytti mukautetun oppilaan opetuksessa ainoastaan oppilaan oman luokkatason kirjoja. Kirjojen tehtäviä tosin helpotettiin. Yksi (1) opettaja käytti alemman luokkatason kirjaa, jolloin hänet sijoitettiin ryhmään Muu kirja.

Kolme (3) opettajista käytti mukautetun oppilaan opetuksessa kirjojen lisäksi erilaisia lisätehtäviä. Lisätehtäviä olivat esimerkiksi erityisopettajan antamat tehtävät, kuten opettaja ilmoitti ”--- erityisopettaja antaa jotakin (tehtäviä)”. Lisätehtäviä saattoivat olla myös sanalliset tehtävät mukautetun kirjan tueksi ”--- niin siin on sitten lisä-

tehtävis on sanallisia". Lisätehtäviä opetuksessa paljon käytti kaksi (2) opettajaa ja yksi (1) jonkin verran. Kaksi (2) opettajaa ei käyttänyt lisätehtäviä ollenkaan.

Erillisen kokeen mukautetulle oppilaalle piti aina kolme (3) opettajaa. Yksi (1) opettaja piti erillisen kokeen osasta aineista ja yksi (1) opettaja ei pitänyt erillisiä kokeita lainkaan, joten hänen pitämänä kokeet eivät eronneet muiden oppilaiden kokeista. Erillisellä kokeella tarkoitetaan tässä eri koetta kuin muilla oppilailla on samasta aineesta.

Tietokonetta mukautetun oppilaan opettamisessa käytti kaksi (2) opettajaa. Kolme (3) opettajaa ei ainakaan maininnut käyttävänsä tietokonetta.

Edellä mainittujen oppimateriaalien- ja välineiden lisäksi opettajien vastauksista löytyi materiaaleja ja välineitä, joita ei saatu sijoitettua edellisiin ryhmiin. Näitä olivat esimerkiksi "--- ruudukkomatto, jossa on kirjaimia, jossa hän saa hypähtää a:sta i:hin ja siitä tulee ai." sekä "--- palikoota kaikkia, joilla saa laskia ---". Lisäksi tähän ryhmään kuuluvat muun muassa opettajien käyttämät tavu- ja sanakortit, Unix-kuutiot, kuvat, kartat sekä tavuhissi. Paljon näitä muita apuvälineitä käytti yksi (1) opettaja ja kolme (3) opettajaa käytti niitä jonkin verran.

Oppimateriaalien ja –välineiden hankinta. Tämä luku selvittää ongelmaa 1.3. Niillä haastattelun kysymyksillä, jotka koskivat materiaalien ja välineiden hankintaa, pyrittiin saamaan tietoa niistä keinoista, joilla opettajat hankkivat mukautetun oppilaan opettamisessa tarvitsemansa ja käyttämänsä välineet ja materiaalit. Vastauksia käsitellään taulukossa 4.

Taulukkoa tutkittaessa kannattaa ottaa huomioon, että opettaja on voinut hankkia materiaaleja ja –välineitä useasta eri paikasta. Näin frekvenssien yhteenlaskettu summa on enemmän kuin viisi (5), joka on haastateltujen opettajien lukumäärä.

TAULUKKO 4. Oppimateriaalien ja –välineiden hankintakeinot ja -paikat

Hankintakeino tai -paikka	**Käyttäjien lukumäärä** f
Opettaja valmistaa itse	3
Erityisopettaja auttaa	4
Kustantaja/kauppa	3
Opettaja kopioi	2
Erityiskoulu	1

Erityisopettaja oli tärkeä apu opettajien materiaali- ja välinehankintaprosessissa. Neljä (4) opettajaa viidestä (5) oli kokenut, että erityisopettaja oli auttanut heitä. Erityisopettajan apua oli kahdenlaista. Hän joko itse hankki materiaalia opettajalle "--- mä (olen) erityisopettajan kanssa tehny paljon yhteistyötä, häneltä saanu jotakin --- " tai erityisopettaja on ollut mukana vinkkien antajana ja pohdinta-apuna erityismateriaalia hankittaessa "No me erityisopettajan kans juteltiin nää asiat, että mikä kirja sieltä otettais ja samalla katottiin siihen sopivia lisätehtäviä.".

Kolme (3) opettajaa on itse valmistanut lisämateriaalia ja -välineitä mukautetun oppilaan opettamisen avuksi. Tällöin opettaja saattoi haastattelussa sanoa vaikkapa "--- me ollaan pyritty tekemähän mahdollisimman paljon pelejä ja sellasta lisämateriaalia niin paljon kun resurssit vaan antaa myöden.". Kaksi (2) opettajaa oli lisäksi kopioinut muista lähteistä muun muassa erilaisia lisätehtäviä.

Kolme (3) opettajaa oli hankkinut materiaalia ja välineitä suoraan kustantajalta tai ostanut kaupasta. Lisäksi yksi (1) opettaja oli tehnyt yhteistyötä erityiskoulun kanssa ja saanut sieltä käyttöönsä materiaaleja ja välineitä.

Kokemukset oppimateriaalien ja –välineiden riittävyydestä ja saatavuudesta. Tässä luvussa käsitellään ongelmaa 1.4. Ongelmaa koskevien haastattelukysymyksien avulla tutkijat yrittivät ottaa selville opettajien mielipiteitä ja kokemuksia siitä, onko mukautettujen oppilaiden opetuksessa käytettäviä oppimateriaaleja ja -välineitä

riittävästi ja onko niitä helposti saatavilla. Näitä vastauksia käsitellään taulukoissa 5 ja 6.

TAULUKKO 5. Oppimateriaalien ja –välineiden riittävyys

Mielipide	**Mielipidettä kannattavien opettajien lukumäärä** **f**
Riittävästi	1
Liian vähän	3
Ei osaa sanoa	1

Kolme (3) opettajista oli sitä mieltä, että materiaalia on liian vähän. Vain yksi (1) opettaja oli sitä mieltä, että materiaalia ja välineitä oli riittävästi. Yhdellä (1) opettajalla ei ollut asiasta mielipidettä, koska hän ei ollut tarvinnut kyseisiä välineitä ja materiaaleja.

TAULUKKO 6. Oppimateriaalien ja –välineiden saatavuus

Mielipide	**Mielipidettä kannattavien opettajien lukumäärä** **f**
Hyvin saatavilla	-
Huonosti saatavilla	4
Ei osaa sanoa	1

Kukaan opettajista ei ollut sitä mieltä, että opetusvälineitä ja – materiaaleja mukautetun oppilaan opettamisessa käytettäväksi olisi helposti ja hyvin saatavilla. Neljän (4) opettajan mielipide oli, että kyseiset materiaalit ovat huonosti saatavilla. Yhdellä (1) opettajalla ei ollut asiasta mielipidettä välineiden ja materiaalien käytön vähäisyyden vuoksi.

Opetusjärjestelyjen valinnan perusteet. Tämä luku selvittää, millä perusteella opettaja valitsee juuri ne opetusmenetelmät, sosiaalimuodot, oppimateriaalit ja –välineet, joita hän käyttää mukautettua oppilasta opettaessaan. Samalla valotetaan sitä, millä opettaja perustelee vähäistä opetusjärjestelyjen käyttöään. Edellisestä aiheesta tietoa antaa taulukko 7 ja jälkimmäisestä taulukko 8.

Taulukkoa 7 tarkastellessa on hyvä huomioida, että opettaja on voinut kertoa valinnoilleen montakin perustetta. Sen vuoksi frekvenssien yhteenlaskettu summa on suurempi kuin haastatteluun osallistuvien opettajien lukumäärä, joka oli siis viisi (5) opettajaa.

TAULUKKO 7. Opetusjärjestelyjen valinnan peruste

Valinnan peruste	**Opettajien lukumäärä** **f**
Oppilaan taso ja tavoitteiden saavuttaminen	4
Lisäharjoituksen ja tuen antaminen oppilaalle	2
Oppilaan toiminnallisuus	1
Havainnollistaminen ja konkretisointi	3
Motivointi	1
Opetettava aihe	1
Oppilas/oppilaat	3
Opettajalla ei muuta vaihtoehtoa	1

Useimmat opettajat (4 opettajaa) käyttivät yhtenä perusteluna opetusjärjestelyiden valinnalle oppilaan tason huomioimisen ja sen, että kyseisen opetusjärjestelyn avulla saataisiin jokin tavoite paremmin saavutettua. Tällöin opettaja on saattanut perustella valintaansa seuraavalla tavalla: ”--- kirja, joka mun mielestä on niin kun tehtävät sillä tasolla, kun Mikon taso edellyttää---” (nimi muutettu).

Kahden (2) opettajan perusteena oli, että kyseinen opettajan valitsema järjestely antaa oppilaalle lisäharjoitusta tai tukee oppilasta. Tästä esimerkkinä opettaja, joka käytti paljon opetuksessaan ryhmätyötä. Hän perusteli valintaansa seuraavasti: ”--- (luokassa tehdään) ryhmissä töitä, koska --- ne, jotka ei oo mukautuksessa, tukee mukautetun opetuksen oppilaita ---”.

Kolme (3) opettajaa perustelee valintojaan sillä, että kyseiset järjestelyt auttavat oppilasta, koska ne tuovat käsiteltävän asian havainnolliseksi ja konkreettiseksi. Samoin kolme (3) opettajaa tekee valintojaan sen perusteella, millainen mukautettu oppilas on tai millaisia oppilaita opetettavassa ryhmässä on. Oppilaan mukaan valinnan on tehnyt esimerkiksi opettaja, joka ei käyttänyt ryhmätöitä opetuksessaan ja perusteli sitä näin: ”--- kun se (mukautettu oppilas) riehaantuu, ei se tee, se vaan metelöi ---”.

Seuraavia perusteluja on jokaista käyttänyt vain yksi (1) opettaja. Jossakin tapauksessa opettajalla ei ole ollut vaihtoehtoa, josta valita, kuten esimerkiksi mukautettua kirjaa valitessaan. Motivoinnin tavoite on ollut yhdellä (1) opettajalla, samoin tavoite saada opiskelu toiminnalliseksi. Lisäksi oppiaineessa kyseisellä hetkellä käsiteltävä aihe on ollut opetusjärjestelyn valinnan perusteella yhdellä (1) opettajalla.

TAULUKKO 8. Opetusjärjestelyjen vähäisyyden perustelut

Perustelu	**Opettajien lukumäärä** **f**
Opettajalla on avustaja apunaan	1
Luokkamuoto on yhdysluokka	2

Kaikki opettajat eivät käyttäneet erityisiä opetusjärjestelyitä mukautetun oppilaan opetuksessa. Tällöin hän esitti myös perusteluja käytännölleen. Kaksi (2) opettajaa ei halunnut tai ei pystynyt käyttämään kyseisiä järjestelyitä, koska luokat, joita he opettivat olivat yhdysluokkia. Lisäksi yksi (1) opettajista koki, että koska mukautetulla

oppilaalla on avustaja apunaan, se riittää, eikä hän enää tarvitse muita erityisiä opetusjärjestelyitä.

Mukautettujen oppilaiden opetuksessa käytettävien opetusjärjestelyiden ja muiden oppilaiden opetuksessa käytettävien opetusjärjestelyiden erot. Tässä luvussa käsitellään ongelmaa 1.6 ja vertaillaan mahdollisia eroja mukautettujen oppilaiden opetuksessa käytettävien opetusjärjestelyjen ja muiden oppilaiden opetuksessa käytettävien opetusjärjestelyiden välillä. Vastaukset on pyritty poimimaan niistä haastatteluiden kohdista, joissa puhutaan opetusjärjestelyistä. Tulokset esitetään taulukkojen 9 ja 10 muodossa.

TAULUKKO 9. Oppimateriaalien ja –välineiden eroavaisuuksien määrä

Oppimateriaali ja -väline	**Eroaa**		
	Paljon	**Jonkin verran**	**Ei ollenkaan**
	f	**f**	**f**
Kirjat	2	2	1
Tehtävät ja lisätehtävät	3	1	1
Apuvälineet	1	1	3
Tietokone	2	-	3

Mukautettujen oppilaiden opetuksessa käytettävät kirjat eroavat neljän (4) opettajan kohdalla. Heistä kaksi (2) opettajaa käyttää mukautetuilla oppilailla vain mukautettua kirjaa eli heidän käyttämänsä kirjat eroavat paljon muiden kirjoista. Kyseisistä neljästä opettajasta kaksi (2) muuta käyttävät osassa aineita mukautettua kirjaa ja osassa muita kirjoja. Tällöin heidän käyttämänsä kirjat eroavat jonkin verran muiden kirjoista. Vain yhden (1) opettajan mukautetulla oppilaalla käyttämät kirjat eivät eroa muiden oppilaiden kirjoista, mutta kirjan käyttö erosi, koska tehtäviä helpotettiin ja karsittiin.

Opettajista neljä (4) käyttää erilaisia tehtäviä ja lisätehtäviä mukautetuilla oppilailla kuin muilla oppilailla. Heistä kolme (3) käyttää niitä paljon ja yksi (1) jonkin verran.

Kuten edellä tässäkään kohdassa yksi (1) opettaja ei käytä mukautetuilla erilaisia tehtäviä kuin muillakaan.

Erilaisten apuvälineiden kohdalla tilanne on aivan toinen. Mukautetuilla oppilailla käyttää paljon apuvälineitä, jotka eroavat muiden oppilaiden apuvälineistä, vain yksi (1) opettaja ja samoin jonkin verran niitä käyttää vain yksi (1) opettaja.

Erilaisia tietokoneohjelmia mainitsi käyttävänsä kaksi (2) opettajaa. Nämä ohjelmat erosivat niistä ohjelmista, joita käytettiin muiden oppilaiden kanssa.

TAULUKKO 10. Opetusmenetelmien eroavaisuuksien määrä

Mukautetun opiskelu	**Tapauksien lukumäärä** **f**
Mukautetulla enemmän yksilötyötä kuin muilla	3
Mukautetulla avustaja apuna	3
Mukautetun opiskelu ei eroa muiden opiskelusta	1

Taulukon 10 tietoja tarkasteltaessa on hyvä huomata, että opettaja on voinut asettaa mukautetun oppilaan opiskelun kumpaankin kahteen ensimmäiseen taulukon luokkaan. Toisaalta taas, jos opettaja on sijoittanut mukautetun oppilaansa opiskelun toiseen ensimmäisistä luokista, hänen oppilaansa ei voi kuulua viimeiseen luokkaan.

Kolmen (3) opettajan mukautetuilla oppilailla oli enemmän yksilötyötä kuin muilla oppilailla. Samoin kolmen (3) opettajan mukautetuilla oppilailla on avustaja apunaan koulutyöskentelyssä. Yhden (1) opettajan mukaan hänen mukautetun oppilaansa opiskelu ei eroa edellisten luokkien osoittamalla tavalla muiden opiskelusta.

