

VIITTOMAKIELINEN OPPILAS YLEISOPETUKSESSA
– opettajien ajatuksista integraation toteutumiseen

Katri Salomaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2008

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salomaa, K. 2008. Viittomakielinen oppilas yleisopetuksessa – opettajien ajatuksista integraation toteutumiseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 91 s.

Integraatio on yleistynyt perusopetuksessa ja myös viittomakielisten oppilaiden määrä yleisopetuksessa on ollut kasvujohteinen. Opettajien osaaminen, jaksaminen ja asennoituminen viittomakielistä oppilasta kohtaan vaikuttavat oppilaan kokonaisvaltaiseen integroitumiseen. Tässä tutkimuksessa selvitettiin yleisopetuksessa opiskelevien viittomakielisten oppilaiden opettajien ajatuksia integraation toteutumisesta. Vastaavanlaista tutkimusta aiheesta ei ole tehty ja pidän aihetta tärkeänä ja ajankohtaisena.

Tähän laadulliseen tutkimukseen osallistui yhteensä 22 ylä- ja alakoulun opettajaa, joilla on opetusryhmässään viittomakielisiä oppilaita. Tutkimuksessa käytettiin menetelmätriangulaatiota, johon kuuluivat sähköiset kyselylomakkeet, teemahaastattelut ja observoinnit. Saatu aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen analyysin mukaisesti. Teoriapohjana analyysissa toimivat integraation muodot; fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio sekä Dysonin inklusion diskurssit; etiikka ja oikeudet, tehokkuus, poliittinen sekä pragmaattinen diskurssi. Tutkimustulosten mukaan opettajat suhtautuivat viittomakielisten oppilaiden integraatioon varauksella. Useat opettajat olivat integraation kannattajia, jos oppilaalla ei esiinny oppimisvaikeuksia ja oppilaan tukitoimet ovat riittävät. Ala- ja yläkoulujen välillä oli havaittavissa eroja integraation toteutumisessa ja alakoulussa viittomakielisen oppilaan integraatio näytti toteutuvan paremmin kuin yläkoulussa. Yläkoulun puolella viittomakielistä oppilasta ei huomioida riittävästi ja tämä saattaa muodostua esteeksi toiminnalliselle ja sosiaaliselle integraatiolle. Opettajaopiskelijoista kriittisimmin integraatioon suhtautuivat aineenopettajat ja luokanopettajat. Erityispedagogiikkaa opiskelevat opiskelijat suhtautuivat integraatioon selvästi myönteisemmin.

Avainsanat: viittomakielinen oppilas, integraatio, inklusio, opettajien näkökulma, opettajaopiskelijoiden näkökulma

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	MITÄ TARKOITETAAN INTEGRAATIOILLA JA INKLUUSIOILLA KOULUMAAILMASSA	8
2.1	Koulutuksellisen integraation muodot: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen	10
2.2	Dysonin inklusion diskurssit	11
2.2.1	Oikeudet ja etiikka diskurssi	11
2.2.2	Tehokkuus diskurssi	12
2.2.3	Poliittinen diskurssi	13
2.2.4	Pragmaattinen diskurssi	14
3	VIITTOMAKIELI	15
3.1	Suomalainen viittomakieli	15
3.2	Viittomakielisyys.....	16
4	VIITTOMAKIELISTEN INTEGRAATIO	20
4.1	Viittomakielisten integroituminen päiväkotiryhmään	20
4.2	Viittomakielisten integroituminen peruskouluun.....	21
4.3	Viittomakielisten oppilaiden apuvälineet ja tukitoimet peruskoulussa	22
5	KOULUTUKSELLISEEN INTEGRAATIOON VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	25
5.1	Asenteelliset esteet	26
5.2	Pedagogiset esteet.....	28
5.3	Oppimisympäristöt	30
5.4	Miten opettajankoulutus valmistaa opettajia integraatioon?.....	31
6	TUTKIMUS.....	35
6.1	Tutkimusmenetelmät	35
6.2	Luotettavuus.....	38
7	TUTKIMUSTULOKSET.....	41
7.1	Osallistujat	41
7.2	Integraation toteutumisesta koulumaailmassa	42
7.2.1	Fyysinen integraatio.....	43
7.2.2	Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio	45
7.2.3	Yhteiskunnallinen integraatio.....	48

7.2.4	Oikeudet ja etiikka diskurssi	49
7.2.5	Tehokkuus diskurssi	50
7.2.6	Poliittinen diskurssi	53
7.2.7	Pragmaattinen diskurssi	54
7.3	Opiskelijoiden käsityksiä integraatiosta koulutuksen aikana	57
8	POHDINTA	62
8.1	Mitä opettajat ajattelevat?	62
8.2	Mitä opiskelijat ajattelevat?	70
8.3	Onnistunut integraatio ja jatkotutkimusmahdollisuudet	71
	LÄHTEET	73
	LIITTEET	79
	Liite 1: Vuoden 2003–2005 opinto-oppaan integraatiota käsittelevät kurssit	79
	Liite 2: Vuoden 2005–2006 opinto-oppaan integraatiota käsittelevät kurssit	82
	Liite 3: Vuoden 2007–2009 opinto-oppaan osallistava kasvatus	86
	Liite 4. Teemahaastattelu 2007	88
	Liite 5. Tutkimuksen saatekirje	89
	Liite 6. Teemahaastattelu 2008	91

1 JOHDANTO

Oma kiinnostukseni viittomakielisten oppilaiden integraatioon syntyi työskennellessäni vuosina 2001–2004 viittomakielisen sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaan henkilökohtaisena avustajana. Oppilas integroitiin yleisopetukseen toisella luokalla ja hän käy edelleen koulua yleisopetuksessa. Tänä päivänä hän on yläkoulussa opiskeleva, omaa elämäänsä ja identiteettiänsä pohtiva nuori. Kyseisen oppilaan tilanne oli integroitumishetkellä kaikin puolin ihanteellinen. Oppilas oli rohkea ja reipas 9-vuotias astuessaan uuteen luokkaansa. Luokkaan oli tutustuttu jo edelliskevään aikana ja koulukin oli tuttu, sillä sisarukset olivat käyneet samaa koulua. Oppilaan vanhemmat olivat aktiivisia ja kävivät kertomassa luokan oppilaille ja opettajille viittomakielisen oppilaan taustoja. Luokan oppilaat ottivatkin uuden oppilaan avosylin vastaan ja kouluun tehtiin muutoksia muun muassa kuunteluolosuhteiden parantamiseksi. Myös koulun henkilökuntaa ja muita oppilaita perehdytettiin viittomakielisen oppilaan integraatiosta. Näiden lisäksi minä toimin hänen viittomakielisenä avustajanaan. Olen tuntenut oppilaan lähes koko hänen elämänsä ajan, joten ei ollut vaikea päätös ryhtyä hänen henkilökohtaiseksi avustajakseen, kun minua työhön pyydettiin. Oppilaan oman persoonan lisäksi tärkeäksi tekijäksi nousi kuitenkin myös opettaja. Luokanopettajana toimi pitkän uran jo siinä vaiheessa tehnyt opettaja, joka oli alusta lähtien hyvin kiinnostunut ja aktiivinen kaikissa integraatioon liittyvissä asioissa. Hän oli myös ilmoittautunut heti vapaaehtoiseksi, kun koulun rehtori oli kertonut viittomakielisen oppilaan mahdollisesta integraatiosta. Tulen itse kaksikielisestä perheestä, jossa kielinä ovat suomi ja suomalainen viittomakieli. Opettajan ohjauksessa minusta tuli luokassa toinen tasavertainen aikuinen, ja yhteistyömme oli mutkatonta. Autoimme ja opastimme toinen toisiamme omien vahvuuksiemme mukaisesti. Tärkeimpänä piirteenä mieleeni on kuitenkin jäänyt hänen lämmin, rakastava ja tasapuolinen suhtautumisensa kaikkiin oppilaisiin. Valitettavasti tilanne ei kuitenkaan aina ole yhtä ihanteellinen kuin edellisessä tapauksessa.

Integraatiokeskustelua on käyty Suomessa jo 1970-luvulta lähtien. Integraatio käsitteenä tarkoittaa yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteen sulattamista. Kuitenkin integraatio on selvästi yleistynyt vasta viime aikoina ja myös viittomakielisiä oppilaita integroituu

edelleen kasvavassa määrin yleisopetukseen (Sume 2004, 9). Tämän vuoksi lähdin selvittämään, miten viittomakielisten oppilaiden integraatio voi tänä päivänä. Erityisesti tahdoin tutkia sitä, miten opettajat kokevat viittomakielisten oppilaiden integraation, sillä juuri he ovat integraation onnistumisessa avainasemassa. Tutkimuksessani halusin selvittää, miksi opettajien mielestä integraatio on hyvä ratkaisu tai toisaalta, mitkä ovat sen huonot puolet. Koulutuksessa integraatio ja inklusio ovat yleistymässä ja opettajien osaaminen, jaksaminen ja asennoituminen viittomakielistä oppilasta kohtaan vaikuttavat suuresti oppilaan kokonaisvaltaiseen integroitumiseen. Vaikka aihe on tärkeä ja ajankohtainen, ei siitä ole tehty vastaavanlaisia tutkimuksia.

Tähän laadulliseen tutkimukseen osallistui yhteensä 22 ylä- ja alakoulun opettajaa, joilla on opetusryhmässään viittomakielisiä oppilaita. Tutkimuksessa käytettiin menetelmätriangulaatiota, jonka avulla tutkimuskohdetta oli mahdollista tutkia monella eri menetelmällä. (Syrjälä 1995, 10; Hirsjärvi 2000, 215; Eskola & Suoranta 1998, 69.) Menetelmätriangulaatioon kuuluivat sähköiset kyselylomakkeet, teemahaastattelut ja observoinnit. Kyselyjen vastaukset taulukoitiin, haastattelut nauhoitettiin sekä purettiin kirjoitetuksi tekstiksi ja observoinneista tehtiin kirjallisia muistiinpanoja. (Syrjälä 1995, 163). Aineistot luokiteltiin integraation muotojen sekä Dysonin diskurssien mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 112). Integraation muotoja ovat fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Dysonin diskursseihin kuuluvat puolestaan oikeudet ja etiikka, tehokkuus, poliittinen ja pragmaattinen diskurssi.

Tutkimuksen edetessä heräsi mielenkiinto myös opettajakoulutusta kohtaan ja erityisesti siihen, miten se valmistaa opettajia koulumaailmassa yleistyvään integraatioon. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaiden tarkastelu kertoo, että vasta nyt uuden tutkintojärjestelmän mukaisessa opetussuunnitelmassa on selvästi viittauksia integraatioon. Opinto-oppaiden tarkastelun lisäksi opettajaopiskelijoille tehtiin lyhyt integraatiokysely, jossa kartoitettiin heidän käsityksiään integraatiosta ja kokemuksiaan sen käsittelystä opintojen aikana. Pääasiassa kyselyn tavoitteena oli kartoittaa luokanopettaja- ja aineopettajaopiskelijoiden käsityksiään integraatiosta, mutta vertailun vuoksi kysely osoitettiin myös erityisluokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoille. Kyselyyn vastasi 130 opiskelijaa.

Tutkimuksen lähtöoletuksena oli, että viittomakielisten oppilaiden integraatio onnistuu paremmin alakoulussa, kun oppilaalla on huomattavasti vähemmän opettajia kuin yläkoulussa. Omien kokemuksieni mukaan yläkoulun opettajilla ei ole samanlaista tietämystä viittomakielisestä oppilaasta kuin alakoulun opettajilla ja tämä näkyy myös käytännön tilanteissa. Vaikka tutkimuksen aihe liittyy vahvasti omiin henkilökohtaisiin kokemuksiini, oli tutkimuksen tarkoitus antaa puheenvuoro kentällä toimiville opettajille ja heidän ajatuksilleen.

2 MITÄ TARKOITETAAN INTEGRAATIOILLA JA INKLUUSIOILLA KOULUMAAILMASSA

Suomen koulutusjärjestelmässä on perinteisesti ollut käytössä kaksoisjärjestelmä, jossa erityisopetus ja yleisopetus on pidetty erillään toisistaan. Erityisopetus on kehittynyt yleisopetuksen rinnalla omaksi järjestelmäkseen ja sen huomaat käytännössä esimerkiksi niiden erillisenä koulutuksena. Erillisen erityisopetuksen olemassaolon tarvetta on perusteltu esimerkiksi sillä, etteivät kaikki opettajat kykene opettamaan kaikkia oppilaita ja että osa oppilaista eroaa muista oppilaista niin paljon, etteivät opettajien kyvyt ja oppilaiden erityistarpeet kohtaa. (Moberg 2001b, 141; Naukkarinen 2001, 183.) Integraatiokeskustelu alkoi Suomessa jo 1970-luvulla, jolloin alettiin pohtia yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteen sulattamista. Suomessa yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteensovittamisesta on käytetty nimeä integraatio. (Hautamäki ym. 2001, 175–186; Moberg 2001c, 37.) Yhdysvalloissa integraatiokeskustelu on kulkenut nimillä mainstreaming ja integraatio, mutta tänä päivänä suositaan käsitettä inklusio. Inklusio -käsite ilmaisee termejä integraatio ja mainstreaming paremmin, että kaikki oppilaat tulee ottaa mukaan kaikkiin toimintoihin eikä ainoastaan sijoittaa valtavirtaan. Mainstreaming ja integraatio viittaavat enemmän siihen, että jokin ulkopuolelta tuleva on sijoitettava yhteiseen toimintaan. Kaikille edellä mainituille käsitteille yhteistä on kuitenkin tavoite, joka on kaikille lapsille yhteinen koulu. (Moberg 2001b, 140; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 184–186; Biklen 2001, 55; Moberg 2001c, 43.) Myös Suomessa on alettu 1990-luvulla puhua inklusiosta. Sille ei kuitenkaan ole löydetty sopivaa suomenkielistä vastinetta, joten inklusiosta puhuttaessa puhutaankin yleensä osallistavasta kasvatuksesta. Integraatio ja inklusio eroavat loppujen lopuksi oikeastaan toisistaan vain lähtökohdiltaan ja niiden perimmäinen tavoite on sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation tavoittelu (Moberg 2001b, 141; Hautamäki ym. 2001, 186). Tutkimuksessani käytän molemmista nimitystä integraatio, jos ei ole tarpeen eritellä niitä toisistaan.

Integraation suora käänös tarkoittaa erillisten osien yhteen liittämistä siten, että loppujen lopuksi osat eivät enää erotu toisistaan. Onnistuneessa integraatiossa uudelleen muodostuneen kokonaisuuden tulisi olla parempi kuin alkuperäinen erillisistä osista

muodostunut kokonaisuus. (Hautamäki ym. 2001, 181.) Koulutuksessa integraatiolla tarkoitetaan järjestelyä, jolla alun perin erityisopetukseen sijoitettu oppilas sijoitetaan yleisopetuksen ryhmään. Integraatio voi koskea yksilön lisäksi myös ryhmää. Oppilas tai lapsiryhmä voi myös osallistua yleisopetukseen vain muutamilla tunneilla tai vaihtoehtoisesti siirtyä kokonaan yleisopetukseen. Kokonaan yleisopetukseen siirtyminen voi tapahtua myös muutamien integraatiotuntien kautta. (Lehtomäki & Takala 2002, 97.) Näiden käsitysten mukaan, jotta integraatio voisi toteutua, on pitänyt ensin olla segregatiota eli erillään oloa. Koulutuksessa segregatiolla tarkoitetaan sitä järjestelyä, jossa erityisoppilaat erotetaan omiin kouluihinsa. Virallisesti segregatiion tarkoitus on ollut auttaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, tarjoamalla heille erillistä erityisopetusta (Moberg 2001b, 139). Kaikille yhteisen koulun taustalla vaikuttavatkin vahvasti segregoidun erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset, jotka osoittavat, ettei erityisluokissa saatu opetus parannakaan oppilaiden koulumenestystä. Tämän lisäksi integraation taustalla vaikuttavat tasa-arvo ja poikkeavuuteen liittyvien käsitysten muuttuminen. (Hautamäki ym. 2001, 175; Moberg 2001c, 36.)

Integraatiolla ei siis tarkoiteta vain oppilaaseen kohdistuvia toimenpiteitä ja opetusjärjestelyjä, joiden avulla hän pärjää yleisopetuksessa vaan se on paljon laajalaisempi käsite. Integraation tulisi koskea koko koulua ja kasvuympäristöä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 96; Moberg 2001b, 139.) Integraatioajattelun taustalla on ajatus siitä, että erityisopetusta voisi toteuttaa yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä siten, että koko ikäluokka käy yhteistä koulua. Tämä edellyttäisi sitä, että koulu pystyisi huomioimaan kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet ja edellytykset. Integraatio edustaa myös normalisaatioperiaatetta, joka tarkoittaa sitä, että vammaisille henkilöille pyritään luomaan samankaltaiset mallit ja olosuhteet kuin valtakulttuurissa. (Moberg 2001b, 137.) Lisäpontta integraatiokeskustelulle on antanut Yhdistyneiden kansakuntien (YK) 1993 hyväksymä Vammaisten vuosikymmenen päätösasiakirja (YK 1993), jossa YK:n jäsenvaltiot velvoittavat valtioita toteuttamaan vammaisten oppilaiden koulutuksessa integraatiota. (YK 1993, 13–14). Myös Salamancan julistuksessa (1994) erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä vallitsevana periaatteena on, että koulujen tulisi ottaa vastaan kaikki lapset riippumatta heidän fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai jostain muusta taustasta. (UNESCO 1994, 6). Myös Suomi on sitoutunut näihin vaatimuksiin ja integraatiota on yritettykin toteuttaa Suomessa jo 1970-luvulta lähtien. Erilliset

erityiskoulut ja -luokat ovat silti säilyttäneet paikkansa yhteiskunnassamme. (Moberg 2001b, 155; Moberg 2001c, 43, 45; Hautamäki ym. 2001, 182; Saloviita 2001, 168; Saloviita 2006, 152.)

2.1 Koulutuksellisen integraation muodot: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen

Pohjoismaisen ajattelutavan mukaan koulutuksellinen integraatio koostuu neljästä osasta, joita ovat fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Onnistuneessa integraatiossa jokaisen osan on toteuduttava. Fyysinen integraatio toteutuu silloin, kun kaikkia luokan oppilaita opetetaan yhteisesti. Tämä on sinänsä helppo toteuttaa, mutta ei riitä yksinään tukemaan oppilasta eikä fyysinen yhdessäolo ole missään nimessä käsitteenä sama kuin integraatio. Ainoastaan ympäristön muuttamistakaan ei voida edes kutsua integroinniksi sanan varsinaisessa merkityksessä. Integraation tulee sisältää muitakin ulottuvuuksia. Muiden osien toteutumiseksi on ensin kuitenkin oltava fyysistä yhdessäoloa. (Moberg 1984, 12–13; Saloviita 1999, 195; Hautamäki ym. 2001, 182; Moberg 2001a, 84–85; Moberg 2001c, 38.) Fyysinen integraatio on vasta alkua sille, että oppilas kuuluu luokkaan. Opettajan yhtenä tehtävänä integraatiossa on huolehtia siitä, että kaikilla oppilailta on oikeus ja mahdollisuus osallistua luokassa ja sen ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan. (Saloviita 1999, 52.) Oppilaiden yhdessä opettamisen tulisikin johtaa yhteiseen toimintaan, jolloin toteutuu toiminnallinen integraatio. Yhteisen toiminnan tavoitteena on kehittää jokaisen yksilön erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista, jolloin puhutaan sosiaalisesta integraatiosta. Sosiaalinen integraatio taas luo pohjan koulunjälkeiselle elämälle, jolloin kaikkien tulisi toimia tasavertaisina ja -arvoisina yksilöinä yhteiskunnassa. Tämän onnistuessa, puhutaan yhteiskunnallisesta integraatiosta, jonka tavoitteena on syrjäytymisen ehkäisy. (Moberg 1984, 12–13; Saloviita 1999, 195; Hautamäki ym. 2001, 182; Moberg 2001a, 84–85; Moberg 2001c, 38–39.)