7.2 Opetuksen eriyttäminen

Tämä luku esittelee, kuinka opettajat eriyttävät opetustaan mukautetun oppilaan vuoksi. Luvussa siis käsitellään ongelmaa 2. Siihen pyrittiin löytämään vastauksia niillä haastattelun kysymyksillä, jotka koskivat opetusjärjestelyitä ja eriyttämistä. Taulukosta 11 selviää, mitä eriyttämisen muotoja opettajat käyttivät ja kuinka paljon he eriyttävät opetustaan.

TAULUKKO 11. Opetuksen eriyttämisen käyttäminen

Eriyttämisen muoto	**Käyttää**		
	Paljon	**Jonkin verran**	**Ei ollenkaan**
	f	**f**	**f**
Tavoite-eriyttäminen	5	-	-
Aikaeriyttäminen	4	-	1
Suorituspaikkaeriyttäminen	3	-	2
Oppimateriaalien ja –välineiden eriyttämien	4	1	-

Jokainen opettaja eriytti jollakin tavalla mukautetun oppilaan opettamista. Kaikki opettajat (5 opettajaa) eriyttivät oppilaan tavoitteita tämän tasoa vastaaviksi, perusteluna esimerkiksi se, että "--- ei heille (mukautetuille oppilaille) voi asettaa yhtä korkeita tavoitteita ---". Oppimateriaaleja ja -välineitä eriyttivät myös kaikki opettajat. Heistä neljä (4) eriytti niitä paljon, yksi (1) jonkin verran. Aikaeriyttämistä käyttivät kaikki yhtä lukuun ottamatta. Tällöin opettaja saattoi kertoa käytännöstään seuraavalla tavalla: "--- Mikolla on aivan oma aikataulunsa ---". Kaikkein vähiten käytettiin suorituspaikkaeriyttämistä. Sitä käytti ainoastaan kolme (3) opettajaa.

7.3 Mukautuksen asteen vaikutus opetusjärjestelyihin

Tässä luvussa yritetään löytää vastausta siihen kysymykseen, vaikuttaako mukautetun oppilaan mukautuksen aste opettajan käyttämiin opetusjärjestelyihin. Mukautuksen asteella tarkoitetaan sitä, onko mukautus osittainen vai kokonaismukautus. Luvussa pyritään saamaan vastaus ongelmaan 3. Ongelmaan pyrittiin saamaan vastaus haastattelun kysymyksillä, jotka koskivat opetusjärjestelyitä ja eriyttämistä sekä esitietokyselylomakkeen kohdalla 6. Taulukko 12 osoittaa kokonaismukautusten ja osittaismukautuksen suhteen tässä tutkimuksessa.

Taulukkoa 12 tutkiessa kannattaa kiinnittää huomiota siihen, että yhdellä opettajalla oli luokassaan kaksi mukautettua oppilasta. Sen vuoksi frekvenssien yhteenlaskettu lukumäärä on yhden suurempi kuin tutkimukseen osallistuvien opettajien lukumäärä (5 opettajaa).

Opetusjärjestelyiden ja mukautuksen asteen yhteyttä ei esitetä ristiintaulukointina tässä yhteydessä, vaikka sen avulla asia olisi helpompi havainnollistaa. Syynä tähän on se, että ristiintaulukoinnin yhteydessä saattaisi olla mahdollista tunnistaa tutkimukseen osallistuvia henkilöitä. Tutkimuksessa halutaan taata tutkimukseen osallistuville täysi luottamuksellisuus.

TAULUKKO 12. Osittaismukautusten ja kokonaismukautusten suhde

Mukautuksen aste	**f**
Kokonaismukautus	4
Osittainen mukautus	2

Tutkimustuloksia ja haastatteluja tarkasteltaessa voidaan tulla siihen tulokseen, että mukautuksen asteella ja eriyttämisen määrällä sekä mukautuksen asteella ja oppimateriaalien ja –välineiden käytön määrällä ei ole yhteyttä keskenään.

Mukautuksen asteella ja opettajan käyttämillä opetusmenetelmillä ja opetuksen sosiaalimuodoilla vastaavasti on yhteys. Jos mukautetun oppilaan mukautus on osittainen eli esimerkiksi vain matematiikka on mukautettu, opettaja käyttää oikeastaan pelkästään opettajakeskeisiä ja oppilaskeskeisiä työtapoja mukautettua oppilasta opettaessaan. Sosiaalimuotona on pelkästään yksin tapahtuva työskentely. Jos oppilaalla on vastaavasti kokonaismukautus, opettaja käyttää enemmän muitakin opetusmenetelmiä ja opetuksen sosiaalimuotoja, kuten esimerkiksi parityöskentelyä. Tämä johtuu tietenkin siitä, että kun puhutaan osittain mukautetuista oppilaista ja heidän opettajistaan, tarkastellaan opettajaa vain mukautetun aineen tunneilla (tässä tapauksessa matematiikka) eikä ollenkaan esimerkiksi teoria-aineiden tunneilla, joissa on luontevampaa käyttää esimerkiksi ryhmätyötä tai yhteistoiminnallisia työtapoja kuin matematiikan tunnilla oli luokassa sitten mukautettuja oppilaita tai ei.

7.4 Ulkopuolinen apu mukautetun oppilaan opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa

Tässä luvussa käsitellään ongelmaa 4 ja samalla niitä aputahoja, joita opettaja käyttää, kun hän opettaa mukautettua oppilasta tai suunnittelee ja toteuttaa hänen opetustaan. Apu- ja yhteistyötahot on esitetty taulukossa 13.

TAULUKKO 13. Opettajien käyttämät apu- ja yhteistyötahot

Apu- tai yhteistyötaho	**Aputahojen käyttäjien määrä**
	f
Erityisopettaja	5
Avustaja	
• Henkilökohtainen avustaja	1
• Kouluavustaja	2
Oppilaan huoltajat	4
Muut apu- ja yhteistyötahot	3
Koulutus	-

Kaikki opettajat olivat saaneet apua erityisopettajalta tai olivat olleet yhteistyössä hänen kanssaan, kun he olivat suunnitelleet mukautetun oppilaan opetusta tai opettaneet tätä. Erityisopettaja oli yleisesti opettajan ohjaaja ja neuvoja. Lähes kaikkien opettajien kanssa hän lisäksi hankki tai teki oppivälineitä tai –materiaaleja. Samoin lähes jokainen opettaja oli erityisopettajan kanssa laatinut mukautetulle oppilaalle tavoitteita ja HOJKS:n. Joissakin tapauksissa erityisopettaja antoi lisäksi mukautetulle oppilaalle erityisopetusta.

Kolmella (3) opettajalla oli käytössään avustaja. Kahden (2) opettajan kohdalla tämä avustaja oli kouluavustaja yleensä. Yhdellä (1) oppilaalla avustajana toimi hänen henkilökohtainen avustajansa.

Opettajat saivat avustajilta monenlaista apua. Avustaja otti usein mukautetun oppilaan muista oppilaista erilleen ja opetti häntä itse. Lisäksi hän oli usein tunneilla mukana, istui esimerkiksi oppilaan vieressä ja auttoi ja ohjasi häntä opettajan pitäessä tuntia. Lisäksi opettajat pitivät palavereita avustajien kanssa. Palavereissa keskusteltiin yleensä oppilaan kuulumisista, suunniteltiin tämän opetusta, laadittiin tehtäviä ja kokeita sekä mietittiin lisätehtävien tarvetta. Avustajan apu koettiin tärkeäksi silloin, kun avustaja oli käytettävissä. Opettajat kertoivat esimerkiksi, että ”--- kouluavustaja siinä on ollut suurena apuna. ---” ja ”--- jos ei se olis toista henkilöä, ei se kyllä turhaa oo se kouluavustajaa annettu --- kyllä se (mukautettu oppilas) silloin jäis varmaan peukaloita pyörittämään aika usein ---”.

Oppilaan huoltajien kanssa yhteistyötä oli neljällä (4) opettajalla. Vanhemmat tukivat joissakin tapauksissa opettajan työtä. Enemmän vanhemmat kuitenkin antoivat tukeansa oppilaalle, tukivat hänen oppimistaan ja opiskeluaan.

Opettajat mainitsivat myös muita apu- ja yhteistyötahojaan, joita ei saatu sisällytettyä mihinkään edellä mainituista luokista. Ne sijoitettiin luokkaan Muut apu- ja yhteistyötahot. Näitä tahoja oli käyttänyt kolme (3) opettajaa. Muut apu- ja yhteistyötahot –luokkaan kuuluivat esimerkiksi kollegoiden antama, erityiskoululta saatu sekä itseopiskelun kautta saatu apu. Näiden lisäksi apua oli saatu kunnan henkilöstöltä, kasvatusneuvolalta ja oppilashuoltotyöryhmästä.

Kenellekään opettajista ei ollut järjestetty koulutusta sen jälkeen, kun heidän luokkaansa oli tullut mukautettu oppilas tai kun heidän oppilaalleen oli hankittu mukautus. Tällöin opettaja saattoi kommentoida asiaa vaikkapa seuraavasti: "En mitään (koulutusta), kukaan, ei siis pätkääkään, ihan siis oman järkeni varassa oon ---".

Opettajat esittivät toivomuksia siitä, millaista apua ja yhteistyötä he haluaisivat mukautetun oppilaan opettamiseen ja ohjaamiseen. Yksi opettajista ehdotti, että voitaisiin perustaa eräänlainen materiaalipankki, josta jokainen, joka materiaalia tarvitsee, voisi käydä lainaamassa erityismateriaalia. Lisäksi yksi opettaja toivoi avustajaa jatkuvaan käyttöön. Opettajien vastauksista ymmärsi myös, että avustaja on mukautetun oppilaan opetuksessa ehdoton apuväline. Lisäksi toivottiin etukäteispalaveria ja tietoja oppilaasta sekä neuvoja hänen opettamiseen, ennen kuin oppilas tulee opettajan luokkaan.

7.5 Opetuksen suunnittelu ja oppilaan arviointi

Tässä luvussa käsitellään ongelmaa 5 ja saadaan vastaus seuraaviin kysymyksiin: Lisääkö mukautettu oppilas opettajan mielestä opettajan työtä?; Huomioivatko opettajat mukautetun oppilaan suunnitellessaan koulutyötä? sekä Eroaako mukautettujen oppilaiden arviointi muiden oppilaiden arvioinnista? Tulokset esitellään taulukkojen 14 ja 15 avulla.

TAULUKKO 14. Mukautetun oppilaan huomioiminen suunnittelussa

Käytäntö	**f**
Opettaja huomioi mukautetun oppilaan suunnittelussaan	2
Opettaja huomioi mukautetun oppilaan vaihtelevasti	2
Opettaja ei huomioi mukautettua oppilasta lainkaan	1

Opettajista neljä (4) huomioi mukautetun oppilaan suunnitellessaan koulutyötä. Oppilaan huomioiminen tapahtuu esimerkiksi siten, että kyseessä olevia tehtäviä helpotetaan. Samoin suunnittelussa huomioimista on se, että mietitään, kuinka oppilas pääsee tehtävässään hyvin alkuun ja se, kuinka tunti rakennetaan niin, että aikaa riittää sekä mukautetulle oppilaalle että muille oppilaille.

Näistä neljästä opettajasta kaksi (2) opettajaa huomioi oppilaan jatkuvasti ja kaksi (2) vaihtelevasti. Yksi (1) opettaja ei huomioinut mukautettua oppilastaan suunnitellessaan opetustaan.

TAULUKKO 15. Mukautetun oppilaan arvioinnin erilaisuus suhteessa muiden oppilaiden arviointiin

Kohde	**Eroaa**	**Eroaa osittain**	**Ei eroa**
	f	**f**	**f**
Mukautetun arviointi	5	-	-

Jokainen opettaja arvioi mukautetun oppilaan eri tavalla kuin muut oppilaat.

7.6 Ajan jakaminen tunnilla ja tunnin järjestäminen

Tämä luku käsittelee ongelmaa 6. Ongelmaan on pyritty saamaan vastaus niistä haastattelun vastauksista, joissa käsiteltiin opetuksen järjestämistä ja ajan jakamista tunnilla. Taulukossa 16 esitetään, kuinka opettajat ovat ratkaisseet ajan jakamisen mukautetun oppilaan ja muiden oppilaiden välillä oppituntien aikana.

TAULUKKO 16. Tunnin järjestäminen

Käytäntö	**f**
Opetus ja hiljainen työ vuorottelevat	3
Avustaja on tunnilla mukautetun oppilaan apuna tai opettaa mukautettua oppilasta	2

Kolme (3) opettajista järjesti opiskelun luokassa niin, että heidät voitiin sisällyttää taulukon luokkaan Opetus ja hiljainen työ vuorottelevat. Tällöin opettaja opetti ensin esimerkiksi mukautetulle oppilaalle uuden asian ja sen ajan muut oppilaat olivat hiljaisessa työssä. Sen jälkeen vaihdettiin osia niin, että mukautettu oppilas aloitti hiljaisen työn opetetun asian tiimoilta ja muulle luokalle opetettiin uutta asiaa.

Kaksi (2) opettajista oli ratkaissut asian sillä tavalla, että avustaja joko opettaa mukautettua oppilasta tai on oppilaan apuopettajana tunnilla. Näin opettajan ei tarvitse kovinkaan paljon erikseen opettaa mukautettua oppilasta.

Samassa yhteydessä opettajilta kysyttiin heidän arviotaan siitä, kuinka paljon heillä menee minuutteina pelkästään mukautetun oppilaan ohjaamiseen ja opettamiseen oppitunnista. Opettajat olivat sitä mieltä, että 10-15 minuuttia on se aika, jonka mukautettu oppilas vaatii oppitunnista, oli käytössä sitten avustajaa tai ei.

7.7 HOJKS:n käyttäminen mukautetun oppilaan opetuksessa

Tässä luvussa käsitellään ongelmaan 7 liittyviä asioita, kuten sitä, onko opettajalla käytössään mukautetun oppilaan HOJKS, käyttääkö hän sitä ja kuinka hän varmistaa, että siinä mainitut tavoitteet tulee saavutettua. Vastaukset on poimittu niistä haastattelujen vastauksista, joissa sivuttiin HOJKS -aihetta. Tulokset esitetään taulukkojen 17 ja 18 muodossa.

TAULUKKO 17. Opettajilla käytössä olevat HOJKS:t

Tilanne	**f**
Mukautetulle oppilaalle on laadittu HOJKS	4
Mukautetulle oppilaalle ei ole laadittu HOJKS:aa	1

Neljä (4) opettajaa mainitsi, että heidän mukautetuille oppilailleen on laadittu HOJKS. Yhden (1) opettajan kohdalla tilanne oli se, että hän olisi halunnut, että HOJKS laadittaisiin. Kuitenkaan muodollista HOJKS:a ei pidetty tarpeellisena, joten opettaja ja erityisopettaja merkitsivät ylös tavoitteita epävirallisesti.

Taulukkoa 18 tarkasteltaessa on hyvä huomioida se, että frekvenssien yhteenlaskettu summa ei ole sama kuin haastatteluun osallistuvien opettajien summa. Tämä johtuu siitä, että yhdellä opettajalla ei ollut HOJKS käytettävissä. Tällöin häntä ei ole otettu taulukossa huomioon lainkaan.