Opettajat voivat osaltaan vaikuttaa siihen, että integraatiossa toteutuvat kaikki sen osa-alueet, mutta sosiaalisen integraation merkitys kouluaikana on huomattava. Opettaja voi työllään luoda edellytyksiä, jotka tukevat esimerkiksi luokassa syntyviä ystävyysuhteita. (Moberg 2001b, 138; Saloviita 1999, 195). Sosiaalisen integraation

tärkeys voidaan nähdä myös viittomakielisten oppilaiden kohdalla. Koulussa toteutunut sosiaalinen integraatio valmistaa oppilasta myös yhteiskunnalliseen integraatioon, joka taas edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa ja vahvistaa viittomakielisten henkilöiden itsetuntoa. (Freire & Ce'sar 2003, 347.)

Perusopetuslaista on löydettävissä inklusiivisen kasvatuksen peruselementit. Näitä ovat yhteenkuuluvuuden ja tasa-arvoisuuden edistäminen eli sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio sekä kaikkien oppilaiden edellytysten mukaisen opetuksen järjestäminen. (Moberg 2001c, 45; Saloviita 2006, 150.)

2.2 Dysonin inklusion diskurssit

Dysonin (1999) mukaan inklusiokeskustelun voi jakaa neljään diskurssiin. Näitä diskursseja ovat oikeudet ja etiikka, tehokkuus, poliittisuus sekä pragmaattisuus. Kaksi ensimmäistä diskurssia liittyvät inklusion perustelu-ulottuvuuteen ja kaksi jälkimmäistä inklusion toteuttamisulottuvuuteen. Nämä ulottuvuudet eivät ole toisiaan poissulkevia. Inklusiokäsitteen ymmärtäminen vaatii dialogia edellä mainittujen diskurssien välillä. (Dyson 1999, 39–43.) Olen pyrkinyt tarkastelemaan saamiani tutkimustuloksia näiden edellä mainittujen ulottuvuuksien sekä integraation muotojen valossa.

2.2.1 Oikeudet ja etiikka diskurssi

Dysonin ensimmäinen diskurssi perustelee inklusiota oikeuksien ja etiikan näkökulmasta. Inklusion yksi päätavoitteista on demokraattinen ideologia, joka tukee kaikkien ihmisten tasavertaisuutta myös koulutuksessa (Emanuelsson 2001, 125; Moberg 2001a, 83; Moberg 2001c, 37; Saloviita 2006, 149). Ensimmäiseen diskurssiin liittyy vahvasti tasa-arvon lisäksi myös ihmisoikeudet. (Ks. esim. YK 1993; UNESCO 1994.) Esimerkiksi Salamancan julistuksesta käy ilmi, että koulutuksen vallitsevana periaatteena on kaikille yhteinen koulu. (Ks. UNESCO 1994, 6). Dysonin mukaan tämä on kuitenkin vain osa paljon laajempaa yhteiskunnallista diskurssia. (Dyson 1999, 39–40.)

Inklusion tavoitteluun ovat vaikuttaneet monet tekijät. Oikeudet ja etiikka diskurssiin näistä tekijöistä voisi sanoa kuuluvan ihmisoikeuksien, tasa-arvoisuuden lisäksi myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistyminen ja poikkeavuuteen liittyvien käsitysten muuttuminen. (Hautamäki ym. 2001, 175.) 1950-luvun strukturalistisessa sosiologiassa alettiin problematisoida käsitystä, jonka mukaan universaali koulutus olisi keino tasa-arvoistaa kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia ja hyvinvointia. Alettiin teoretisoida tapoja, joilla koulutus voisi lisätä kaikkien sosiaalista tasa-arvoa sen sijaan, että se poistaisi sitä. Tässä diskurssissa on arvosteltu kriittisesti erillistä erityisopetusta. Erityisopetus esittelee itsensä haavoittuvien lasten hyväntahtoisena suojelijana vaikka se todellisuudessa ajaakin yhteiskunnan parempiosaisten etuja kannattamalla ja perustelemalla erityisopetuksen tarvetta. Erityisopetus tarjoaa vaihtoehtoisen sijoituspaikan niille ongelmallisille lapsille, jotka saattaisivat yleisopetukseen sijoituessaan heikentää parempiosaisten koulutusta. Erityisopetus tarjoaa myös turvallisen alueen erityisalan ammattilaisille, jossa he saavat harjoittaa erikoisosaamistaan ja ylläpitää heidän etuoikeutettua asemansa koulumaailmassa. Päätös sijoittaa lapsi erityisopetukseen, leimaa usein lapsen ensin koulun tasolla ja myöhemmin yhteiskunnan tasolla. Tästä voidaankin päätellä, että ainoastaan inklusiivinen koulutus voi synnyttää sosiaalista oikeudenmukaisuutta. (Dyson 1999, 39–40.)

2.2.2 Tehokkuus diskurssi

Salamancan julistuksen (1994) mukaan inklusion tulisi tuottaa enemmän sosiaalista hyötyä olemalla koulutuksellisesti tehokkaampaa ja halvempaa kuin erillinen erityisopetus. Toisen diskurssin painopisteenä onkin erityisopetuksen tehokkuuden kriittinen arviointi. (Dyson 1999, 40; Saloviita 2006, 151.) Erityisopetusta koskevat tutkimustulokset ovat antaneet ymmärtää, ettei erillinen erityisopetus annakaan välttämättä yleisopetusta parempia oppimistuloksia. Yleisopetuksen luokilla olleiden erityisoppilaiden koulusaavutukset ovat olleet jopa parempia kuin erityisluokissa. Myös oppilaiden sosiaalisessa kehityksessä näyttää olevan eroja yleisopetuksessa opiskelemisen puolesta. Samankaltaisia tuloksia erillisestä erityisopetuksesta saatiin Yhdysvalloissa jo 1950-luvulla. (Hautamäki ym. 1999, 175–176; Moberg 2001c, 42.)

Erillisen erityisopetuksen ajatellaan usein tarjoavan oppilailleen jotain erityistä. Tutkimuksissa ei kuitenkaan aina ole löydetty näitä erityisyyksiä. Erillisen erityisopetuksen katsotaan olevan myös inklusiivista opetusta taloudellisesti huonompi vaihtoehto. Erillisessä erityisopetuksessa on yleensä vähän oppilaita, mutta suhteellisen suuret resurssit. Se edellyttää myös koulujen sisällä erillisiä rakenteita. Inklusiivisen opetuksen katsotaankin olevan taloudellisesti erillistä erityisopetusta edullisempaa ja sen nähdään tuottavan parempia oppimistuloksia. (Dyson 1999, 41.)

2.2.3 Poliittinen diskurssi

Edelliset diskurssit liittyivät inklusion perustelu-ullottuvuuteen, kun taas kaksi seuraavassa esiteltyä tarkastelee inklusiota toteutuksen näkökulmasta. Inklusio syntyy valtakunnallisista koulutusjärjestelmistä, jotka ovat tavallisesti rakentuneet erillisen erityisopetuksen ympärille. Inklusiiviseen opetukseen siirtyminen vaatii siis muutoksen erillisestä erityisopetuksesta inklusiiviseen opetukseen. Tämä diskurssi näkee kyseisen muutoksen poliittisena. Erityisopetusta tukee muun muassa erityisopettajien, luokanopettajien ja joidenkin vanhempien intressit, joita vastaan on käytävä taistelua inklusion toteuttamiseksi. Taistelu voi olla joko yksittäisten henkilöiden tai ryhmän suoraa toimintaa tai kriittistä suhtautumista sellaisiin käsitteellisiin rakenteisiin, jotka kannattavat ja perustelevat erillistä erityisopetusta. (Dyson 1999, 41–42.) Kansainvälistä poliittista taistelua inklusion puolesta ovat esimerkiksi YK:n vuonna 1993 hyväksymä Vammaisten vuosikymmenen päätösasiakirja ja Salamancan julistus (1994) (Saloviita 2001, 157–158). Myös Suomessa integraatio on valtiollisella tasolla hyväksytty tavoite, johon edellä mainitut Suomen allekirjoittamat kansainväliset sopimukset velvoittavat (Kuuluvatko erityisoppilaat tavallisiin luokkiin 2005, 22; Saloviita 2006, 152; Pinola 2008, 43).

Etiikkaa ja oikeuksia korostava diskurssi yhdessä poliittisen diskurssin kanssa on kiinteässä yhteydessä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitteen kanssa. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsite perustuu tasa-arvon käsitteelle, jossa kukaan ei ole eristettynä tai alistettuna yhteisöstä. Se ei puutu niinkään koulujen rakenteisiin ja käytäntöihin vaan kiinnittää huomion niihin yhteisöihin, jotka ovat olleet eristettynä muusta yhteisöstä. (Dyson 1999, 48.)

2.2.4 Pragmaattinen diskurssi

Pragmaattinen diskurssi tarkastelee inklusiivista koulua organisaationa sekä inklusiivisen opetuksen toteutumista käytännössä. Inklusiivisella koululla on erityispiirteitä, kuten erilaiset rakenteet, käytännöt ja ilmapiiri, joita tavallisessa koulussa ei ole. Pragmaattisen diskurssin tehtävänä on määrittää inklusiivinen pedagogiikka. Se voi olla olemassa olevien toimintaperiaatteiden näkökulmasta tuotettua tai yksinkertaisesti lista strategioita, joita opettaja voi noudattaa. Jakamalla inklusiivisen koulun ja pedagogiikan erityispiirteiden määritelmiä, voidaan tehdä selkeitä käytänteitä, joita opettajat, johtajat ja poliittiset päättäjät voivat noudattaa inklusion toteuttamiseksi. Tämän diskurssin tehtävänä on myös tuottaa oppaita ja käsikirjoja inklusiivisen koulun toteuttamiseksi. (Dyson 1999, 42–43.)

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ehdottoman mallin tavoitteena on kaikkien ihmisten sosiaalisen hyvän saavuttaminen. Tähän malliin liittyy läheisesti myös tehokkuus diskurssi yhdessä pragmaattisen diskurssin kanssa. Mielenkiinnon kohteena ovat inklusiivisen koulun koulutukselliset järjestelyt ja organisaation käytännölliset asiat. Erityishuomiota kiinnitetään niihin ryhmiin, jotka eivät tällä hetkellä ole saavuttaneet sosiaalista hyvää. (Dyson 1999, 48.)

3 VIITTOMAKIELI

Kaikki maailman viittomakielet ovat syntyneet kuurojen yhteisöissä ja yhtenä merkittävimpana leviämiskanavana viittomakielille voidaan pitää kuurojen kouluja. Kuurojen kouluissa kuurot ovat tavanneet toisiaan ja omat viittomamerkistöt ovat muodostaneet eri viittomakielet. Koulut ovat merkittävässä roolissa myös siksi, että suurin osa kuuroista lapsista syntyy kuuleville vanhemmille, jotka eivät välttämättä osaa viittomakieltä ja näin ollen koulu on saattanut ja saattaa edelleenkin olla kuuroille ainoa viittomakielinen ympäristö. (Jantunen 2003, 19; Takala 2002, 29.) Yleinen harhakäsitys on, että viittomakieli olisi puhekielen tuottamista viittomilla ja kirjaimilla. Sitä se ei kuitenkaan ole. Viittomakielet ovat omia itsenäisiä kieliä, joilla on oma kielioppinsa ja rakenteensa. Viittomakieli ei myöskään ole universaali, vaan jokaisella maalla on oma viittomakielensä.

Kuurojenyhteisö on keskustellut viittomakielen merkityksestä kautta aikain. Vielä 1950-luvulla Kuurojen lehdessä on ollut kirjoituksia siitä, että viittomakielen kutsuminen kuurojen äidinkieleksi on jopa loukkaavampaa kuin sanan kuuromykkä käyttö. Joidenkin mielestä viittomakieli korosti liikaa kuurojen ja kuulevien välisiä eroja ja viimekädessä tässä kielikysymyksessä on kyse juuri tasa-arvosta. 1950-luvulla viittomakieltä ei vielä katsottu oikeaksi kieleksi, joten se ei ollut tasavertainen kieli puhutun kielen kanssa. Viittomakieleen alettiin suhtautua myönteisemmin vasta, kun sitä alettiin opettaa kuurojen kouluissa. Ensimmäiset opettajille pakolliset viittomakielenkurssit on Suomessa järjestetty vasta vuonna 1969. (Salmi & Laakso 2005, 297–299, 342.)

3.1 Suomalainen viittomakieli

Suomalaisen viittomakielen juuret ovat Ruotsista, josta suomalainen kuuro Carl Oscar Malm (1826–1863) toi sen Suomeen 1800-luvun puolessa välissä. Malm perusti Porvooseen myöhemmin Suomen ensimmäisen kuurojen koulun. Carl Oscar Malmia pidetään syystäkin suomalaisen viittomakielen isänä. (Jantunen 2003, 22; Rainó 2000,

38; 2002, 108–109.) Tutkimuksessani käytän suomalaisesta viittomakielestä nimitystä viittomakieli.

Maassamme esiintyy suomalaisen viittomakielen ohella myös suomenruotsalaista viittomakieltä. Se eroaa edelleen myös ruotsalaisesta viittomakielestä. Suomenruotsalaiset viittomakieliset henkilöt asuvat lähinnä rannikkoseuduilla, kuten puhekieliset suomenruotsalaisetkin. Eniten suomenruotsalaisia asuu Porvoossa, Helsingissä, Vaasassa, Pietarsaareissa ja Kokkolassa. Suomen viimeinen ruotsinkielinen kuurojen koulu lakkautettiin 1993, joka johti siihen, etteivät suomenruotsalaiset saa enää opetusta omalla viittomakielellään. Uhkana on myös kielenkäyttäjien väheneminen, koska kuten alussa todettiin, koulut ovat yleensä olleet viittomakielien leviämistä ja olemisen ehto. (Hoyer 2000, 206; Snellman 2007, 60.) Suomenruotsalaisten lasten kouluvalinnoista lisää luvussa Viittomakielisten integraatio (luku 4).

Suomalainen viittomakieli sai oikeudellisen aseman vuonna 1995, kun Suomen hallitusmuodon perusoikeussäädökset uudistettiin. 14§:n mukaan viittomakieltä käyttävien sekä vammaisuuden vuoksi tulkitsemis- ja käännösapua tarvitsevien oikeudet turvataan lailla. (Finlex, <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950969>). 1.maaliskuuta 2000 voimaan tullessa Suomen uudessa perustuslaissa (11.6.1999/731), edellä mainittu momentti sisältyy pykälään 17 (Finlex, <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>).

3.2 Viittomakielisyys

Suomessa alettiin 1800-luvulla käyttää kuuroista nimitystä *kuuromykkä* (ruots. *dövstum*, engl. *deaf and dumb*). Tämä pohjautuu siihen käsitykseen, ettei kuuro voi oppia puhumaan. *Kuuromykkä* -sana oli käännetty suoraan suomeen kieleen muista puhutuista kielistä (ks. edellä). Kuurojen puheopetuksen myötä 1900-luvulla *mykkä* -sana sai kielteisen leiman ja tästä alkoi keskustelu sanojen *kuuromykkä* ja *kuuro* käytöstä. 1900-luku oli oralismin aikaa kuurojen opetuksessa ja puhetta arvostettiin suuresti. *Kuuromykkä* -nimitystä alettiin käyttämään henkilöistä, jotka käyttivät ainoastaan viittomakieltä ja *kuuro* -nimitystä sitä vastoin henkilöistä, jotka osasivat myös puhua.

Kuuromykkä -termiin liittyi aikoinaan myös äyllisen vajavuuden leima. Keskustelua käytiin kuurojenyhteisön keskuudessa vuosikymmenten ajan. Keskustelu johti viimein siihen, että vuonna 1951 aloitettiin kampanjointi sanan *kuuromykkä* poistamiseksi. Myös Ruotsin kuurojen Liitto oli siirtynyt samoihin aikoihin käyttämään termiä *kuuro* (ruots. *döva*). (Salmi & Laakso 2005, 288–299; Snellman 2007, 13.)

Keskustelu terminologiasta jatkui jälleen 1960-luvun jälkipuoliskolla, jolloin käytössä olivat sekalaisesti termit *kuuro*, *huonokuuloinen*, *kuulovikainen*, *kuulovammainen* ja *vajaakuuloinen*. Myös termi *kuuromykkä* esiintyi ja esiintyy edelleenkin satunnaisesti vaikka virallisesti se on poistettu käytöstä jo 1950-luvulla. Jälleen Ruotsin esimerkkiä seuraten, Suomi alkoi käyttää 1970-luvulla kuuroista termiä *kuulovammainen*. Kuulovammaiseksi luokiteltiin Ruotsissa 1960-luvulta lähtien ja myöhemmin myös Suomessa henkilö, jolla on kuulonvajausta. Käytössä oli kolmijako *lievästi*, *keskivaikeasti* ja *vaikeasti kuulovammainen*. (Salmi & Laakso 2005, 288–299.) *Kuulovammainen* -termiä on käytetty yleisesti viime vuosikymmenten ajan, sillä sen on ajateltu olevan vähemmän loukkaava ja poliittisemmin korrektimpi nimitys kuin *kuuro*. Kuurot kuitenkin itse käyttävät itsestään tänä päivänä nimitystä *kuuro* tai viittomakielinen, jotka ovat heidän mielestään neutraaleja ja täysin käyttökelpoisia sanoja kuvaamaan heitä. Viimeksi mainittuun ryhmään voi kuulua myös kuulevia henkilöitä. Kuulevalla tarkoitetaan henkilöä, jonka molemmissa korvissa on normaali kuulo tai kuulonalenema on niin lievä, ettei se haittaa jokapäiväistä elämää. Tällä hetkellä Suomessa yleisesti käytössä olevan määrittelyn mukaan *viittomakielinen* on sellainen kuuro, kuuleva tai huonokuuloinen henkilö, jonka äidinkieli tai ensikieli on suomalainen viittomakieli. Hän on oppinut viittomakielen ensimmäisenä kielenään, se on hänen parhaiten hallitsemansa ja/tai jokapäiväisessä elämässä eniten käyttämänsä kieli. Hänen tulee myös samaistua sen käyttäjäksi. (Jokinen 2000, 79–80.) Näin ollen viittomakieliset muodostavat tällä hetkellä ryhmän, jossa he jakavat kielen ja samankaltaisen elämäkokemuksen kuuloon katsomatta. (Malm & Östman 2000, 10–11.)