TAULUKKO 18. HOJKS:n hyväksikäyttäminen opetuksessa

Käytäntö	**f**
Opettaja käyttää hyväkseen HOJKS:a paljon opetuksessaan	1
Opettaja käyttää HOJKS:a jonkin verran	3
Opettaja ei käytä HOJKS:a	-

Niistä neljästä opettajasta, joilla HOJKS oli käytössään, vain yksi (1) käytti sitä hyväksi paljon opetuksessaan. Opettaja tarkasteli suunnitelmaa opetuksensa ohessa ja varmisti esimerkiksi, että lisätehtävät olivat sellaisia, jotka tukivat suunnitelmassa mainittuja tavoitteita. Kolmen (3) muun opettajan kohdalla tilanne oli se, että suun-

nitelma vaikutti "alitajuisesti" opetukseen, mutta sitä ei niinkään tutkittu opetuksen ohessa tai opetusta suunniteltaessa.

Opettajilta kysyttiin haastattelun aikana myös, kuinka he varmistavat, että HOJKS:ssa mainitut tavoitteet tulee saavutettua. Nyt käsitellään vain niiden neljän opettajan vastauksia, joilla HOJKS oli käytettävissään. Opettaja saattoivat mainita useammankin tavan varmistaa tavoitteiden saavuttamisen. Kaikki eivät kuitenkaan osanneet vastata kysymykseen ollenkaan.

Kolme (3) opettajaa varmistivat tavoitteiden saavuttamisen harjoittamalla oppilaalla niitä asioita, joista HOJKS.ssa puhuttiin. Tämän keinon lisäksi yksi (1) opettaja mainitsi käyttävänsä tavoitteiden saavuttamisen varmistamisessa apuna sekä suppeampia että laajempia testejä.

7.8 Opettajien suhtautuminen mukautetun oppilaan opettamiseen ja siihen vaikuttavat tekijät

Opettajien asenteet mukautetun oppilaan opettamiseen. Tässä luvussa käsitellään ongelmaa 8.1. Samalla käsitellään opettajien asenteita mukautettujen oppilaiden opettamista kohtaan. Luvussa saadaan vastaukset kysymyksiin, lisääkö mukautus opettajien mielestä heidän työtään sekä ottaisivatko he tulevaisuudessa mukautetun oppilaan luokalleen, jos saisivat valita. Lisäksi tarkastellaan opettajien yleistä suhtautumista mukautetun oppilaan opettamiseen. Kysymyksiin lisääkö mukautettu oppilas opettajan työtä ja ottaisiko opettaja tulevaisuudessa mukautetun oppilaan luokalleen haettiin vastauksia suorilla haastattelun kysymyksillä. Opettajien asennetta pyrittiin tulkitsemaan koko haastattelua analysoimalla. Tuloksia esitetään osaksi taulukoiden 19 ja 20 muodossa.

TAULUKKO 19. Opettajien mielipiteet siitä, lisääkö mukautettu opettajan työtä

Mielipide	**f**
Ei lisää ollenkaan	1
Lisää jonkin verran	2
Lisää paljon	2

Opettajista vain yksi (1) oli sitä mieltä, että mukautettu oppilas ei lisää sitä työtä, jota hän opettajana joutuu tekemään sekä koulussa että kotonaan. Neljä (4) opettajaa oli vastaavasti sitä mieltä, että mukautettu oppilas lisää opettajan työtä. Näistä neljästä opettajasta kahden (2) mielestä mukautettu oppilas lisäsi heidän työtään vain jonkin verran ja kahden (2) mielestä paljon.

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että voisivat tulevaisuudessa ottaa mukautetun oppilaan luokalleen, jos heille sitä ehdotettaisiin. Kaksi (2) opettajaa ottaisi oppilaan luokkaansa ilman ehtoja, kuten "--- kyllä sen pystyy siinä järjestämään, ei se tuota mitään ylimääräistä ---". Näistä toisen opettajan mielestä kuitenkin olisi oppilaan kannalta parasta, että hänellä olisi apunaan avustaja.

Kolme (3) opettajaa sitä vastoin asettaisivat ehtoja oppilaan luokkaan tulemiselle. Näiden opettajien suostuminen riippuisi tilanteesta. Kieltäytymisen syy olisi joko oppilaan levottomuus tai se, että luokka, johon oppilas tulisi, olisi iso yhdysluokka. Opettajien kommentit olivat seuraavanlaisia: "--- jos se on tällasesta oppilaasta kysymys, niin kuin Mikko, joka ei koskaan aiheuta minkäänlaasta häiriötä, on hiljanen ja tekee kykyjensä puitteis ja aina parhaansa, niin tällanen mies on tervetullut ---" sekä "--- en noin isoon yhdysluokkaan ---".

TAULUKKO 20. Opettajien asennoituminen mukautetun oppilaan opettamiseen

Asenne	**f**
Negatiivinen	1
Positiivinen	4

Haastattelujen perusteella opettajien asenteista sai sellaisen käsityksen, että vain yksi (1) opettaja suhtautui negatiivisesti mukautetun oppilaan opettamiseen. Loput neljä (4) suhtautuivat asiaan myönteisesti. Seuraavassa esitetään opettajien kommentteja, joiden perusteella muun muassa on päätelmiä asenteista tehty. Negatiivisia kommentteja: "--- se lisää sitä koulun levottomuutta ja sitten sitä stressiä ---" sekä "--- kyllä se --- aivan erityiskouluun kuuluus, siis aivan selevästi ---". Positiivisia kommentteja: "Ei mulla mitään mukautettuja vastaan oo." ja "Se (mukautettu oppilas) on onnistunu mun mielestä tossa, tässä tapauksessa, joka on meille ollu oikeestaan iloinenkin yllätys, --- se on menny joka tapauksesssa ihan ällistyttävän hyvin ---" sekä "--- en mä tiedä, onko se (mukautetun oppilaan opettaminen) sen vaikiampaa tai helpompaa kun se kenenkään muunkaan opettaminen --- "

Opettajien suhtautuminen mukautetun oppilaan opettamiseen ja siihen vaikuttavat tekijät. Tässä luvussa selvitetään ongelmaa 8.2. Tutkimuksessa tarkasteltiin eri asioiden yhteyttä siihen, millainen asenne opettajilla on mukautetun oppilaan opettamista kohtaan. Näitä asioita olivat opettajan erityispedagogiset opinnot, opettajan kokemuksen määrä mukautettujen oppilaiden opettamisesta sekä se, onko opettaja saanut valita, ottaako mukautetun oppilaan luokalleen. Vastauksia pyrittiin saamaan selville käyttämällä hyväksi koko haastattelua asenteen analysoinnin ja valinnan mahdollisuuden kohdalla sekä taustatietokyselylomakkeen kohtia 2 ja 6 pyrittäessä selvittämään kokemuksen määrää ja erityispedagogista koulutusta.

Luvussa ei esitetä asioiden ristiintaulukointia, koska silloin ei pystytä takaamaan haastateltavien anonymiteettia. Jos tutkimuksessa olisi käytetty ristiintaulukointia, olisi luvusta saattanut tunnistaa, kenestä opettajasta olisi ollut kyse. Tutkimuksessa

olisi samalla paljastunut, millainen asenne tietyllä opettajalla on mukautetun oppilaan opettamiseen.

Kun tuloksia tarkasteltiin, ei löytynyt minkäänlaista merkkiä siitä, että opettajan suorittamilla erityispedagogisilla opinnoilla olisi yhteyttä siihen, kuinka opettaja kokee mukautetun oppilaan opettamisen. Samoin yhteyttä ei löytynyt asenteen ja opettajan mukautettujen oppilaiden opettamisen kokemusmäärän väliltä. Myöskään se, onko opettaja saanut vaikuttaa mukautetun oppilaan ottamiseen luokalleen, ei vaikuttanut opettajan suhtautumiseen.

7.9 Opettajan kokemus muiden oppilaiden suhtautumisesta mukautettuun oppilaaseen

Tässä luvussa selvitetään ongelmaa 9. On huomattava, että ongelmaa käsitellessä ei ole yritettykään selvittää, kuinka muut oppilaat todellisuudessa suhtautuvat mukautettuun oppilaaseen ja hänen mukautukseensa. Sen sijaan on ollut tarkoitus kartoittaa opettajan näkemyksiä edellä mainitusta asiasta. Näitä näkemyksiä kartoitettiin haastattelun samaa asiaa koskevien kysymysten avulla.

Jokaisen opettajan mielikuva oli sellainen, että muut oppilaat hyväksyivät ja suhtautuivat myönteisesti mukautettuun oppilaaseen ja hänen mukautukseensa. Oppilaat olivat saattaneet kyllä kysellä syitä mukautetun oppilaan opetuksen ja kohtelemisen erilaisuuteen, mutta heidän suhtautumisensa oli kuitenkin positiivista. Opettajat kertoivat asiasta esimerkiksi seuraavasti: ”--- muun ryhmän suhtautuminen on hyvin myönteinen --- eikä siitä aiheudu mitään keskusteluja, eikä, tuota, viisasteluja ---”.

7.10 Opettajan kokemus mukautetun oppilaan suhtautumisesta omaan mukautukseensa

Tässä luvussa tarkastellaan ongelmaa 10. Samalla tavalla kuin luvussa 7.9 tässäkin luvussa käsitellään opettajan mielipidettä ja näkemystä asiasta eikä oppilaan käsityksiä ole sen kummemmin tutkittu. Vastauksia saatiin tulkitsemalla haastattelun vasta-

uksia, joissa käsiteltiin juuri mukautetun oppilaan kokemuksia mukautuksestaan. Tulokset esitetään taulukon 21 muodossa.

TAULUKKO 21. Oppilaan suhtautuminen omaan mukautukseensa opettajan käsityksen mukaan

Asenne	**f**
Negatiivinen	1
Positiivinen	4

Opettajista yksi (1) kertoi olevansa sitä mieltä, että mukautettu oppilas suhtautuu mukautukseensa negatiivisesti. Opettaja perusteli näkemystään sillä, että hänen mielestään oppilaan itsetunto kärsii, kun hän huomaa olevansa jatkuvasti jäljissä muista.

Muut neljä (4) opettajaa sitä vastoin olivat sitä mieltä, että mukautettu oppilas suhtautuu mukautukseensa positiivisesti. Opettajien ilmaisut asiasta olivat muun muassa seuraavanlaisia: ”Mun mielestä hän kokee sen positiivisena, kokee koulunkäynnin positiivisena. Musta tuntuu, että hän kokee olemisensa tässä positiiviseksi.” tai ”No täs tapaukses (oppilas kokee mukautuksensa) varmasti aika positiivisena, --- ja kun tehtävät on nyt sitten sellasia, että ne on suoritustason mukaasia, että etenemistä tapahtuu ---” sekä ”Joo, ei ainakaan tunne alemmuutta ---”.

8 TARKASTELU

8.1 TULOSTEN KOKOAMINEN JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettaja järjestää mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevan yksilöintegroidun oppilaan opetuksen yleisopetuksen luokassaan. Lisäksi tutkimuksella haluttiin selvittää, miten opettaja suhtautuu mukautetun oppilaan opettamiseen. Samoin haluttiin saada selville, millainen kokemus opettajalla oli oppilaiden suhtautumisesta mukautukseen ja mukautettuun oppilaaseen.

Tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat käyttivät mukautetun oppilaan opetuksessa opetusmenetelmistä pääosin opettaja- ja oppilaskeskeisiä työtapoja. Yksilöllinen työtapa ja samalla yksin tapahtuva työskentely olivat kaikkein käytetyimpiä, vaikkakin niiden oppilaiden opetuksessa, joilla oli kokonaismukautus, käytettiin myös yhteistoiminnallisia työtapoja ja useampia sosiaalimuotoja. Yksilöllisyys painottui enemmän mukautettujen oppilaiden opetuksessa kuin muiden oppilaiden opetuksessa.

Jokainen opettaja käytti mukautettujen oppilaiden opetuksessa ainakin vähän muiden oppilaiden käytössä olevista eroavia oppimateriaaleja ja –välineitä. Opettajat eriyttivät mukautetun oppilaan opetusta, arviointia ja tavoitteita. Jos oppilaan mukautus oli osittaismukautus, hänen opetuksensa erosi enemmän muiden oppilaiden opetuksessa kuin kokonaismukautettujen oppilaiden kohdalla.

Käyttämänsä opetusjärjestelyt opettajat valitsivat oppilaan tason perusteella. Lisäksi valinta tehtiin sen perusteella, auttoiko se saavuttamaan mukautetulle oppilaalle asetettuja tavoitteita. Lisäksi valintaan vaikuttivat mukautettu oppilas ja koko opetusryhmä. Suurin osa opettajista otti mukautetun oppilaan huomioon suunnitellessaan opetustaan. Mukautus vaikutti näiden opettajien kohdalla koko opetukseen.

Opettajilla oli käytössään erilaisia apu- ja yhteistyötahoja mukautetun oppilaan opettamisessa ja suunnittelussa. Tärkeimpänä esiin tuli erityisopettaja. Lisäksi suurin osa oli yhteistyössä oppilaan vanhempien kanssa.

Opettajien asenteet mukautettujen oppilaiden integraatiota kohtaan olivat pääosin myönteisiä. Heidän kokemuksensa mukaan muut oppilaat suhtautuivat mukautettuun oppilaaseen myönteisesti. Samoin opettajat pääsääntöisesti kokivat, että mukautettu oppilas suhtautui positiivisesti omaan mukautukseensa.

Seuraavassa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia yksityiskohtaisemmin tutkimusongelmittain. Samalla pohditaan tuloksia ja käsitellään niitä suhteessa teoriaosassa esitettyihin asioihin.

Opetusmenetelmät ja opetuksen sosiaalimuodot. Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle opettajan käyttämistä opetusjärjestelyistä. Opetusjärjestelyitähän ovat opetusmenetelmät, opetuksen sosiaalimuodot, oppimateriaalit ja –välineet sekä opetuksen eriyttäminen (ks. ed. luku 2.3, 2.4 sekä 2.5).

Tutkimuksessa tarkasteltiin viiden luokanopettajan mukautetun oppilaan opetuksessa käyttämiä opetusmenetelmiä, joita he käyttivät mukautettua oppilasta opettaessaan. Opetusmenetelmähän tarkoittaa sitä tapaa, jolla opettaja järjestää opetustilanteen vuorovaikutuksen (ks. ed. luku 2.4.1)

Jokainen opettaja käytti opetuksessaan sekä opettajakeskeisiä että oppilaskeskeisiä työtapoja. Tällöin opetustilanteessa joko opettajalla tai yksittäisellä oppilaalla oli suurin aloite ja vastuu. Opettajakeskeisistä työtavoista opettajat käyttivät opetuksessaan paljon opettajan esitystä, opettajan kyselyä ja yhteistä harjoitusta. Oppilaskeskeisistä opetusmenetelmistä opettajat käyttivät eniten yksilöllistä työtä, mutta oppilaiden esitystä ja ryhmätyötä ei niinkään käytetty. Vain osa opettajista siirsi vastuuta oppilasryhmille eli käytti yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. (Taulukko 1, s. 56).

Näyttää siltä, että opettajien käyttämä oppilaskeskeisiin työtapoihin luokiteltu yksilöllinen työ ei sanan varsinaisessa merkityksessä ollut kovinkaan oppilaskeskeistä. Usein käytäntö nimittäin oli sellainen, että opettaja antoi oppilaalle valmiit tehtävät,

joita oppilaan oli määrä tehdä. Näin kyseisessä työtavassa ei siis ollut muuta oppilaskeskeistä kuin se, että tehtävät oli mukautettu oppilaan tasolle.

Opetusmenetelmien kohdalla vaikuttaa siltä, että mukautuksen aste eli se, oliko oppilaalla kokonaismukautus vai osittaismukautus, vaikutti opettajan opetusmenetelmien käyttöön. Jos oppilaalla oli osittainen mukautus eli tässä tutkimuksessa mukautus vain matematiikassa, opettaja käytti työtapoina vain opettajakeskeistä työtapaa tai oppilaskeskeisen työtavan yksilöllistä työtä. Jos oppilailla taas oli kokonaismukautus, opettaja käytti muitakin opetusmenetelmiä.

Opettajakeskeisyyden ja yksilöllisen työn painottuminen osittaismukautustapauksissa johtui luultavasti siitä, että oppilailla oli näissä tapauksissa käytössään eri kirja kuin muilla. Opettajan oli silloin helpointa 'jättää' mukautettu oppilas tekemään töitä yksikseen sen jälkeen, kun opettaja oli opettanut uuden asian hänelle. Niiden opettajien kohdalla, joiden oppilailla oli kokonaismukautus, täytyi ajatella muitakin tunteja kuin pelkästään matematiikan tunteja. Siinä tapauksessa esimerkiksi teoria-aineiden tunneilla on luontevampaa ottaa mukautettu oppilas toisten oppilaiden joukkoon, ja tunneilla oli myös tarkoituksenmukaisempaa käyttää opetusmenetelmiäkin vaihtelevasti.

Opetuksen sosiaalimuodoista opettajat käyttivät eniten yksin tapahtuvaa työskentelyä puhuttaessa mukautettujen oppilaiden opettamisesta (taulukko 2, s. 57). Opetus eteni tällöin oppilaan tason mukaisesti. Vain osa opettajista käytti mukautetun oppilaan opetuksessa pienryhmätyöskentelyä tai luokkaopetusta, jolloin kaikki oppilaat saivat opetusta yhdessä (ks. ed. 2.4.2). Ainoastaan yksi opettaja käytti opetuksessaan parityöskentelyä. Vaikuttaa siis siltä, että opettajat eivät katsoneet sen sopivan mukautettujen oppilaiden opettamiseen.

Myös sosiaalimuotojen käytön ja mukautuksen asteen välillä on yhteys. Jos oppilaalla oli osittainen mukautus, opettaja käytti opettaessaan mukautettua oppilasta vain yksin tapahtuvaa työskentelyä. Jos kyseessä oli kokonaismukautus, opettajalla oli käytössään useampi sosiaalimuoto, johtuen juuri opetettavien aineiden erilaisesta luonteesta. Koska oppilailla, joilla oli osittainen mukautus, oli erilainen kirja matematiikassa kuin muilla oppilailla, käytännössä olisi ollut vaikea laittaa oppilasta tekemään tehtäviä esimerkiksi parin kanssa, koska kirja itsessään sekä oppilaiden ta-

voitteet erosivat toisistaan huomattavasti. Samasta syystä luokkaopetus jäi niiden mukautettujen oppilaiden opetuksesta pois, joilla oli osittaismukautus. Kokonaismukautettujen oppilaiden kohdalla tilanne oli toisin, koska esimerkiksi teoria-aineiden tunnilla sekä mukautettujen että muiden oppilaiden kanssa käytävät asiat ovat luultavasti samoja, mukautetun kohdalla vain hieman helpotettuina. Tällöin mukautettu oppilas voi seurata esimerkiksi opettajan esittävää opetusta. Tehtävät ovat usein helpotettuja.

Oppimateriaalit ja –välineet. Opettajat käyttivät mukautetun oppilaan opetuksessa monenlaisia oppimateriaaleja ja –välineitä. On kuitenkin huomattava, että mukautettujen oppilaiden opetuksessa käytettiin näiden lisäksi myös niitä oppimateriaaleja ja –välineitä, joita opettajat käyttivät normaalistikin opetuksessaan eli siis opettaessaan muita oppilaita. Edellä sivun 58 taulukossa 3 luetellut opettajien käyttämät opetusmenetelmät ja –välineet ovat näin ollen lisämateriaaleja ja apuvälineitä, joita käytettiin pääsääntöisesti vain mukautetun oppilaan opetuksessa.

Kaikki opettajat käyttivät mukautetun oppilaan opetuksessa jotakin lisämateriaalia tai –välinettä. Materiaaleja ja välineitä käytettiin selvästi enemmän mukautetuilla oppilailla kuin yleisopetuksen oppilailla. Näyttää siltä, että mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskeleva oppilas tarvitsee erilaista tukea ja enemmän sitä kuin tavallisen opetussuunnitelman mukaan opiskeleva oppilas. Toiset opettajat käyttivät kuitenkin materiaaleja ja välineitä enemmän kuin toiset. Näin ollen opettaja ja hänen opetustyylinsä sekä mukautetun oppilaan taso vaikuttavat siihen, kuinka paljon materiaaleja ja välineitä käytetään.

Opettajat käyttivät mukautetulla oppilaalla erilaista kirjaa tai kirjaa eri tavalla kuin muilla oppilailla saman aineen opiskelussa. Erilainen kirja oli joko erillinen mukautettu kirja tai alemman vuositason kirja. Jos kirja oli oman luokkatason kirja, sitä helpotettiin karsimalla vaikeimmat tehtävät tai oppisisältöjä pois (taulukko 3, s. 58).

Mukauttamalla oppilaan tehtäviä opettaja osoitti olevansa ymmärtänyt mukauttamisen tarkoituksen eli oppisisältöjen mukauttamisen oppilaan tasolle. Kun opettaja valitsi oppilaalleen jonkin muun kirjan kuin tämän oman luokkatason kirjan, hän mukautti oppisisältöjä vähentämällä niitä. Jos taas opettaja valitsi oppilaalle tämän oman

luokkatason kirjan ja samalla karsi tai helpotti tehtäviä, tämä mukautti oppisisältöjä helpottamalla opetettavien asioiden vaikeustasoa. Kumpikin keino ovat hyväksyttyjä mukautuksessa. (Ks. ed. luku 3.4.) Enemmän mukauttamista tapahtui tässä tutkimuksessa oppisisältöjä vähentämällä.

Kirjojen lisäksi useat opettajat käyttivät mukautettujen oppilaiden opetuksessa erilaisia lisätehtäviä, muiden oppilaiden kokeista eroavia kokeita sekä tietokonetta. Lisäksi oli joukko muita oppimateriaaleja ja –välineitä opetuksen apuna. Niitä käyttivät vain yksittäiset opettajat.

Tulosten perusteella ja opettajien luokkatasoja tutkittaessa on selvää, että jos mukautettu oppilas oli alkuopetukseen kuuluvilla luokilla eli luokkatasoilla 1 – 2, opettaja käytti opetuksessaan enemmän erilaisia oppimateriaaleja ja –välineitä verrattuna niihin opettajiin, jotka opettivat mukautettua oppilasta ylemmillä luokkatasoilla. Tämä lienee selvää, koska muutenkin alkuopetuksessa käytetään enemmän erilaisia oppimista helpottavia ja havainnollistavia välineitä ja materiaaleja.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on selvää, että mukautus vaikuttaa opetuksen perusmallin opetus-oppimisprosessiin (ks. ed. luku 2.2).

Oppimateriaalien ja -välineiden hankinta. Opettajat hankkivat oppimateriaaleja ja –välineitä käyttöönsä monella eri tavalla (taulukko 4, s. 60). Niiden hankinnassa opettajien suurena apuna oli erityisopettaja. Monen opettajan kohdalla erityisopettaja oli hankkinut tai antanut suoraan opettajalle erilaisia materiaaleja ja välineitä. Tämän lisäksi opettajat olivat saaneet häneltä neuvoja ja ohjausta siinä, millaisia välineitä tai millaista materiaalia kannattaa tilata, ostaa tai valmistaa.

Suuri osa opettajista valmisti käyttämänsä materiaalit ja välineet itse tai kopioi ne eri lähteistä. Osalla opettajista materiaalien ja välineiden itse valmistaminen saattoi johtua siitä, että koululla ei ollut rahaa ostaa kyseisiä materiaaleja tai välineitä niiden kalleuden takia. Saattaa olla myös niin, että koulussa ei koettu erityismateriaalien olevan tärkein rahansijoituskohde. Toisaalta erityisvälineistö on usein sellaista, että sitä on helppo valmistaa itse, vaikka osa opettajista hankkikin tarvitsemansa materiaalit ja välineet kaupasta tai kustantajalta.

Kokemukset oppimateriaalien ja –välineiden riittävyydestä ja saatavuudesta. Suurin osa niistä opettajista, jotka olivat tarvinneet mukautetun oppilaan opetuksessa opetusvälineitä ja –materiaaleja, oli sitä mieltä, että niitä ei ollut riittävästi. Ne opettajat, jotka olivat välineitä ja materiaaleja tarvinneet, olivat sitä mieltä, että ne olivat myös huonosti saatavilla (taulukot 5 ja 6, s. 61).

Hankinnan ja riittävyyden negatiiviseen kokemukseen saattoi vaikuttaa se, että koulut eivät tehneet keskenään yhteistyötä materiaalien ja välineiden hankinnassa ja käytössä. Jos yhteistyötä olisi, säästyttäisiin varmastikin turhalta työltä, koska harvemmin kaikki materiaalit ja välineet ovat koko ajan käytössä yhdellä opettajalla. Yksi opettaja oli huomioinut tämän mahdollisuuden helpottavana tekijänä toivoessaan opettajille käyttöön yhteistä materiaalipankkia, josta voisi lainata tarvitsemansa välineet. Yhteistyötä materiaalien ja välineiden kannalta kannattaisi käyttää enemmänkin hyödykseen, samoin kuin yhteistyötä erityiskoulujen kanssa.

Opetusjärjestelyjen valinnan perusteet. Tutkimuksen teoriaosassa todetaan, että opetusmenetelmää ei voi valita mielivaltaisesti, vaan on otettava huomioon erilaisia asioita. Näin saadaan työtapa tarkoituksenmukaiseksi. (Ks. ed. luku 2.4.3.) Samoin oppimateriaalin ja –välineiden valinnalla tulee olla jokin peruste. Opettajat mainitsivat opetusjärjestelyilleen erilaisia perusteita (taulukko 7, s. 62). Niitä käsitellään seuraavassa.

Useimmat opettajat perustelivat valintojaan sillä, että kyseinen järjestely konkretisoi ja havainnollisti oppilaalle opetettavaa asiaa. Konkretisointi onkin tärkeä peruste, koska mukautetuille oppilaille abstrakti ajattelu tuottaa usein vaikeuksia (ks. ed. luku 3.5).

Suuri osa opettajista käytti opetusjärjestelyjen valinnan perusteena myös oppilaan tasoa. Opetusjärjestely valittiin usein myös sillä perusteella, että se on sellainen, jonka avulla pyrittiin saamaan tavoitteet saavutettua. Silloin opettaja huomioi oppilaan tason ennen opetusjärjestelyn valintaa tai valitsi järjestelyn sen mukaan, saiko oppilas sen avulla tavoitteet saavutettua. Tällöin opettajat ovat tehneet valintansa siten, kuten Vuorinen ja Lahdes ovat edellä neuvoneetkin sanoessaan, että työtavan valinnassa tulee ottaa huomioon tavoitteet sekä oppilaan ja opettajan kyvyt (ks. luku

2.4.3). Tosin tähän tutkimukseen osallistuvat opettajat eivät maininneet omia kykyjä opetusjärjestelyjen valinnan perusteeksi.

Monen opettajan kohdalla valintaan oli vaikuttanut joko mukautettu oppilas tai koko opetusryhmä. Opetusryhmä saattoi vaikuttaa opettajan valintaan esimerkiksi sillä tavalla, että opettaja ei käyttänyt opetuskeskustelua opetuksessaan, koska luokassa oppilaiden välille ei syntynyt keskustelua asioista. Mukautettu oppilas taas saattoi vaikuttaa valintaan niin, että opettaja ei käyttänyt esimerkiksi pienryhmätyöskentelyä ollenkaan, koska oppilas oli muutenkin levoton ja ryhmätyöskentely vain lisäsi levottomuutta.

Muista erottuvana perusteluna osa opettajista käytti sitä, että heidän valitsemansa opetusjärjestely antoi oppilaalle lisäharjoitusta vaikeassa asiassa ja tuki häntä opiskelussaan. Koska mukautettujen oppilaiden oppiminen on usein hidasta ja heillä saattaa olla opiskeluun liittyviä muitakin ongelmia, tuen saaminen oppimistapahtumassa on tärkeää (ks. ed. luku 3.5). Tuki saisi näin ollen olla useamminkin opetusjärjestelyiden valinnan perusteena.

Lahdes painottaa edellä opetusmenetelmän perusteena opetettavan tiedon ja oppilaineen luonnetta (ks. ed. luku 2.4.2). Tutkimuksessa tämän oli ottanut vain yksi opettaja huomioon sanoessaan, että opetettava aihe vaikuttaa opetusjärjestelyn valintaan.

Edellä lueteltujen perusteluiden lisäksi tutkimuksessa oli havaittavissa joukko muita yksittäisiä perusteita (ks. taulukko 7, s. 62), mutta moni Lahdeksen ja Vuorisen mainitsemista perusteista jäi opettajilta mainitsematta (ks. ed. luku 2.4.2), joten niitä ei käytetty, vaikka se olisi ollut kannattavaa.

Vaikka yksi opettajista olikin maininnut motivoinnin opetusjärjestelyiden valintaperusteena, kannattaisi sitä erityisesti mukautettuja oppilaita opetettaessa painottaa enemmän. Oppilaan koulukielteisyys voi lisääntyä erilaisten vaikeuksien vuoksi (ks. ed. luku 3.5) ja samalla motivaatio vähenee. Tällöin motivoiva järjestely voi antaa uutta pontta opiskelulle. Samoin opetusmenetelmiä, myös muita opetusjärjestelyitä valittaessa olisi hyvä miettiä, miten opetuksella pyritään vaikuttamaan tietoihin,

asenteisiin, kokemukseen, taitoihin sekä valmiuksiin tai millaiseen oppimisen tasoon opetuksella pyritään.

Erityisopetuksen tavoitteiden saavuttamiseen hyvä keino on sellaisten opetusmenetelmien käyttö, joilla pystytään huomioimaan yksilölliset oppimisedellytykset ja oppimisen tavoitteet (Viikeri 1994, 12). Näitä ainakin osa opettajista oli käyttänyt valitessaan opetusmenetelmäksi oppilaan yksilöllisen työtavan, jossa voitiin keskittyä vain hänelle tärkeisiin asioihin. Näin opettajat olivat tältä osin saavuttamassa erityisopetuksen tavoitteita valitsemalla mukautettujen oppilaiden opetukseen erilaisia opetusjärjestelyitä.