Termistä *kuulovammainen* ei käy ilmi mikä on henkilön kuulovamman aste. Kuulovammainen voi siis tarkoittaa joko kuuroa tai huonokuuloista. Ihmiset voidaan kuulonsa mukaan jakaa karkeasti neljään ryhmään: normaalikuuloisiin, huonokuuloisiin, kuuroihin ja kuuroutuneisiin. Kuulovamman aste ilmaistaan yleensä

desibeleinä (dB). Kuulovamman asteet määritellään hieman eri tavalla eri puolella maailmaa, mutta Suomessa noudatetaan EU:n asiantuntijatyöryhmän (1996) laatimaa jakoa (taulukko 1), jossa kuulovamma on jaettu neljään ryhmään. (Takala 2001, 267; Takala 2002, 28; Hasan 2005, 40–41; Sume 2008, 16.)

TAULUKKO 1: Suomessa käytettävä EU:n asiantuntijatyöryhmän (1996) laatima kuulovamman vaikeusasteluokitus. BEHL = paremman korvan kuulotaso laskettuna keskeiseltä puheäänialueelta (0.5, 1, 2 ja 4 kHz) keskiarvona.

Kuulovamman vaikeusaste	BEHL 0.5-4 kHz
Lievä	20 dB – 40 dB
Keskivaikea	40 dB – 70 dB
Vaikea	70 dB- 95 dB
Erittäin vaikea	95 dB -

Se, että lapsi on kuulovammainen, ei suoraan tarkoita sitä, että hän on viittomakielinen. Lapsen kielivalinnan tekevät viimekädessä lapsen vanhemmat. Kielivalintaan vaikuttavat usein lapsen kuulovamman aste ja apuvälineistä, kuten kuulokojeista, hyötymisen aste. Tänä päivänä lähes kaikille syntymäkuuroille lapsille leikataan sisäkorvaistute, jonka avulla lapsi saattaa oppia puhekielen ja voi saavuttaa huonokuuloisen henkilön kuulon tason. (Ahti 2000, 140.) Sisäkorvaistute on sähköinen kuulokoje, joka korvaa sisäkorvan vajavaista tai puuttuvaa toimintaa ja se koostuu sekä ulkoisista että sisäisistä osista. Ulkoisiin osiin kuuluvat mikrofoni, lähetinkela ja puheprosessori. Sisäisiin osiin kuuluvat vastaanotin ja siihen liitetty elektrodinauha, jotka kiinnitetään paikoilleen korvaleikkauksessa. (Takala 2001, 269; Hasan 2005, 47; Snellman 2007, 8; Sume 2008, 16.) Noin 90 % kuuroista lapsista syntyy kuuleville vanhemmille, joilla ei ole aiempaa kokemusta ja tietoa kuuroudesta tai viittomakielestä (Takala 2002, 29). Näin ollen lapsella ja vanhemmilla ei tässä vaiheessa ole yhteistä kieltä. Vanhempien on usein opetettava viittomakieli, joka on heille vieras kieli. Kuulevat vanhemmat päätyvätkin yleensä sisäkorvaistutteesen. Näissä tapauksissa viittomakieli jää usein lapsilta oppimatta ja lapsesta tulee suomenkielinen kuulovammastaan huolimatta. Sisäkorvaistute ei poista lapsen kuulovammaa, vaan on kuulemisen apuväline. Laitteen ollessa pois päältä, lapsi on täysin kuuro. (Snellman 2007, 14.) Tämän vuoksi olisi erittäin tärkeää tarjota lapselle myös viittomakieli, jotta hänellä olisi aina kieli käytössään, apuvälineistä riippumatta. Niille kuuroille lapsille, joilla on kuurot vanhemmat, viittomakieli on luonnollisestikin äidinkieli (Takala 2002, 30).

Yleisesti Suomessa käytössä olevasta määrittelystä poiketen, tutkimuksessani viittomakielisillä oppilailla tarkoitan viittomakieltä käyttäviä kuuroja, huonokuuloisia ja sisäkorvaistutetta käyttäviä yleisopetukseen integroituja oppilaita. Koulussa käytettävän kielen ei kuitenkaan tarvitse olla viittomakieli. Viittomakielinen oppilas saattaa käyttää viittomakieltä esimerkiksi kotonaan tai vapaa-ajalla. Ainoastaan tukiviittomia tai viitottua suomea käyttäviä oppilaita en ole tässä tutkimuksessa lukenut viittomakielisiksi.

4 VIITTOMAKIELISTEN INTEGRAATIO

Perusopetuksessa opiskelevien viittomakielisten oppilaiden määrää ei ole eritelty tilastoissa, vaan heidät on laskettu kuulovammaisten ryhmään. Kuten edellä jo mainittiin, kaikki kuulovammaiset eivät kuitenkaan ole viittomakielisiä vaan lapsen kielivalinnan tekevät viime kädessä vanhemmat ja siihen vaikuttavat usein myös kuulovamman aste ja apuvälineistä hyötyminen. Käytän tutkimuksessani termiä kuulovammainen silloin, kun ei ole mahdollisuutta eritellä henkilöitä viittomakielisiksi. Myöskään suomenruotsalaisten kuulovammaisten oppilaiden määrää ei ole eroteltu tilastoissa. Suomessa juuri viittomakielisen suomenruotsalaisen lapsen kouluvalinta on haastava, sillä Porvoossa sijainnut viimeinen ruotsikielinen kuurojen koulu lakkautettiin vuonna 1993. Tällä hetkellä suomenruotsalaiset kuulovammaiset lapset käyvät pääasiassa joko ruotsinkielistä lähikoulua integroituneena tai suomenkielistä kuurojen erityiskoulua. Osa lapsista käy koulua myös Ruotsissa. (Hoyer 2000, 206; Sume 2004, 9; Sume 2008, 69.) Sumen (2008) väitöskirjassa esitetyn tilastokeskuksen arvion mukaan kuulovamman perusteella erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden määrä on vähentynyt erityiskouluissa ja lisääntynyt lähikouluissa (taulukko 2). Tähän kuulovammaisten ryhmään kuuluvat myös tutkimukseni viittomakieliset oppilaat. Tällä hetkellä kuulovammaisia oppilaita on enemmän yleisopetuksessa kuin erityisopetuksessa. (Sume 2008, 59.)

TAULUKKO 2: Kuulovammaisten oppilaiden määrä lähi- ja erityiskouluissa 2001–2006. (Sume 2008, 59.)

Koulusijoitus	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Oppilaita lähikoulussa	129	175	213	216	247	261
Oppilaita erityisopetuksessa	323	245	260	237	204	206
Oppilaita yhteensä	452	418	473	453	451	467

4.1 Viittomakielisten integroituminen päiväkotiryhmään

Kuulovammaiset päiväkotikäiset lapset ovat yleensä samoissa ryhmissä kuulevien lasten kanssa. Suurimmissa kaupungeissa on kuulovammaisten erityisryhmiä, mutta

yleensä nekin ovat integroituneet ryhmänä kuulevien ryhmiin. (Lehtomäki & Takala 2002, 98.) Päätöksen lapsen päiväkotipaikasta tekevät yhteistyössä vanhemmat, päiväkodin henkilökunta ja asiantuntijat. Päivähoitomuodon valintaan vaikuttavat muun muassa lapsen ikä, kieli, kehitystaso ja kuulovamman aste. Ensisijaisesti viittomakielisten lasten varhaiskasvatukseen tulisi kuitenkin tapahtua viittomakielisessä ympäristössä, jossa edes osa lapsista olisi viittomakielisiä tai viittomakieltä käyttäviä. Päivähoitoikäisellä lapsella on myös mahdollisuus saada tulkkipäätös, joka takaa oikeuden saada 120 tuntia tulkkipalvelua vuodessa. Tavalliseen päiväkotiin integroituneille lapsille voidaan anoa henkilökohtaista avustajaa, jonka tehtävänä on tukea lasta päivän aikana. Lähipäiväkodin etuna voidaan nähdä etäisyyden lisäksi varhaiset ystävyyssuhteet, kun päiväkotiystävät asuvat lähellä. (Parkas 2005, 71–72.) Päiväkotiystävät saattavat tulevaisuudessa olla lapsen koulutovereita, jos kouluvalinnassa päädytään lähikouluun.

4.2 Viittomakielisten integroituminen peruskouluun

Suomessa kuulovammaiset lapset ovat yleensä käyneet koulunsa kuulovammaisille suunnatuissa erityiskouluissa. Kuulovammaiset lapset kuuluvat yleensä 11-vuotiseen pidennettyyn oppivelvollisuuspiiriin, jonka voi suorittaa joko erityisopetuksen tai yleisopetuksen luokassa. Jos pidennettyyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluva oppilas käy koulua integroituneena yleisopetukseen, saa ryhmän maksimikoko olla 20. (Yli-Pohja 2000, 188; Huttunen 2000, 181). Tällä hetkellä Suomessa toimii kolme valtion erityiskoulua ja kymmenkunta kunnallista kuulovammaisten koulua. (Kärkkäinen 2002, 89; Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä 2005, 84; Sume 2008, 58.) Viime vuosina kuulovammaisten erityisopetusta on kuitenkin alettua moittia muun muassa sen opetustasosta, oppilaiden leimautumisesta ja hitaasta etenemisestä. (Lehtomäki & Takala 2002, 97.) Viittomakielisten oppilaiden opettajien viittomakielen taitotasoista on myös käyty keskustelua. Suomessa ei esimerkiksi millään virallisella tasolla valvota sitä, millainen on opettajien viittomakielen taitotaso. Näistä edellä mainituista syistä erityisopetuksen vaihtoehdoksi on tarjottu integraatiota. Vuonna 2002 voimaantulleen lain mukaan kaikille kuulovammaisille oppilaille harkitaan ensisijaisesti yleisopetukseen integroitumista. (Kirla 2000, 224.)