Kaikki opettajat eivät käyttäneet erityisiä opetusjärjestelyitä mukautettua oppilasta opettaessaan. Nämä opettajat eivät kokeneet tarvitsevansa kyseisiä järjestelyitä. Syynä tähän opettajien mukaan oli se, että heillä oli avustaja apunaan mukautetun oppilaan opettamisessa. Tällöin avustaja oli luultavasti niin paljon mukautetun oppilaan tukena, että tämä pärjäsi hyvin normaalin opetuksen keinoin. Jos avustajaa taas ei ollut, oppilas ei nähtävästi selviytynyt ilman erityisjärjestelyitä. Mukautettu oppilas tarvitsee siis tukea. Avustajan käyttäminen on siis perusteltua, koska se helpottaa sekö oppilaan opiskelua että opettajan työtä.

Toisaalta eräs opettaja sanoi, ettei hänen ole mahdollista käyttää monenlaisia materiaaleja ja –välineitä, koska hänen luokkansa oli yhdysluokka ja monien luokkatasojen opettaminen vie hänen aikansa (taulukko 8, s. 63).

Mukautettujen oppilaiden opetuksessa käytettävien opetusjärjestelyiden ja muiden oppilaiden opetuksessa käytettävien opetusjärjestelyiden erot. Opettajien mukautetun oppilaan opetuksessa käyttämät opetusjärjestelyt erosivat muiden oppilaiden opettamisessa käytettävistä järjestelyistä. Yhden opettajan kohdalla näytti tutkimustulosten perusteella siltä, että opetusjärjestelyt eivät eronneet kuin todella vähäisesti muilla oppilailla käytettävistä materiaaleista ja välineistä. Vain tehtäviä hieman helpotettiin. Muiden opettajien kohdalla erot opetusjärjestelyissä mukautetun ja muiden oppilaiden välillä olivat selvästi selkeämpiä. (Taulukko 9, s. 64.)

Tämä on hyvä tulos, kun suhteuttaa sitä niihin käsityksiin, mitä teoriaosassa mainittiin siitä, miten integraatio saadaan onnistumaan (ks. ed. luku 4.4). Käsitysten mukaan opettajien tulisi juuri integraation yhteydessä ottaa käyttöönsä erityismateriaaleja ja samalla niitä erityisopetusmenetelmiä, mitä erityisopetuksessakin käytetään. Ainakin tähän tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat huomanneet, että ne opetusjärjestelyt, jotka muille oppilaille riittävät, eivät ehkä riitäkään mukautetulle oppilaalle.

Oppimateriaalien ja -välineiden eroista suurin oli se, että mukautetuilla oppilailla oli eri kirja kuin muilla oppilailla tai heidän tehtäviään helpotettiin. Ja kuten edellä on jo mainittu, apuvälineitäkin osa opettajista käytti.

Opetusmenetelmät mukautettujen ja muiden oppilaiden välillä erosivat selvästi siinä, että mukautetuilla oppilailla oli enemmän yksilötyötä kuin muilla oppilailla. Tähän johtaneita syitä on pohdittu jo edellä kohdassa Opetusmenetelmät ja opetuksen sosiaalimuodot. Samoin osan mukautettujen oppilaiden opiskelusta erosi muiden opiskelusta sillä, että heillä oli apunaan kouluavustaja. (Taulukko 10, s. 65.)

Perusopetuslaissa sanotaan, että opettajan on mahdollista käyttää erityisopetusjärjestelyitä sellaisen oppilaan opetuksessa, jolle yleisopetuksen oppimäärä on liian vaativaa suorittaa. Tutkimuksen teoriaosassa (ks. ed. luku 3.2.1) näiksi erityisopetuksen järjestelyiksi on määritelty seuraavat asiat: erilaiset opettamismetodit ja opetusjärjestelyt, oppikirjojen ja –materiaalien käyttö sekä erityisopetuksen opettajat. Tutkimukseen osallistuvat opettajat siis käyttivät opetuksessaan erityisopetusjärjestelyitä. Niistä he käyttivät erityisesti erilaisia opettamismetodeja sekä oppikirjoja ja –materiaaleja ja myös erityisopettajan apua.

Tutkimuksessa edellä (ks. luku 3.6) esitetään niitä asioista, jotka tulisi ottaa huomioon opetettaessa mukautettua oppilasta. Siellä mainitaan muun muassa seuraavat asiat: tavoitealueiden painottaminen, oppiainekohtaiset tavoitteet, lähitavoitteet sekä tiedolliset tavoitteet. Tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat ottaneetkin tavoitteet opetuksessaan huomioon ja siten saaneet mukautetun oppilaan opetuksen vastaamaan oppilaan ajattelun tasoa.

Opetuksen eriyttäminen. Luvussa 2.5.3 on lueteltu eriyttämisen muodot. Eriyttämistä voi toteuttaa tavoitteita, sisältöjä, kouluorganisaatiota, opetusmenetelmiä, opetuspaikkaa, aikaa ja arviointia eriyttämällä. Edellä ollaan käsitelty näistä opetusmenetelmien eriyttämistä saatuja tuloksia.

Pääsääntöisesti kaikkia eriyttämismuotoja käytettiin paljon (taulukko 11, s. 66). Jokainen opettaja eriytti mukautetun oppilaan opetusta useammallakin tavalla. Kaikki opettajat toteuttivat opetuksessaan tavoite-eriyttämistä. Samoin jokainen opettaja eriytti ainakin jonkin verran oppimateriaaleja ja –välineitä, kuten edellä on jo todettu. Aikaeriyttämistä käyttivät kaikki opettajat yhtä lukuun ottamatta. Suorituspaikkaeriyttämistä eivät käyttäneet ne opettajat, joilla ei ollut avustajaa apunaan. Siinä tilanteessa opettajat kokivat valvonnan järjestämisen vaikeaksi, joten suorituspaikkaeriyttämisen toteuttaminen oli lähes mahdotonta.

Kun opettajat eriyttivät opetustaan, noudattivat he Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden ohjeita vuodelta 1994. Perusteissa kehotetaan mukauttamaan opetus ja oppimäärät oppilaan edellytyksiä vastaaviksi. Samalla oppimäärästä tulee paremmin oppilaan edellytyksiä vastaava. (Ks. ed. luku 3.4.)

Johtopäätöksenä voisi todeta, että opettajat eriyttävät opetustaan. Samalla toteutuu peruskoulun yleisopetuksen ja samalla erityisopetuksen tavoite opetuksen yksilöinnistä ja siitä, että oppilas saa niin paljon aikaa ja tukea oppimiseensa ja opiskeluunsa kuin hän tarvitsee. Eriyttämisen avulla opettaja pystyy perusopetuksessa ottamaan huomioon oppilaan oppimisvaikeudet ja –edellytykset sekä hänen taipumuksensa. Samoin hän pystyy myös kunnioittamaan oppilaan erilaisuutta ainakin mukautettujen oppilaiden kohdalla. (Ks. ed. luku 3.3.)

Mukautus vaikuttaa siis myös opetuksen perusmallin kohtaan tavoitteet (ks. ed. luku 2.2).

Mukautuksen asteen vaikutus opetusjärjestelyihin. Mukautuksen aste vaikutti opetusjärjestelyistä vain opetusmenetelmien ja opetuksen sosiaalimuotojen käyttämiseen. Asiaa on käsitelty edempänä tämän luvun kohdassa Opetusmenetelmät ja opetuksen sosiaalimuodot. Oppimateriaaleihin ja –välineisiin sekä eriyttämisen määrään

mukauttamisen asteella ei ollut vaikutusta. Näyttää siltä, että enemmänkin opettajan ja oppilaan persoonallisuus sekä oppilaan edellytykset vaikuttivat näihin asioihin kuin mukautuksen aste.

Ulkopuolinen apu mukautetun oppilaan opettamisessa ja opetuksen suunnittelussa. Erityisopetus on monitahoista työtä. Tämän takia sen toteuttamisessa tarvitaan eri tahojen yhteistyötä, jotta se onnistuisi. Opettajilla tulee olla valmius tehdä yhteistyötä muiden tahojen kanssa. (Ks. ed. luku 3.1 ja 4.4.) Tässä tutkimuksessa mukautettujen oppilaiden opettajat olivat ymmärtäneet erityisopetuksen monitahoisuuden, joten heillä oli käytössään erilaisia apu- ja yhteistyötahoja (taulukko 13, s. 68).

Eniten luokanopettajat olivat saaneet apua erityisopettajalta mukautetun oppilaan opettamiseen. Kaikki erityisopettajat olivat saaneet jonkinlaista apua erityisopettajalta. Suurimman avun erityisopettaja oli antanut joko HOJKS:n laatimisen tai oppilaan tavoitteiden määrittämisen yhteydessä sekä myös opetusmateriaalien ja –välineiden hankkimisessa. Samoin suuri apu erityisopettajasta oli ollut luokanopettajan neuvojana ja ohjaajana. Erityisopettaja oli ollut luokanopettajien tukihenkilö mukautusasiassa. Muun muassa Mobergin ja Ikosen (1980) mukaan integraation toteutuminen vaatii sitä, että juuri erityisopettaja ja yleisopetuksen opettaja ovat yhteistyössä keskenään (ks. ed. luku 4.4). Tämä on kyseisissä kouluissa onnistunut.

Erityisopettaja antoi myös erillistä erityisopetusta mukautetulle oppilaalle. Tällöin oli kyse laaja-alaisesta erityisopetuksesta, minkä saaminen pitää oppilaalle taata, kun mukautettu opetus järjestetään yleisopetuksen piirissä (ks. ed. luvut 3.1 ja 4.4). Asian mainitsi kuitenkin aika harva opettaja. Olisikohan asia ollut niin, että erityisopettajan antama opetus oli opettajilla aika päivän selvä asia, joten opettajat saattoivat unohtaa mainita sen? Unohtamiseen saattoi vaikuttaa se, että opettajilta kysyttiin ainoastaan, mitä apua opettajat (eivätkä mukautetut oppilaat) olivat erityisopettajalta opetukseensa saaneet.

Luokanopettajista suurin osa oli yhteistyössä mukautetun oppilaan huoltajien kanssa. Näin ollen huoltajat olivat yksi suurimmista yhteistyötahoista, vaikka kaikkien yhteistyö huoltajiin ei ollutkaan luontevaa. Huoltajien kanssa opettajat pitivät muun

muassa palavereita ja laativat HOJKS:a. Suurin tuki opettajalle kuitenkin tuli huoltajilta silloin, kun he tukivat oppilaan opiskelua kotoa päin.

Ne opettajat, joilla oli avustaja mukautetun oppilaan opettamisessa apuna, kokivat hänen apunsa todella tarpeelliseksi. Suurin apu avustajasta oli, kun hän toimi oppitunnin aikana oppilaan ohjaajana ja opiskeli käytännössä hänen kanssaan koko ajan tai kun hän toimi mukautetun oppilaan opettajana eriyttämistilanteessa. Opettajat, joilla avustaja oli käytettävissään esittivätkin toivomuksen siitä, että avustaja olisi jatkuvasti käytettävissä sekä mielipiteensä siitä, että mukautetun oppilaan opettaminen jäisi aika heikoksi ilman avustajaa. Toisaalta taas ne opettajat, joilla avustajaa ei ollut, eivät myöskään sellaista kaivanneet.

Näiden mainittujen yhteistyö- ja aputahojen lisäksi opettajat saivat apua muiltakin tahoilta tai olivat yhteistyössä niiden kanssa. Tällaisia tahoja olivat esimerkiksi kollegat, kunnan ja erityiskoulun henkilöstö sekä kasvatusneuvolan ja oppilashuoltotyöryhmän henkilöt. Vain yksi opettaja mainitsi lukevansa aiheeseen liittyviä julkaisuja saadakseen niistä tietoa.

Kukaan haastatelluista opettajista ei ollut saanut mukautetun oppilaan luokkaan tulemisen tai mukautuspäätöksen jälkeen minkäänlaista aiheeseen liittyvää koulutusta. Tutkijoille jäi kuitenkin sellainen kuva, etteivät he olleet sitä välttämättä pyytäneetkään. Toisaalta kunnan tulisi järjestää opettajalle koulutusta, täydennys- tai peruskoulutusta, kun mukautettu oppilas tulee luokkaan tai kun oppilaalle hankitaan mukautuspäätös. Asiantuntijat ehdottavatkin, että jos opettajan luokkaan integroidaan erityisoppilas, tulee opettajalle järjestää koulutusta, joka antaa valmiuksia opettaa erityisoppilasta (ks. ed. luku 4.4).

Mukautetun oppilaan opetuksen kehittämisen kannalta päättäjien olisi hyvä kiinnittää huomiota opettajien kuvauksiin siitä, millaista apua opettajat työhönsä haluaisivat. Nämä toiveet ovat yhteydessä niihin syihin, miksi integraatiota ei useinkaan pystytä toteuttamaan niin, että se onnistuisi käytännössä (ks. ed. luku 4.4).

Osa opettajista, kuten jo edelläkin mainittiin, mainitsivat mukautuksen onnistumisen kannalta olevan ehdottoman tärkeää, että opettajalla on avustaja jatkuvasti käytettä-

vissään. Pätevien kouluavustajien palkkaaminen pysyviksi olisikin ehdottoman tärkeää integraation onnistumisen kannalta myös aikaisempien tietojen valossa (ks. ed. luku 4.4). Tukeehan avustajan käyttäminen sekä opettajaa että oppilasta.

Eräällä opettajalla oli toive saada etukäteistietoa oppilaasta ennen kuin tämä tulisi luokkaan. Tietoa voisivat antaa useammat eri tahot, kuten esimerkiksi kasvatusneuvolan henkilökunta tai erityisopettaja. Samoin kyseinen opettaja kaipasi erityisesti etukäteisneuvoja siihen, kuinka opettaa mukautettua oppilasta. Integraation toteutumisen yhtenä takeena onkin, että opettajat saisivat asiantuntija-apua muun muassa psykologeilta ja lääkäreiltä ja apua oppilashuoltotyöryhmästä (ks. ed. luku 4.4). Toiveen esittäminen oli siis hyvinkin perusteltua.

Näiden edellä mainittujen toiveiden lisäksi eräs opettaja esitti toiveen saada opettajille käyttöön yhteisen materiaalipankin, josta jokainen saisi käydä lainaamassa työhönsä tarvitsemiaan erityisopetusmateriaaleja ja –välineitä. Tähän viitattiinkin jo edellä. Integraation onnistumisen kannalta olisikin aikaisemman tiedon mukaan tärkeää, että opettajien olisi mahdollista käyttää erilaisia apuvälineitä ja eritysmateriaalia opetuksessaan (ks. ed. luku 4.4). Materiaalipankki mahdollistaisi näin materiaalien laajemman käytön ja samalla auttaisi integraatiota tai mukautettujen opetusta yleisopetuksessa onnistumaan. Samalla välineiden ja materiaalien käyttäminen ja hankkiminen tulisi helpommaksi.

Opetuksen suunnittelu ja oppilaan arviointi. Opettajat ottivat mukautetun oppilaansa huomioon, kun he suunnittelivat opetustaan. Vain yksi opettaja ei huomioinut mukautettua oppilasta suunnitteluissaan. Tähän luultavasti vaikutti, että hänellä oli avustaja apunaan. Niistä opettajista, jotka huomioivat mukautetun oppilaan suunnitellessaan, puolet näistä opettajista huomioi mukautetun oppilaan jatkuvasti ja puolet vaihtelevasti (taulukko 14, s. 70).

Mukautetun oppilaan huomioiminen suunnittelussa tuli esiin siten, että opettajat helpottivat mukautetulle oppilaalle kuuluvia tehtäviä heidän tasoaan vastaaviksi. Lisäksi opettajat miettivät etukäteen sitä, miten he tuntinsa ja opetuksensa järjestäisivät.

Kaikki opettajat ottivat oppilaan mukautuksen huomioon arvioidessaan oppilasta (taulukko 15, s. 71). Mukautetun oppilaan arviointi erosi jokaisen opettajan kohdalla muiden oppilaiden arvioinnista eli arviointia eriytettiin. Kokeiden arvostelua helpotettiin joko antamalla oppilaalle helpommin pisteitä tai kuten edellä on todettu, pitämällä hänelle erilaisen kokeen kuin muille oppilaille. Jos itse koe tai kokeen arviointi ei eronnut muiden oppilaiden kokeesta tai arvioinnista, itse oppiaineen arviointi todistuksessa erosi. Koko oppiaineen arviointi todistukseen erosi tietysti myös silloin, kun kokeet olivat erilaiset tai samasta kokeesta sai helpommin pisteitä.

Mukauttaminen vaikutti siis useimpien opettajien kohdalla opetuksen perusmallin opetus-oppimis- ja tavoitteet–vaiheen lisäksi myös suunnittelu- ja arviointivaiheisiin. Mukautus vaikutti koko opetuksen toteuttamiseen. (Ks. ed. luku 2.2.)

Ajan jakaminen tunnilla ja tunnin järjestäminen. Opettajilla oli kaksi tapaa järjestää oppituntinsa niin, että sekä mukautettu oppilas että muut oppilaat saivat opettajalta tukea (taulukko 16, s. 72). Suurin osa opettajista järjesti opetuksensa erottamalla oppitunnista ajat mukautetun oppilaan opettamiseen ja muiden oppilaiden opettamiseen. Käytännön järjestely toimi esimerkiksi matematiikan tunnilla usein niin, että opettaja antoi mukautetulle oppilaalle tehtäväksi tehtäviä, kuten kertaustehtäviä. Mukautetun oppilaan tehdessä itsenäisesti tai avustajan avustuksella näitä tehtäviään opettaja opetti uuden asian muille oppilaille. Opetustuokion jälkeen muut oppilaat siirtyivät hiljaiseen työhön ja opettaja opetti mukautetulle oppilaalle uuden asian. Lopputunnista kaikki oppilaat usein olivat hiljaisessa työssä ja opettaja auttoi niitä oppilaita, jotka tarvitsivat apua (taulukko 16, s. 72). Tällainen käytäntö tuli esille varsinkin osittain mukautettujen oppilaiden opetuksessa.

Osa opettajista oli organisoinut oppituntinsa avustajan apua hyödyntäen (taulukko 16, s. 72). Silloin avustaja toimi joko mukautetun oppilaan opettajana tai avustajana. Jos avustaja toimi itse oppilaan opettajana, hän siirtyi usein oppilaan kanssa toisiin tiloihin. Avustajan roolissa ollessaan sekä hän että mukautettu oppilas olivat mukana luokkaopetuksessa ja avustaja ohjasi ja neuvoi oppilasta opettajan opetuksen lomassa.

Opettajien arvion mukaan he kaikki käyttivät oppitunnista 10 – 15 minuuttia pelkästään mukautetun oppilaan opettamiseen. Vaikka opettajalla oli apunaan avustaja, aika pysyi silti samana. Näin avustajan läsnäolo ei tarkoittanut sitä, että opettaja olisi jättänyt mukautetun oppilaan pelkästään avustajan harteille.

HOJKS:n käyttäminen mukautetun oppilaan opettamisessa. Perusopetuslaissa määrätään, että jos oppilas otetaan erityisopetuksen piiriin, kuten mukautuspäätöksen jälkeen tapahtuu, hänelle tulee laatia HOJKS koulunkäynnin tukemiseksi. Haastatelluista opettajista kaikki olivat muokanneet mukautetun oppilaan tavoitteita tämän omalle tasolle. Yhtä lukuun ottamatta opettajat olivat myös laatineet mukautetulle oppilaalle HOJKS:n, kuten laki edellyttääkin. (Taulukko 17, s. 73.) HOJKS oli laadittu näille oppilaille henkilökohtaisesti, joten mukauttaminen on tehty yksilöllisesti, kuten se kuuluu tehdäkin. (Ks. ed. luvut 3.2.1 ja 3.2.2.)

Niistä opettajista, joilla oli mukautetun oppilaan HOJKS käytettävissään, jokainen opettaja käytti sitä hyväkseen (taulukko 18, s. 73). Ainoastaan yksi opettaja kuitenkin käytti sitä paljon hyväkseen. Enimmäkseen HOJKS:a käytettiin sen yleispätevästä ja suuntaa antavasta luonteesta johtuen suurien linjojen ohjaajana. Sitä kyllä siis luettiin silloin tällöin, mutta koska sieltä ei saatu yksityiskohtaisia ohjeita ja neuvoja, sitä pidettiin vain tavoitteiden päälinjan määrittäjänä. Oli nimittäin selvää, että jos HOJKS:ssa laadittiin oppiaineen tavoitteet yksityiskohtaisesti, sitä käytettiin enemmän. Tällöin sitä oli helpompi käyttää rinnan opetuksen kanssa, kun sieltä sai selvästi tarkistettua, mitä oppilaalle tuli opettaa.

Näyttää siltä, että jos oppilaalla oli osittaismukautus, HOJKS oli laadittu tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin. Jos taas kyseessä oli kokonaismukautus, HOJKS oli huomattavasti yleispätevämpi. Syy tähän saattaa olla se, että osittaismukautuksen yhteydessä tarvitsee laatia usein vain yhden oppiaineen tavoitteet, kun taas kokonaismukautuksessa mukautettuja aineita on monta ja samalla tavoitteita on laadittava useista oppiaineista. Näin opettajien voimavarat ja aika eivät ehkä riitä kaikkien aineiden osalta niin yksityiskohtaiseen tavoitteiden laatimiseen kuin osittaismukautettujen oppilaiden opettajilla.

On kuitenkin selvää, että HOJKS kannattaisi tehdä yksityiskohtaisesti. Siinä olisi hyvä olla selkeät tavoitteet jokaisen oppiaineen opettamista varten. Tällä varmistettaisiin se, että HOJKS:sta olisi käytännössä hyötyä eikä sitä tehtäisi vain siksi, että se kuuluu erityisoppilaalle tehdä. HOJKS:n laatimiseen kannattaa siis paneutua kunnolla.

Jos opettaja varmisti jollakin tavalla, että HOJKS:n tavoitteet saavutetaan, hän varmisti sen teettämällä oppilaalla sellaisia tehtäviä, jotka harjoittivat tavoitteessa mainittua taitoa. Lisäksi yksi opettaja arvioi tavoitteiden saavuttamista pitämällä säännöllisesti lukukauden aikana oppilaalle testejä opetettavista asioista ja syksyllä ja keväällä lukukauden lopussa laajemman testin, jossa testattiin koko lukukauden aikana opitut asiat.

Opettajien asenteet mukautetun oppilaan opettamiseen. Opettajat kertoivat haastattelun aikana melko paljon kokemuksiaan mukautetun oppilaan opetuksesta. Näin ollen haastatteluissa painottuivat opettajien asenteet mukautettua opetusta kohtaan. Opettajien mielestä mukautetun oppilaan opiskeleminen luokassa lisäsi opettajan työtä joko paljon tai jonkin verran. Ainoastaan yksi opettaja oli sitä mieltä, että mukautetun oppilaan opettaminen ei lisännyt hänen työtään, vaan jopa helpotti sitä. (Taulukko 19, s. 75.)

Viimeksi mainittu opettaja perusteli näkökantaansa sillä, että ennen mukautuksen hankkimista oppilaalle, opettaja joutui tekemään paljon enemmän työtä yrittäessään saada oppilasta oppimaan asioita yleisopetuksen tavoitteiden mukaisesti. Mukautuspäätöksen jälkeen opettaja sai edetä oppilaan kanssa tämän omien tavoitteiden ja edellytysten mukaisesti, mikä helpotti opettajan työtä.

Muiden opettajien kohdalla tilanne oli se, että mukautettu oppilas oli ollut mukautettu jo kun hän tuli opettajan luokkaan. Näin nämä opettajat eivät olleet ehkä kokeneet sitä muutosta, mikä opetuksessa tapahtuu, kun mukautuspäätös hankitaan. Ennen mukautusta, kun yritetään opettaa oppilasta yleisopetuksen tavoitteiden mukaan ja kun oppilaan taso on selvästi heikompi kuin mitä yleisopetuksen tavoitteet edellyttävät, opetus todellakin voi olla vaativampaa kuin mitä se on sitten, kun oppilasta saakin opettaa hänen tasonsa huomioon ottaen.

Joidenkin opettajien kokemukseen siitä, lisääkö mukautus heidän työtään vaikutti myös se, oliko heillä avustajaa käytössään. Esimerkiksi yksi opettajista oli sitä mieltä, että mukautettu lisää jonkin verran työtä. Kuitenkin hän heti perään totesi, että jos avustajaa ei olisi, mukautus lisäisi töitä huomattavasti enemmän, paljon.

Yleisesti ottaen opettajien haastatteluista sai sellaisen käsityksen, että heidän suhtautumisensa mukautetun oppilaan opettamiseen oli positiivista (taulukko 20, s. 76). Tulos oli siis vastakkainen kuin tulos, jonka Moberg (1981) sai tutkiessaan opettajien ja vanhempien mielipidettä yksilöintegraatioon. Kyseisessä tutkimuksessa integraatio sai vain vähän kannatusta opettajilta (ks. ed. luku 4.5), kun taas tässä tutkimuksessa opettajat suhtautuivat mukautettujen opettamiseen yleisopetuksen piirissä melkoisen myönteisesti.

Yksi opettaja tosin oli negatiivisesti suhtautunut mukautetun oppilaan opettamiseen. On kuitenkin huomattava, että nyt havainnoitiin vain opettajan suhtautumista nykyisen mukautetun oppilaan opettamiseen, ei asennetta yleensä. Negatiivisesti asennoituneen opettajan oppilaalla oli myös käytösongelmia, ja näyttää siltä, että ne vaikuttivat opettajan asenteeseen.

Luultavasti oppilaan persoonallisuus ja muut ongelmat, kuten sosiaalinen kypsymättömyys vaikuttavat siihen, kuinka opettaja suhtautui mukautukseen. Jos oppilas tuli sosiaalisesti toimeen toisten kanssa ja teki koulutyössä parhaansa eikä häiriköinyt tunnilla, hänet ja mukautus oli helppo hyväksyä.

Jos mukautetulla oppilaalla olisi edellä mainitut hyvät ominaisuudet, opettajat olisivat valmiita ottamaan hänet luokkaansa, jos he saisivat valita. Näin opettajan halukkuus ottaa tulevaisuudessa mukautettu oppilas luokalleen riippuu paljon siitä, millainen oppilas olisi. Samoin joku mainitsi yhdysluokan olevan liian suuri mukautetun oppilaan opettamiseen. Tosin pari opettajaa oli valmis ottamaan mukautetun oppilaan luokalleen ilman rajoituksia. Toinen näistä kyseisistä opettajista oli sitä mieltä, että mukautettu oppilas saisi hänen puolestaan tulla luokkaan, mutta oppilaan etujen kannalta olisi hyvä, että opettajalla olisi avustaja käytettävissään mukautetun oppilaan opettamisessa apuna.

Erityisopetuksesta puhuttaessa tutkimuksen teoriaosassa (ks. ed. luku 3.2.2) mainittiin, että mukautettu opetus on ensisijainen erityisopetuksen toteuttamisen keino. Kun tutkimukseen osallistuvien opettajien asenne mukautettujen opettamiseen on näin positiivinen, edellä mainittu mukautuksen ensisijaisuus saattaa olla käytännössäkin toteutettavissa ja juuri yleisopetukseen integroituna.

Siimes ja Tuunainen (1989) sekä Daane ym. (2000) totesivat tutkimuksissaan, että opettajien suhde integraatioon on käytännöllinen eikä niinkään ideologinen (ks. ed. luku 4.5). Käsillä oleva tutkimus vahvistaa näitä ajatuksia. On nimittäin selvää, että jos opettajan mielestä mukautetun oppilaan opettamisessa oli jokin hankalaa, ongelmat liittyivät juuri opetuksen järjestämiseen eli käytännön asioihin, kuten oppitunnin järjestämiseen tai ajan vähyyteen opettaa kaikkia oppilaita niin hyvin kuin opettaja halusi.

Opettajien suhtautuminen mukautetun oppilaan opettamiseen ja siihen vaikuttavat tekijät. Opettajat suhtautuivat siis myönteisesti mukautettujen oppilaiden opettamiseen yleensä. Tutkimuksessa ei huomattu opettajan suorittamien erityispedagogisten opintojen ja hänen asenteensa välillä yhteyttä. Samoin tarkasteltaessa opettajien asenteita ja sitä kokemusta, mikä heillä oli mukautettujen oppilaiden opettamisesta yhteyttä ei havaittu. Edelleen se, oliko opettaja saanut valita, ottaako mukautetun oppilaan luokalleen vai ei, ei vaikuttanut opettajan asenteisiin.

Näyttää siltä, että mukautetun oppilaan taidot ja persoonallisuus vaikuttavat enemmän kuin mikään muu siihen, minkälainen asenne opettajalle syntyi mukautettujen oppilaiden opettamiseen. Jos oppilaalla ei ole muita ongelmia mukautuksen lisäksi, hänen opettamiseen yleisopetuksen luokassa suhtaudutaan kielteisesti.

Opettajan kokemus muiden oppilaiden suhtautumisesta mukautettuun oppilaaseen. Kaikkien opettajien kokemus siitä, miten muut oppilaat suhtautuivat mukautettuun oppilaaseen oli myönteinen. Opettajien mielestä muut oppilaat hyväksyivät mukautetun oppilaan ja suhtautuivat häneen myönteisesti. Joskus oppilaat olivat saattaneet kysellä syitä mukautetun oppilaan opetukseen liittyviin erilaisuuksiin, kuten erilaiseen arviointikäytäntöön. Silloin opettaja oli selittänyt asian oppilaille. Näyttää siltä, että muiden oppilaiden ja itse mukautetun oppilaan kannalta syyt oli

hyvä selittää ihmisten oppimiskykyjen ja taitojen erilaisuuden näkökulmasta. Kukaan opettajista ei ollut pitänyt "luentoa" asiasta, mutta jos mukautus oli ihmetyttänyt, oli asia selvitetty.