Suomessa noin 2900 kuulokojetta käyttävää oppilasta käy koulua yleisopetuksessa. Tämän lisäksi yleisopetuksessa on kuulovammaisia oppilaita, jotka eivät hyödy kuulokojeesta tai eivät syystä tai toisesta niitä käytä, vaikka niistä hyötyisivät. (Ojala 2000, 204; Kuulonhuoltoliitto ry 2006, 3.) Vain osa näistä oppilaista on viittomakielisiä. Kuulovammaisten oppilaiden määrä yleisopetuksessa on kasvanut ja tämän on mahdollistanut muun muassa kuulovammojen varhainen toteaminen sekä monipuolinen kielen ja kuulon kuntoutus ennen kouluikää. Yhtenä merkittävänä tekijänä nähdään myös kuulokojeiden ja apuvälineiden kehitys. (Ojala 2000, 204; Kuulonhuoltoliitto ry 2006, 3) Erityisesti sisäkorvaistutteen myötä kuulovammaisten oppilaiden siirtyminen yleisopetukseen on lisääntynyt. Tutkimuksien mukaan suomalaiset kuulovammaiset lapset integroituvat entistä enemmän yleisopetukseen ja tulevaisuuden näkökulmasta lienee se, että integroituminen yleisopetukseen yleistyy edelleen. (Sume 2004, 9.) Opettajan samaa tukea pidetään tärkeänä ja toiseksi merkittäväksi tekijäksi nousee tutkimuksissa tehdyissä haastatteluissa koulun tukitoimet. Kuulovammaisen oppilaan integraation onnistuminen riippuu paljon myös oppilaasta itsestään. Vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa oppilaan kuulovamman aste, huulilta lukutaito, luonne, motivaatio ja perheen antama tuki. Osa viittomakielisistä oppilaista saattaa käydä yleisopetuksessa myös sen perusteella, ettei kotipaikkakunnalla tai sen läheisyydessä ole tarjolla viittomakielistä opetusta. Tällöin oppilaalla on käytössään viittomakielentulkki. (Yli-Pohja 2000, 195–196.) Yleisopetuksen kouluilla ei ole välttämättä tietoa entuudestaan viittomakielisistä oppilaista, joten heille on syytä toimittaa kaikki mahdollinen tieto oppilaasta ja hänen tilanteestaan jo ennen kuin oppilas tulee koulun oppilaaksi. (Yli-Pohja 2000, 198.)

4.3 Viittomakielisten oppilaiden apuvälineet ja tukitoimet peruskoulussa

Viittomakielisen oppilaan integroitua yleisopetukseen, hänelle on tarjottava erilaisia tukitoimia. Useassa tapauksessa integraation toteutuminen riippuu juuri tukitoimien saatavuudesta. (Yli-Pohja 2000, 198.) Pieni luokkakoko on aina viittomakieliselle oppilaalle eduksi. Jos oppilas käyttää opetustilanteessa kuuloaan, hän ehtii pienemmässä luokassa paremmin seurata puhujaa ja hälyääniä on vähemmän. (Snellman 2007, 19.) Kuten jo edellä mainittiin, perustuslain mukaan yleisopetuksen luokassa saa olla maksimissaan 20 oppilasta, jos luokassa on integroituneena kuulovammainen

pidennettyä oppivelvollisuutta suorittava oppilas (Huttunen 2000, 181). Moni viittomakielinen oppilas hyötyy myös henkilökohtaisesta avustajasta, jonka on hyvä osata viittomakieltä tai edes viittomia. Kuuro viittomakielinen oppilas ei selviä opetuksesta ilman viittomakielentulkkia. Laki määrää, että viittomakielisellä oppilaalla on oikeus saada tulkki, mikäli hän sitä tarvitsee. Vammaisella tai muutoin erityistukea tarvitsevalla oppilaalla on myös oikeus saada opetukseen osallistumisen edellyttämät avustaja- ja tulkkitsemispalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut, erityiset apuvälineet ja perusopetuslain 39 § nojalla järjestettävät palvelut. (Yli-Pohja 2000, 199; Finlex, <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.)

Viittomakielentulkilla on merkittävä rooli luokkatyöskentelyssä. On aina muistettava, että koulussa tapahtuva tulkkaus on kuitenkin hyvin erilaista kuin esimerkiksi asioimistulkkaus. Viittomakielentulkki on koulumaailmassa yksi lapsen kasvua tukeva aikuinen. Viittomakielentulkin tehtävä on välittää tulkkaustilanteessa viittomakieliselle lapselle sitä informaatiota, jota kuulevat lapset saavat auditiivisesti puhutun suomen kielen kautta. Viittomakielentulkilla ei ole kuitenkaan opetustilanteissa pedagogista eikä didaktista vastuuta, vaan vastuu on oltava opettajalla. Viittomakielentulkit ovat opettajien työpareja ja opettajan tulisi etukäteen keskustella opetettavasta asiasta tulkin kanssa. Tämä auttaa häntä valmistautumaan työhönsä. Huomion arvoinen seikka on, että viittomakielinen oppilas yleisopetuksen luokassa ei ole ainoa viittomakielentulkkia käyttävä henkilö. Luokkatilanteissa tulkkia käyttävät niin kuulevat oppilaat kuin opettajakin. (Mikkonen 2002, 238–239.)

Monien viittomakielisten oppilaiden integroitumisessa tärkeässä roolissa ovat myös oppilaan käytössä olevat apuvälineet. Yleisimpiä apuvälineitä kuulovammaisilla ovat FM-laite, induktiosilmukka ja infrapunalaitteet. Yleisimmin käytössä oleva FM-laite toimii radioaaltojen välityksellä. Opetustilanteessa opettajalla on kaulassaan mikrofoniin varustettu lähetin ja oppilaalla vastaanotin, joka välittää äänen oppilaan kuulolaitteeseen. Vastaanotin voi olla joko kaulassa pidettävä, kuulokojeeseen lisättävä tai se voi olla integroituna valmiina oppilaan kuulolaitteeseen. FM-laitteen etuna voidaan pitää sitä, että opettajan puhe välittyy oppilaalle ilman muita häiriöääniä, mutta haittana on taas se, ettei oppilas laitetta käyttäessään kuule esimerkiksi muiden oppilaiden vastauksia. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että opetustilanteessa opettaja toistaisi myös muiden oppilaiden vastauksia. Induktiosilmukka koostuu huoneen ympäri

vedettävästä johtimesta, induktiosilmukkavahvistimesta ja mikrofonista (tai muusta äänilähteestä). Se muodostaa tilaan äänen mukaan vaihtelevan sähkömagneettikentän, josta ääni ohjautuu edelleen kuulokojeeseen, joka muuttaa äänen normaaliksi ääneksi. Ääni saadaan tällä tavoin ohjattua suoraan puhujan mikrofonista kuulijan kuulokojeeseen. Kuulokoje säädetään asentoon, jossa kuulokojeen oma mikrofoni on pois päältä ja näin ollen ympäristöstä tulevat häiriöäänet vaimentuvat samaan tapaan kuin FM-laitteessa. Sekä FM-laite että induktiosilmukka voidaan liittää äänentoistojärjestelmiin. Infrapunalaitteiden äänen siirtokanavana on infrapunavalon. Oppilaalla on kaulassaan kuulokojeisiin liitetty vastaanotin, joka tunnistaa infrapunavalon. Lähetinosa voi olla tilanteesta riippuen joko seinällä tai pöydällä. Haittapuolena infrapunalaitteen käytössä on se, että lähettimen ja vastaanottimen välissä ei saa olla mitään valon kulkua estäviä esteitä. Tämän toteuttaminen voi olla luokkatilanteessa hankalaa. (Yli-Pohja 2000, 199; Ojala 2000, 215; Kurki & Takala 2002, 52; Rasa 2005, 20–26; Snellman 2007, 15–17.) Kuntoutusohjaajille tehdyssä kyselyssä kuulovammaisten yleisimmin käytössä olevat tukitoimet ovat avustaja, tulkki, lisätunnit ja FM-laite (Sume 2004, 32).

5 KOULUTUKSELLISEEN INTEGRAATIOON VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Koulutuksellisen integraation kehittymisen haasteena voidaan nähdä asenteelliset, rakenteelliset ja hallinnolliset, lailliset sekä pedagogiset esteet. Suomessa ratkaisevimpana tekijänä pidetään edellä mainituista asenteellisia esteitä ja nimenomaan opettajien asenteita. Opettajien suhtautumista integraatioon pidetään siis yleisesti ratkaisevimpana, mutta opettajat itse sitä vastoin nostavat pedagogiset esteet ratkaisevimaksi tekijäksi integraatiossa. (Moberg 2008, luento.) Pedagogisilla esteillä opettajat tarkoittavat opettamiseen liittyviä esteitä, kuten yhteisen kommunikointikielen puuttumista. Integraatioon sisältyvä lisätyö saattaa myös olla useimmissa tapauksissa integraation vastustamisen syynä. Wass (2005) on kirjoituksessaan listannut kenttäkokemuksia integraatiosta ja niissä heijastuu selvästi opettajan työmäärän lisääntyminen ja epätoivo. Oppilasaineksen lisääntyminen lisää automaattisesti myös opettajan työmäärää. Opettajan pitää kiinnittää opetuksessaan huomiota oman opetustyyliinsä lisäksi oppilaiden erilaisiin työtapoihin, jotta jokainen hyötyisi opetuksesta. Näitä asioita ei ole kuitenkaan huomioitu esimerkiksi opettajan opetusvelvollisuudessa tai palkkauksessa. Opettaja ei saa välttämättä tarvittavaa koulutusta voidakseen huomioida kaikkia oppilaitaan tasapuolisesti. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113; Wass 2005, 26.) Integraation onnistumisen yhtenä tärkeimpänä edellytyksenä voidaan kuitenkin nähdä opettajien myönteinen asennoituminen integraatiota kohtaan (Pinola 2008, 40).