Muiden oppilaiden myönteiseen suhtautumiseen vaikutti varmasti osaltaan se, että oppilaat ottivat mukautuksen luonnollisena asiana. Osalla oppilaista mukautus oli nimittäin ollut koko luokassa oloajan. Joidenkin oppilaiden kohdalla ymmärtäminen saattoi johtua taas siitä, että he olivat nähneet kyseisen oppilaan menestyvän huonosti esimerkiksi matematiikassa jo pitemmällä aikavälillä, joten se, että hänen opiskeluaan helpotettiin, tuntui muista ymmärrettävältä ja oikealta ratkaisulta. Näyttää siltä, että oppilaiden suhtautuminen on varsin tervettä ja näin opettajienkin tulisi asiaan suhtautua.

Opettajien vastauksista sai sellaisen kuvan, että haastateltujen opettajien luokassa oppilaat olivat hyväksyneet toinen toisensa ja myös sosiaalisia suhteita oli muodostunut. Opettajilla oli sellainen mielikuva, että mukautettu oppilas oli yksi muista muiden oppilaiden joukossa. Tällöin integraation korkein aste eli sosiaalinenkin integraatio oli saavutettu. Fyysistä, toiminnallista ja psykologista integraatiotahan kouluissa oli myös. Integraatio on siis toteutunut näissä kouluissa täysin, koska mukautettu oppilas näytti kuuluvan ryhmään siinä missä muutkin oppilaat. (Vrt. luvut 4.2. ja 4.4.)

Opettajan kokemus mukautetun oppilaan suhtautumisesta omaan mukautukseensa. Opettajista suurimman osan mielestä mukautettu oppilas suhtautui mukautukseensa myönteisesti (taulukko 21, s. 78). Vain yhden opettajan mielestä mukautetun oppilaan suhtautuminen omaan mukautukseensa oli negatiivinen.

Positiiviseen suhtautumiseen näyttivät vaikuttavan oppilaan saamat onnistumisenkokemukset, joita ennen mukautusta oppilas ei ollut saanut paljonkaan. Tällöin oppilaiden sijoittaminen mukautettuina yleisopetukseen tuntuisi olevan tarkoituksenmukainen. Samalla saavutetaan tavoite, johon erityisopetus pyrkiikin eli se, että oppilas saa onnistumisen – ja hyväksymisen kokemuksia. (Ks. ed. luku 3.3 ja 3.4.)

Negatiivisesti suhtautuvan oppilaan kohdalla näytti siltä, että hänen sijoittamisensa yleisopetukseen ei ollut oppilaan kannalta paras paikka, koska hänen itsetuntonsa opettajan mukaan kärsi siellä opiskelusta. Negatiiviseen asenteeseen näytti vaikuttavan se, että oppilas huomasi jatkuvasti olevansa toisista oppilaista jäljissä. Toisaalta ei voida varmasti sanoa, olisiko erityiskoulu oppilaalle parempi paikka. Tuleehan oppilaan sijoittaminen tehdä sen perusteella, mikä on hänelle 'vähiten rajoittava ympäristö' (ks. ed. luku 4.4).

Yleistä pohdintaa tuloksista. Tässä tutkimuksessa saatiin vastaus jokaiseen ongelmaan. Kaikkiin ongelmiin ei välttämättä kuitenkaan löytynyt selvää, yksiselitteistä vastausta. Tämä johtui siitä, että opettajien vastaukset saattoivat olla välillä hajanaisia, toisistaan poikkeavia. Tällöin heidän vastauksiaan ei saatu yhdistettyä samoihin luokkiin, vaan luokkia syntyi useita. Tällöin ei myöskään voinut kaikkiin ongelmiin vastata yleispätevästi niin, että yhdellä lauseella olisi saatu esiteltyä koko ongelman vastaus, koska kaikkien opettajien haastatteluissa esittämät vastaukset kuitenkin olivat tutkijoiden kannalta yhtä tärkeitä, eikä niitä voitu jättää pois.

Tutkimuksen tuloksena voidaan pitää sitä, että mukautetun oppilaan opettamiseen yleisopetuksessa suhtauduttiin myönteisesti. Opettajat suhtautuivat siihen positiivisesti, vaikka se tuottikin lisää työtä. Lisäksi tuntui siltä, että sekä itse mukautetut oppilaat että muut opetusryhmän oppilaat suhtautuvat myös myönteisesti. Miksi siis mukautettuja oppilaita, joilla ei ole muita vaikeuksia, kuten sopeutumattomuusvaikeuksia, ei integroitaisi yleisopetukseen tämän enempää?

Tutkimus tuotti siis tietoa siitä, miten opettajat suhtautuvat mukautetun oppilaan opettamiseen. Erityisoppilaan opettamiseen kohdistunutta asennetutkimusta kyllä on tehty, mutta tämä tutkimus valottaa asiaa juuri mukautettujen oppilaiden yleisopetuksessa opettamisen kannalta. Tällaista tutkimusta ei tiettävästi ole tehty. Tätä tietoa kannattaa käyttää hyväksi mietittäessä mukautettujen oppilaiden sijoittamista.

Tutkimuksen avulla saatiin tietoa lisäksi siitä, kuinka opettajat järjestävät opetuksen luokassa, jossa on integroituna mukautettu oppilas. Tutkimuksia siitä, kuinka opettajat järjestävät mukautetun oppilaan opettamisen, ei ole tutkijoiden tietämän mukaan aikaisemmin tehty. Tällöin tämä tutkimus tuo sekä päättäjille että opettajille tietoa

mukautetun oppilaan opetuksen järjestämisestä ja ehkä neuvoja ja ohjeita siitä, kuinka mukautetun oppilaan opetus kannattaa järjestää esimerkiksi HOJKS:n sekä koulujen välillä tehtävän yhteistyön alueelta.

Edellä mainittujen asioiden perusteella päättäjät voivat tehdä mukautettujen oppilaiden ja heidän yleisopetuksessa toimivien opettajien hyväksi päätöksiä, jotka helpottavat sekä oppilaan opiskelua ja oppimista että opettajan työtä. Samalla he voisivat kehittää mukautetun oppilaan integraatiota niin, että se toteutuisi entistä paremmin. Asioita, joihin kannattaisi kiinnittää huomiota, ovat esimerkiksi edellä mainitut opettajien aputoiveet mukautetun oppilaan opettamiseen. Toiveitahan olivat materiaalipankki, jatkuvasti opettajan käytössä oleva avustaja ja etukäteistiedot erityisoppilaasta ennen integraatiota. Koulun ja opettajan tulisi saada aikaa valmistautua integraatioon ja opettajilta kannattaisi kysyä myös mielipidettä siitä, haluaako hän erityislapsen luokalleen. Tähän tutkimukseen osallistuvista opettajista vain yksi oli saanut vaikuttaa siihen, ottaako erityisoppilaan luokalleen vai ei. Opettajan vapaaehtoisuus integraation toteuttamiseen saattaisi parantaa opettajien suhtautumista ja opetuksen toteuttamista. (Vrt. luku 4.4.)

Opettajalle olisi varmasti apua kunnan tarjoamasta koulutuksesta ja integraation aikana muun muassa työnohjauksesta. Lisäksi opetusryhmien pienentäminen saattaisi parantaa sekä opettajan että oppilaan selviämistä. Samoin integraation onnistumiselle olisi hyväksi, että kaikki integraatioon osallistuvat osallistuisivat sen toteutumisen ja toteuttamisen arviointiin säännöllisin väliajoin, mikä antaisi hyvät mahdollisuudet sen kehittämiselle. (Vrt. luku 4.4.)

8.2 Tutkimuksen tulosten uskottavuus ja yleistettävyys

Tutkimustulosten uskottavuutta on käsitelty laajasti jo edellä kappaleessa 6.4 menetelmän uskottavuuden yhteydessä. Tässä luvussa esitetään asiasta yhteenveto eli pohditaan luotettavuutta suhteessa tutkimuksen tuloksiin sekä pohditaan tulosten yleistettävyyttä.

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Jotta olisi saatu parempi kuva tulosten ja todellisuuden vastaavuudesta, olisi ollut hyvä käyttää useampia aineistonkeruumenetelmiä. Rinnakkaisena aineistonkeruumenetelmänä opetusjärjestelyitä tutkittaessa olisi voinut olla esimerkiksi observointi. Asenteita olisi ollut hyvä tutkia muutenkin kuin vain haastattelun avulla. Asennemittarit ja observointi olisivat lisänneet tulosten vastaavuutta, koska enää ei oltaisi perustettu tuloksia vain opettajien subjektiivisiin kokemuksiin ja näkemyksiin asioista.

Asenteita koskevien tulosten uskottavuutta heikentää myös se, että kun asenteita kysyttiin, haastateltavat tiesivät heidän asenteitaan tutkittavan. Tällöin haastateltavat saattoivat vastata kysymyksiin niin kuin he olettivat tutkijoiden haluavan vastattavan. Samoin, vaikka tutkimuksessa ei nimiä mainitakaan, saattoivat haastateltavat pelätä sitä, että heidän asenteensa tulevat esiin tutkimusraportissa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia mukautettua opetusta yleisopetuksessa juuri opettajien kannalta. Tällöin haastattelussa saatiin selvä kuva siitä, kuinka opettaja sen järjesti ja mitkä hänen kokemuksensa siitä olivat. Haastattelussa saattoi samoin havainnoida muutakin kuin vain opettajan sanoja ja kertomusta, myös ilmeitä, eleitä ja muuta sellaista, joten jo pelkästään haastattelunkin avulla saatiin luultavasti melko todellisuutta vastaavaa tietoa. Tutkijat pyrkivät kontrolloimaan haastattelun kulkua ja muitakin tutkimukseen liittyviä asioita niin, että tutkimuksen tulokset vastaisivat parhaalla mahdollisella tavalla todellisuutta. Siihen pyrittiin vaikuttamaan muun muassa sopimalla haastatteluajankohta ja –paikka. Muita keinoja on käsitelty jo luvussa 6.4.

Koska haastattelua tällaisenaan ei ole ennemmin suoritettu, ei varmasti voida sanoa, vaikuttiko se itsessään tai vaikuttiko haastattelutilanne tulosten uskottavuuteen. Samoin ei voida olla varmoja tulosten pysyvyydestä, koska tutkimusta ei ole toistettu. Tällöin ei ole mahdollisuutta verrata tutkimustuloksia keskenään. Yksi uskottavuutta ja objektiivisuutta lisäävistä asioista tutkimuksessa kuitenkin on se, että koko tutkimuksen ajan on kaksi tutkijaa ollut tekemässä havaintoja. Luvussa 6.4 on pohdittu näitä asioita tarkemmin, yksityiskohtaisemmin suhteuttaen niitä tutkijoiden käytäntöihin.

Tutkimuksen analyysimenetelmä on tarkka ja systemaattinen. Sen vuoksi tutkimus on toistettavissa melko samanlaisena, vaikka tietysti sekä haastateltavat että haastattelijat vaikuttavat aina haastattelun onnistumiseen ja tutkijat analyysivaiheeseen, vaikkakin vaikutukset on pyritty tutkimuksessa minimoimaan. Kuitenkin on selvää, että yksilön kaikkia vaikutuksia ei saada poistettua, vaan tutkijoiden persoonallisuus näkyy tutkimuksessa.

Tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä pohdittaessa mietitään sitä, kuinka hyvin tuloksia voidaan soveltaa toiseen ryhmään (Soininen 1995, 123 – 123). Tässä tapauksessa siirrettävyys tarkoittaisi sitä, että tutkimuksen tulosten perusteella voitaisiin sanoa, että esimerkiksi jonkin toisen kaupungin mukautettuja oppilaita yleisopetuksessa opettavat opettajat järjestäisivät opetuksensa samalla tavalla.

Tämä tutkimus on otantatutkimus, jonka näyte on pieni (viisi opettajaa). Näytteen pienuuden vuoksi tulokset eivät ole siirrettävissä koskemaan koko perusjoukkoa eikä ainakaan tällaisenaan edes pienempää joukkoa. Ei-yleistettävyyteen vaikuttaa vahvasti se, että kuntien tilanne ja tapa hoitaa sekä erityisopetus että integraatio vaihtelevat. Tämän vuoksi tutkimuksen tuloksia voi tarkastella vain sen kaupungin kohdalla, jossa tutkimus suoritettiin. Myös menetelmän, varsinkin aineistonkeruumenetelmien vähyyden vuoksi tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Yleistettävyys ei ole kuitenkaan ollut tutkimuksen tarkoitus niin kuin se ei ole yleensäkään kvalitatiivisissa tutkimuksissa.

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämä tutkimus käsittelee melko laajasti niitä asioita, jotka liittyvät mukautetun oppilaan opetuksen järjestämiseen. Koska tutkimuksessa tutkittiin monia eri asioita mukautuksen järjestämisestä, tulokset jäivät melko pinnallisiksi. Tutkimuksessa olisikin ollut järkevämpää keskittyä pienempään mukautettujen oppilaiden opettamista koskevaan alueeseen. Tutkimus tällaisenaan oli ehkä liian laaja syvällisen tiedon tuottamiseksi. Toisaalta kaikki tutkimukseen liittyvät asiat kiinnostivat tutkijoita ja samoin ne kaikki kuuluvat aihealueeseen mukautettu opetus yleisopetuksessa. Täten ne muodostivat kokonaisuuden, josta olisi ollut vaikea jättää pois mitään. Syvälli-

sempikin tämän tutkimuksen ongelmien tarkastelu ja tutkiminen voisi olla tarpeen. Tarkemmin tutkittavia osa-alueita voisivat olla esimerkiksi HOJKS ja oppilaan arviointi mukautetussa opetuksessa. Lisäksi kokonaan oman tutkimuksen voisi tehdä mukautetun opetuksen suunnittelusta tai opetustilanteen järjestämisestä luokassa.

HOJKS-aiheesta olisi hyödyllistä tutkia sen laatimiskäytäntöjä ja itse HOJKS:n sisältöä. Näyttää siltä, että HOJKS:iin liittyvissä asioissa opettajalla on suhteellisen vapaat kädet. Olisi mielenkiintoista ja tarpeellista tutkia sitä, kuinka paljon oppilas ja opettaja todella hyötyvät HOJKS:sta.

Myös mukautetun oppilaan arvioinnin käytännöt näyttävät olevan melko hajanaisia. Jotta saataisiin käytäntö yhtenäistettyä, olisi kannattavaa tutkia, miten arviointi käytännössä toimii ja mitkä ovat ratkaisujen perusteet. Samalla voitaisiin laatia ohjeisto arvioinnin toteuttamiselle.