Pinola (2008) on tekemässään tutkimuksessa tutkinut luokanopettajien suhtautumista integraatioon. Hän löysi aineistostaan kolme erilaista opettajatyyppejä, jotka luokiteltiin tyyppeihin integraatioon asennoitumisen perusteella. Tyyppejä olivat myönteisesti, kielteisesti ja neutraalisti integraation suhtautuva opettaja. Myönteisesti integraatioon suhtautuvalla opettajalla on yleensä omakohtainen kokemus onnistuneesta integraatiosta ja hän ymmärtää myös tukitoimien merkityksen. Hän ei jää missään tilanteessa yksin vaan pyytää tarvittaessa apua muilta kollegoilta. Negatiivisesti integraatioon suhtautuvalla opettajalla on myös usein omakohtainen kokemus integraatiosta, mutta se eroaa edellisestä sillä, ettei integraatio ole onnistunut toivotulla tavalla. Negatiivisesti

integraatioon suhtautuva opettaja kokee olevansa olosuhteiden uhri ja pitää yleensä luokassaan olevaa erityisoppilasta työmäärää lisäävänä tekijänä. Hän vetoaa usein siihen, etteivät luokan muut oppilaat saa riittävän hyvää opetusta, kun opettaja joutuu keskittymään liikaa erityisoppilaan tarpeisiin. Neutraalisti integraatioon suhtautuvalla opettajalla ei ole omaa kokemusta integraatiosta ja hänen mielipiteensä siitä liittyvät usein opeteltuun teoretietämykseen. (Pinola 2008, 47.)

5.1 Asenteelliset esteet

Mobergin (ks. 1984, 2001a, 2001b) tutkimuksista on käynyt ilmi, että suomalaisten luokanopettajien ja erityisopettajien suhtautuminen integraatioon on yleisesti ottaen kielteistä ja kriittistä. Heidän on yleensä vaikea hyväksyä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen ryhmiinsä. (Moberg 1984, 36; 2001a, 89; 2001b, 153.) Tätä voisi selittää esimerkiksi se, että erityisopettajat korostavat sekä opettajien professionaalisuutta että oppilaiden erityisyyttä ja erityisopetuksen tarvetta, kun taas luokanopettajat ja aineenopettajat näyttävät usein epäilevän omaa ammattitaitoaan ja valmiutta kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Moberg 2001b, 139; Avramidis & Norwich 2002, 132.)

Luokanopettajien ja erityisopettajien sekä luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden asennoitumista valtaväestöstä poikkeaviin henkilöihin on tutkittu muun muassa Niemenmaan ja Niemenmaan (2006) tutkimuksessa. Tutkimuksessa eri henkilöryhmät tuli numeroida järjestykseen sen mukaan, miten helposti tutkimukseen osallistuneet opettajat ja opiskelijat omasta mielestään hyväksyisivät heidät oppilaikseen ja oppilaidensa huoltajiksi. Näin selvitettiin tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja opiskelijoiden asennoitumista eri ryhmiä kohtaan. Ryhmiä oli yhteensä 14 ja yhtenä ryhmänä tutkimuksessa olivat kuurot, jotka tässä tutkimuksessa tarkoittivat sellaisia henkilöitä, jotka eivät kuule lainkaan, tai kuulevat erittäin heikosti. Oppilaiksi hyväksymisjärjestyksessä kuurot olivat sijalla yhdeksän ja oppilaiden huoltajiksi hyväksymisjärjestyksessä sijalla viisi. Tulos viittaa siihen, että kuuroon oppilaaseen asennoitutaan selvästi negatiivisemmin kuin oppilaan kuuroon huoltajaan. (Niemenmaa & Niemenmaa 2006, 45.)

Opettajien asenteita on tutkittu myös Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksessa, jossa vertailtiin sambialaisten ja suomalaisten opettajien suhtautumista inklusioon. Tutkimukseen osallistui 1350 sambialaista ja 512 suomalaista opettajaa. Olen poiminut tutkimuksesta vain suomalaisia koskevat tulokset, koska tutkimukseni koskee vain suomalaisia opettajia. Tutkimuksessa oli mukana 206 suomalaista luokanopettajaa ja 306 erityisopettajaa. Ikäjakaumaltaan he olivat 22–60 –vuotiaita ja iän mediaani oli ikäjakauma 41–50. Naisia vastaajista oli 82 %. Tutkimuksessa oli kaksi osiota, joista ensimmäisessä kartoitettiin opettajien suhtautumista inklusiiviseen opetukseen Mobergin (1997) laatimalla Likert -asteikolla ja toisessa tutkittiin, mikä on opettajien mielestä paras oppimisympäristö eri oppilasryhmille. Tässä tutkimuksessa suomalaiset luokanopettajat suhtautuivat kaikkein kriittisimmin inklusioon. Ensimmäisestä osiosta saadut tulokset jaettiin neljään eri osa-alueeseen, joita olivat sosiaalinen oikeudenmukaisuus, erityisoppilaiden tarpeiden kohtaaminen, opettajien pätevyys ja normaalioppilaiden opetuksen laatu. Vain 8 % suomalaisista luokanopettajista kannatti ajatusta siitä, että kaikki oppilaat sijoitettaisiin samaan luokkaan. Suomalaiset erityisopettajat sitä vastoin suhtautuivat positiivisimmin inklusioon. Eniten erityisluokanopettajat näyttivät epäilevän luokanopettajien pätevyyttä opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Moberg & Savolainen 2003, 23–26.)

Mobergin (1984) tutkimuksessa (n = 743) peruskoulun ja lukion opettajat näyttivät melko yleisesti hyväksyvän opetusryhmäänsä kuulovammaisen oppilaan. (Moberg 1984, 36.) Opettajien asennoituminen integraatioon on yleensä yhteydessä oppilaan vamman laatuun. (Avramidis & Norwich 2002, 132). Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että peruskoulun ja lukion opettajien asenteissa näyttää olevan eroja, lukion opettajien suhtautuessa peruskoulun opettajia myönteisemmin integraatioon. Kuulovammaisten osuutta ei tässä kohdin ollut eritelty. Tulokset kertovat myös miesten suhtautuvan hieman naisia myönteisemmin integraatioon, vaikka erot eivät olleetkaan merkittäviä. Ikää tutkittaessa voidaan todeta, että nuoremmat tutkimukseen osallistuneet suhtautuivat integraatioon myönteisemmin kuin vanhemmat vastaajat. Myös Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksessa vanhemmat opettajat suosivan nuoria opettajia useammin segregoituja oppimisympäristöjä erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Mielenkiintoista on, että aikaisempi kokemus erityisoppilaista vähensi opettajien integraatiohalukkuutta. (Moberg 1984, 39–40; Moberg & Savolainen 2003, 27.) Iän ja sukupuolen välistä yhteyttä integraatioon ja inklusioon suhtautumiseen on tutkittu monissa eri

tutkimuksissa ja niistä on saatu hyvin ristiriitaisia tuloksia. Joissain tutkimuksissa näillä on todettu olevan yhteyttä kuten edellä, kun taas osassa tutkimuksia yhteyttä ei ole voitu osoittaa. (Avramidis & Norwich 2002.)

Avramidis'n ja Norwich'n (2002) laajassa tutkimuskatsauksessa esitellään opettajien suhtautumista integraatioon sekä inklusioon ja tutkimuksissa on ollut mukana myös kuulovammaiset oppilaat. Tulosten mukaan lievästi kuulovammaisen oppilaan integrointi herätti opettajissa pientä vastustusta, koska he eivät koe pystyvänsä tarjoamaan lievästi kuulovammaiselle oppilaalle heidän tarvitsemaansa tukea. Yleistä epävarmuutta oli havaittavissa keskivaikeasti kuulovammaisten oppilaiden kohdalla ja vaikeasti kuulovammaisten oppilaiden kohdalla opettajat olivat sitä mieltä, ettei heille ihanteellisin ratkaisu löydy integraatiosta. (Avramidis & Norwich 2002, 135.)

Erityisopettajat suhtautuvat tutkimusten mukaan kuulovammaisten integraatioon luokanopettajia positiivisemmin. Samankaltaisia tuloksia on havaittavissa sekä edellisissä tutkimuksissa että Ollqvistin (2001) tutkimuksessa, jonka mukaan integraatiossa asioita tulisi miettiä sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa vastaajat olivat sitä mieltä, ettei luokanopettajalla riitä valmiuksia opettaa luokkaa, johon on integroitu erityisoppilas. Samoilla linjoilla olivat Sumen (2008) haastattelemat kuulovammaisten oppilaiden opettajat. Heidän mielestään heiltä ei voi vaatia osaamista sellaiselta alalta, johon he eivät ole saaneet koulutusta. (Sume 2008.) Kaikesta tästä herää kysymys, miten kokonaisvaltainen integraatio voi onnistua, jos näin suuri osa luokanopettajista on sitä mieltä, ettei viittomakielisen kuuron tai huonokuuloisen paikka ole yleisopetuksessa. Tutkimuksien tulokset vahvistavat käsitystä, että opettajien asennoituminen integraatiota kohtaan vaikuttaa suuresti sen onnistumiseen.