Tässä tutkimuksessa oppilaan asennetta omaan mukautukseensa sekä muiden oppilaiden suhdetta mukautettuun oppilaaseen tutkittiin opettajien näkökulmasta sen mukaan, mitä opettajat olivat havainneet. Jotta saataisiin selville, onko mukautettu opetus yleisopetuksessa vähiten rajoittava paikka oppilaalle, kannattaisi mukautetun oppilaan suhtautumista omaan mukautukseensa tutkia oppilaan omasta näkökulmasta. Samoin muiden oppilaiden suhtautumisesta olisi saman syyn takia saatava ensi käden tietoa.

Lisäksi asenteita koskevan luotettavuuden takaamiseksi kannattaisi opettajien asenteita mukautetun oppilaan opettamista kohtaan tutkia erilaisin asennemittarein.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin siihen tilanteeseen, jossa mukautettu oppilas oli ollut tutkimukseen osallistuvien opettajien luokalla vähintään sen lukuvuoden, jolloin tutkimus järjestettiin. Olisi tarpeellista tutkia myös sitä prosessia, jonka tuloksena oppilaalle hankitaan mukautuspäätös. Samoin voitaisiin tutkia, miten mukautus lähtee käyntiin sekä opettajan että oppilaan kannalta. Tällöin voitaisiin saada hyödyllistä tietoa koskien opettajan ja oppilaan tukemista mukautuksen hankkimisvaiheessa sekä mukautuksen alkumetreillä.

LÄHTEET

Ahola, E. & Langen, J. 1987. Mukautettu opetus. Teoksessa Peruskoulun erityisopetus. Toimittanut Martikainen, O. Jyväskylä: Gummerus Oy Kirjapaino, 41 – 53.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Bricker, D. 1995. The challenge of inclusion. Journal of early invention 19, 179 – 194.

Daane C.J., Beirne-Smith, M. & Latham, D. 2000. Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. Education 121, 331 – 338.

Engeström, Y. 1988. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Evääksi erityisopetukselle. 1998. Suomen erityiskasvatuksen liiton visioita 18.10.1998. http://www.saunalahti.fi/~sel 27.7.2000.

Federico, M.A., Herrold, W.G. & Venn, J. 1999. Helpful tips for successful inclusion. A checklist for educators. Teaching exceptional children 32 (1), 76 – 83.

Haaja, P. 1997. Kohti inklusiivista kasvatusta? Erityiskasvatus 3, 14 – 15.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Hautamäki, J. 1996. Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila Helsinki: Yliopistopaino, 35 – 49.

Heinonen, O-P. 1996. Erityisopetuksesta tukea lapsille ja nuorille. Teoksessa Strandén, K. (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyminen ja kuntoutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 83 – 84.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

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

Ikonen, O. 1999. Sietäminen ja suvaitseminen ovat avainasioita tulevaisuuden yhteiskunnassa. Teoksessa Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Toimittanut Ikonen, O. Helsinki: Hakapaino Oy, 17 – 37.

Integraatiokannanotto – kohti yhteistä koulua kaikille. 1999. Suomen erityiskasvatusliiton kannanotto. http://www.saunalahti.fi/~sel 27.7.2000.

Kannanotto perusopetuslain ja asetuksen vaikutuksista. 1999. Suomen erityiskasvatusliiton kannanotto. http://www.saunalahti.fi/~sel 27.7.2000.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa Stainback, S. & Steinback, W. (toim.) Inclusion: a guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 3 – 15.

Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otavan painolaitokset.

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1974. Didaktiikka. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Kuusela, J., Hautamäki, J. & Janhukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 137 – 174.

Lahdes, E. 1982. Peruskoulun uusi opetusoppi. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Lahdes, E. 1987. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Lujanes, T. 1989. Mukautettu opetus – tekemistä ja kokemista. Teoksessa Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. (toim.) Koulu apua. Kouluvaikeuksia ja koulun vaikeuksia. Espoo: Amer-yhtymä Oy. Weilin+Göös kirjapaino, 71 – 74.

Lummelahti, L. 1993. Erityisopetus – haaste luokanopettajalle. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 21 – 28.

Moberg, S. 1981. Psyykkisesti kehitysvammaisten koulutuksen integraatio. Asenteelliset edellytykset ja saatuja kokemuksia. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 10/1981. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Siirrot apukoulu- ja tarkkailuluokalle ja takaisin sekä siirrettyjen yleisopetuksessa selviytyminen. Kouluhallituksen tutkimukset nro 2/ 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 121 – 136.

Moberg, S. 1997. Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and teh United States. International Journal of rehabilitation Research 20 (1), 29 – 40.

Moberg, S. 1999. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 38 – 62.

Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6/1980. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Murto, P. 1992. Saako vammainen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Määttä, K. 1991. Opetustyön perusteet. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N:o 33. Rovaniemi: Lapin yliopiston painatuskeskus.

Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. Kasvatus 2, 159 – 170.

Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjäksi reflektoinnin avulla. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY-Kirjapainoyksikkö, 232 – 245.

O'Neill, J. 1994. Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. Educational leadership, 52 (4), 7 – 11.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita: EHA, EKU, EMU. 1998. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.

Perusopetusasetus 852/1998.

Perusopetuslaki 628/1998.

Runsas, R. 1991. Normaalius vs. erilaisuus erityispedagogiikan näkökulmasta. Teoksessa Runsas, R. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 28 – 44.

Runsas, R. 1991. Erityisopetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa Runsas, R. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 45 – 133.

Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Kirjayhtymä Oy/TAMPRINT/Aamulehti-Yhtymä.

Sarjala, J. 1996. Tasa-arvoinen koulu – erilainen opetus. Teoksessa Strandén, K. (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyminen ja kuntoutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 98 – 104 .

Siimes, M. & Tuunainen, K. 1989. Sairas ja vammainen lapsi koulussa. Lääketieteelliset ja opetukselliset perusteet. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu 84. Helsinki: Painokaari Oy.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43. Turku: Painosalama Oy.

Somerkivi, U. 1983. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino Oy.

Ström, K. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 82 – 91.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 7 – 24.

Vaughn, S. & Schumm, J. S. 1995. Responsible inclusion for students with learning disabilities. Journal of learning disabilities 28, 264 – 270.

Viikeri. Erityisopetus. 1994. Toimittanut Virtanen, P. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Virtanen, P. & Ratilainen, A. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994-1995. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino. S.

Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Yrjönsuuri, Y. 1993. Opetuksen ymmärtäminen. Helsinki: Yliopistopaino.

TUTKIMUKSESSA KÄYTETTY MUU KIRJALLISUUS

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Soininen, M. 1991. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turku: Painosalama Oy.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

LIITE 1: TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Alavus
8. 4. 2001

Hyvä rehtori / koulunjohtaja

Opiskelemme Jyväskylän yliopiston alaisessa Chydenius-Instituutissa kasvatustiedettä. Koulutus johtaa kasvatustieteen maisterin tutkintoon ja luokanopettajan pätevyyteen.

Opiskeluihimme kuuluu pro gradu –tutkielman tekeminen. Tutkielmamme aihe on *mukautettu opetus yleisopetuksessa ja opetusjärjestelyt*. Haastattelemme tutkimukseemme luokanopettajia, joiden luokassa on oppilas tai oppilaita, jotka opiskelevat joko osittain tai kokonaan mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti.

Tähän tutkimuksen tekemiseen tarvitsemme teidän apuanne. Pyydämme lupaa haastatella koulussanne toimivaa opettajaa, jolla on luokassaan mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskeleva oppilas. Tutkimus on ehdottomasti luottamuksellinen eikä siinä mainita opettajien nimiä eikä niiden koulujen nimiä, joissa opettajat toimivat.

Toivomme, että palautatte ohessa olevan tutkimusluvan allekirjoituksellanne varustettuna mahdollisimman nopeasti, kuitenkin viimeistään 30.4.2001 mennessä. Otamme myöhemmin yhteyttä koulunne opettajaan, jonka kanssa olemme jo keskustelleet alustavasti halukkuudesta osallistua haastatteluun.

Kunnioittavasti

Jutta Maja

Sebastian Maja

LIITE 2: TUTKIMUSLUPA

Hyväksyn Jutta ja Sebastian Majan anomuksen haastatella koulumme opettajaa kasvatustieteen pro gradu –tutkielmaansa varten. Tutkimuksen aiheena on mukautettu opetus yleisopetuksessa ja opetusjärjestelyt.

_____ ___ / ___ 2001

_____

koulun johtaja / rehtori

LIITE 3: KYSELYLOMAKE OPETTAJIEN TAUSTATIEDOISTA

Haastateltava no. _____

TAUSTATIETOKYSELY pro gradu-tutkielmaa varten

Pyydämme sinua ystävällisesti vastaamaan kysymyksiin ja valitsemaan se vaihtoehto, joka vastaa omaa tilannettasi.

1. **Sukupuoli** ____ nainen ____ mies

2. **Koulutus** ____ luokanopettaja
____ muu, mikä _____

- Oletko suorittanut erityispedagogiikan opintoja?
____ en
____ kyllä Mitä erityispedagogisia opintoja olet suorittanut? _____
_____

3. **Työkokemus**

- Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana? ____ vuotta

- Oletko toiminut erityisopettajana?
____ en
____ kyllä Kuinka kauan? ____ vuotta

(jatkuu)

Liite 3 (jatkuu)

4. **Koulu**

- Kuinka monta oppilasta koulussasi on? ____ oppilasta

5. **Luokka**

- Onko oma luokkasi yhdysluokka? ____ ei ____ kyllä
- Kuinka monta oppilasta luokallasi on? ____ oppilasta
- Kuinka monta mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevaa oppilasta luokallasi on? ____ oppilasta

6. **Mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskeleva oppilas / oppilaat**

- Millä luokka-asteella oppilas / oppilaat opiskelevat? ____ luokalla
- Oppilaalla / oppilailla on ____ kokonaismukautus.
  ____ osittainen mukautus.

  Jos oppilaalla / oppilailla on osittainen mukautus, mitkä aineet hänellä / heillä on mukautettu? _____
  _____

- Kuinka kauan oppilaalla / oppilailla on ollut mukautettu opetussuunnitelma? ____ vuotta
- Kuinka kauan olet opettanut kyseistä oppilasta / kyseisiä oppilaita? ____ vuotta

(jatkuu)

Liite 3 (jatkuu)

- Onko sinulla ollut ennen tätä oppilasta mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskeleva oppilas? ____ ei ____ kyllä

  Kuinka monta mukautusoppilasta sinulla on aiemmin ollut? ____ oppilasta

KIITOS!

LIITE 4: HAASTATTELURUNKO

HAASTATTELURUNKO

Opetusmenetelmät ja sosiaalimuodot

- Mitä työtapoja käytät * normaalisti luokassasi?
  * mukautettua oppilasta opettaessasi?
- Eroavatko työtavat?
- Millä perusteella valitset käyttämäsi työtavat?
- Millaisia sosiaalimuotoja käytät opetuksessasi?
- Mitä niistä käytät eniten * normaalisti luokassa?
  * mukautettua oppilasta opettaessasi?
  - Käytätkö ryhmätöitä?
  - Miten jaat oppilaat silloin ryhmiin? Otatko mukautetun oppilaan huomioon?

Oppimateriaali ja –välineet

- Mitä oppimateriaaleja ja –välineitä käytät opettaessasi mukautettua oppilasta?
- Onko mukautetulla erityisiä oppivälineitä?
- Käytätkö mukautetulle oppilaalle erilaisia oppimateriaaleja ja –välineitä kuin muille oppilaille?
- Mistä hankit mukautetun oppilaan oppimateriaalit ja –välineet?
- Onko mukautetulle oppilaalle riittävästi saatavilla oppimateriaaleja?
- Ovatko ne helposti saatavilla?
- Millä perusteella valitset mukautetun oppilaan oppimateriaalit ja –välineet?

(jatkuu)

Liite 4 (jatkuu)

Eriyttäminen

- Eriytätkö opetusta mukautetun oppilaan vuoksi?
- Miten eriytät opetustasi eli miten otat mukautetun oppilaan yksilönä huomioon?
    - aikaeriyttäminen
    - tavoite-eriyttäminen
    - suorituspaikkaeriyttäminen

Ulkopuolinen apu

- Saatko jostakin neuvoja ja ohjausta edellä mainittuihin asioihin?
- Onko käytettävissäsi kouluavustajaa/koulunkäyntiavustajaa?
- Millaista apua häneltä saat?
- Onko käytettävissäsi erityisopettajaa?
- Millaista apua häneltä saat?
- Mistä muualta saat apua opetukseesi? Esim. kunta
- Oletko kokenut avun tarpeelliseksi?
- Oletko saanut apua riittävästi? Jos et, millaista apua toivoisit lisää?
- Millaista yhteistyötä sinulla on vanhempien kanssa?
- Tukevatko vanhemmat oppilaan opiskelua kotona?

Opetuksen suunnittelu

- Miten otat mukautetun oppilaan huomioon suunnittelussasi?
- Mitä eri asioita otat huomioon suunnitellessasi mukautetun oppilaan opetusta?
    - Joudutko tekemään erillisen suunnitelman?
    - Joudutko tekemään eri kokeet ja muun arvioinnin?
- Lisääkö mukautettu oppilas mielestäsi työtä?

(jatkuu)

Liite 4 (jatkuu)

Opettajan ajankäyttö tunnilla

- Miten jaat aikasi oppitunnilla mukautetun ja muiden oppilaiden kesken?
- Kuinka paljon mukautettu oppilas vaatii huomiotasi tunnin aikana?
- Miten olet ratkaissut asian?

HOJKS:n tavoitteiden täyttyminen

- Oletko tutustunut oppilaan HOJKS:aan?
- Kuinka paljon hyödynnät sitä opetuksessasi?
- Miten varmistat, että tavoitteet täyttyvät?

Mukautuksen kokeminen

- Oletko saanut vaikuttaa siihen, otatko luokkaasi mukautetun oppilaan? Miten?
- Miten koet mukautetun oppilaan opettamisen?
    - Mikä on vaikeaa? Mikä on helppoa?
- Millainen kuva sinulla on siitä, miten oppilas itse kokee mukautuksen?

Koulutus

- Oletko saanut koulutusta tai opastusta siitä, kuinka toimia, kun luokassa on mukautettu oppilas?

Muiden oppilaiden suhtautuminen

- Miten luokkasi oppilaat suhtautuvat mukautettuun oppilaaseen?
- Miten olet selittänyt asian heille?

LIITE 5: OPETUSMENETELMIIN LIITTYVÄT KÄSITTEET

OPETUKSEN TYÖTAVAT eli OPETUSMENETELMÄT

- OPETTAJAKESKEISET TYÖTAVAT
  - opettaja tiedon jakajana, oppilas tiedon vastaanottajana

- OPPILASKESKEINEN OPETUS
  - oppilas toimijana

- YHTEISTOIMINNALLINEN OPETUS
  - kyselevä opetus
  - opetuskeskustelu
  - yhteinen harjoitus

LIITE 6: OPETUKSEN SOSIAALIMUOTOIHIN LIITTYVÄT KÄSITTEET

OPETUKSEN SOSIAALIMUODOT

- YKSIN TAPAHTUVA TYÖSKENTELY
- PARITYÖSKENTELY
- PIENRYHMÄTYÖSKENTELY
- LUOKKAOPETUS