5.2 Pedagogiset esteet

Opettajien sitoutuminen integraatioon on ensisijaisen tärkeää. Opettajalta vaaditaan integraatiossa kykyä muuntaa ja arvioida omia opetus- ja toimintatyylejä sillä tavoitteena on, että jokainen oppilas kykenisi osallistumaan opetukseen. Integraatio ei

ole vain hetkellinen muutos vaan se on nähtävä prosessina, joka tukee jokaisen oppilaan oppimista. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.)

Freire ja Ce'sar (2003) ovat tutkimuksessaan tutkineet opettajien ajatuksia kuurojen oppilaiden integraatiosta. Oppilaiden viittomakielisyydestä ei ollut mainintaa. Tutkimus tuo vahvasti esille sen tosiasian, kuinka tärkeää on luokanopettajien riittävä tukeminen ja lisäkoulutus kuurojen oppilaiden integraatiossa. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli kuurojen oppilaiden integraation kannalla, kun taas toiset selvästi sitä vastaan. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat (n = 5) mainitsivat kommunikaatio-ongelmien ja tuen puutteen suurimmiksi ongelmiksi kuurojen oppilaiden integraatiossa. (Freire & Ce'sar 2003, 347.) Opettajalta vaaditaan myös tietojen ja taitojen lisäksi aitoa halukkuutta ottaa kuulovammaisen oppilas opetusryhmäänsä, jotta integraatio voisi toteutua kaikilla osa-alueilla (Huttunen 2000, 183). Opettajien erilaiset asennoitumiset kuuroihin oppilaisiin näkyivät edellä mainitussa tutkimuksessa muun muassa siinä, että myönteisesti integraatioon suhtautuvat opettajat koettivat saada muutosta esiintyneisiin ongelmiin, kun taas negatiivisesti integraatioon suhtautuvat opettajat esittivät ongelmat syyksi integraation vastustamiseen. Tämän lisäksi osa negatiivisesti integraatioon suhtautuneista opettajista esitti integraation vastustamisen syyksi myös oppilaiden häiritsevän käytöksen, joka on kuitenkin todennäköisesti ainoastaan seurausta siitä, ettei oppilas tule ymmärretyksi eikä hän ymmärrä opettajaa yhteisen kielen puuttumisen vuoksi. (Freire & Ce'sar 2003, 347.)

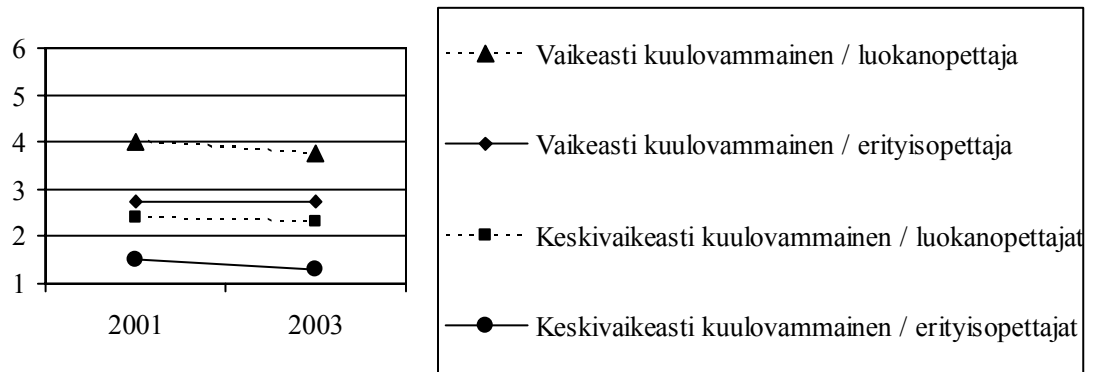
Jos opettaja ei huomioi viittomakielisiä oppilaita opetuksessaan, ei hän myöskään tue heidän sosiaalista integraatiota. Jos oppilaat eivät ymmärrä koulussa käsiteltäviä asioita, jäävät he paitsi kaikesta siitä, mitä heidän kuulevat luokkatoverinsa oppivat. Myös virheiden korjaamatta jättäminen vaikuttaa viittomakielisten oppilaiden toiminnalliseen ja sosiaaliseen integraatioon. Viittomakielinen oppilas ei tällöin ole tasa-arvoisessa asemassa muihin oppilaisiin nähden. Viittomakielisen oppilaan kielivirheitä tulisi korjata, mutta hienotunteisesti. Kuulemisesta johtuvat väärinymmärrykset ovat esimerkiksi huonokuuloisille hyvin yleisiä ja tämän vuoksi he saattavatkin pelätä epäonnistumista vastaamisessa tai siinä, että ilmaisevat itseään jotenkin huvittavalla tavalla. Kun kielivirheitä korjataan, tulisi se tehdä hienotunteisesti esimerkiksi siten, että toistaa oppilaan sanoman asian oikealla tavalla. On muistettava, että jokainen opettaja on yksilö ja jokainen yksilö kokee asiat eri tavoin. Samoin voidaan ajatella, että

jokainen oppilas on erilainen yksilö, joten näin ollen ei voida olettaa, että jokaisen viittomakielisen oppilaan integraatiolla olisi samanlaiset lähtökohdat. Opettajan persoonalla on kiistatta suuri merkitys erilaisuuden kohtaamisessa, mutta koulujen erilaiset resurssit vaikuttavat myös osaltaan integraation lähtökohtiin. Opettajat ovat vedonneet viittomakielisten oppilaiden integraation hankaluuteen myös sillä, etteivät he ole saaneet kuulovammaisten oppilaiden opetukseen mitään koulutusta. (Avramidis & Norwich 2002, 134; Freire & Ce'sar 2003, 349–352; Snellman 2007, 26; Sume 2008, 132.)

Perusopetuslaki ei velvoita opettajia tekemään yhteistyötä vanhempien kanssa, mutta suosittaa niin kuitenkin tehtävän. (Sume 2008, 63). Sumen (2008) haastatteluissa kävi ilmi, että vanhemmat tahtoisivat tukea enemmän lastensa opettajia. Heidän yhtenä pelkona on, että opettaja jää vailla tukea, kaikkien keskittyessä tukemaan oppilasta ja hänen etenemistään opinnoissa. (Sume 2008, 132.)

5.3 Oppimisympäristöt

Erityisoppilaille parhaiten sopivia oppimisympäristöjä luokanopettajien ja erityisopettajien mielestä on esitelty Mobergin (2001) artikkelissa sekä Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksessa. Vaihtoehtoisia sijoituspaikkoja erityisoppilaille olivat koko ajan normaaliluokassa, suurin osa ajasta normaaliopetuksessa, suurin osa ajasta erityisluokassa, koko ajan erityisluokassa ja koko ajan erityiskoulussa. Savolaisen ja Mobergin tutkimuksessa oli lisäksi vielä sijoitusvaihtoehto koko ajan erityishoitolaitoksessa. Erityisoppilaat oli vielä jaoteltu vamman vaikeusasteen mukaan keskivaikeisiin ja vaikeisiin tapauksiin. Molemmissa tutkimuksissa tulokset olivat melko samankaltaisia ja luokanopettajat suhtautuivat tutkimusten mukaan erityisopettajia kriittisemmin erityisoppilaiden normaaliluokkasijoituksiin. Kuviossa 1 on esitelty vaikeasti kuulovammaisille ja keskivaikeasti kuulovammaisille parhaana pidettyjä oppimisympäristöjä luokanopettajien ja erityisluokanopettajien mielestä vuosina 2001 ja 2003.



Kuvio 1. Paras oppimisympäristö keskivaikeasti kuulovammaisille ja vaikeasti kuulovammaisille luokanopettajien ja erityisopettajien arvioimana vuosina 2001 (luokanopettajat n = 61, erityisopettajat n = 155) ja 2003 (luokanopettajat n = 206, erityisopettajat n = 306).

1 = koko ajan normaaliluokassa

2 = suurin osa ajasta normaaliluokassa

3 = suurin osa ajasta erityisluokassa

4 = koko ajan erityisluokassa

5 = koko ajan erityiskoulussa

6 = koko ajan erityishoitolaitoksessa (Moberg & Savolainen).

(Moberg 2001, 145; Moberg & Savolainen 2003, 28.)

Luokanopettajat suosivat tulosten mukaan sekä vaikeasti kuulovammaisille että keskivaikeasti kuulovammaisille enemmän segregoivia oppimisympäristöjä kuin erityisopettajat. Tästä voi päätellä, että myös tässä tutkimuksessa erityisopettajat ovat integraatiomyönteisempiä kuin luokanopettajat. Lähimpänä normaaliluokkasijoitusta ovat erityisopettajien mielestä keskivaikeasti kuulovammaiset oppilaat. Sekä luokanopettajien että erityisopettajien arvioissa on kuitenkin parin vuoden sisällä havaittavissa muutoksia kohti segregoimattomampia oppimisympäristöjä. (Moberg 2001b, 145; Moberg & Savolainen 2003, 28.)

5.4 Miten opettajankoulutus valmistaa opettajia integraatioon?

Opettajat ovat itsekin todenneet monissa tutkimuksissa, ettei heiltä voi vaatia osaamista sellaiselta alalta, johon he eivät ole saaneet koulutusta. (Freire & Ce'sar 2003, 352; Sume 2008, 132.) Mobergin (1984) mukaan integraation yhtenä onnistumisen edellytyksenä pidetään hyväksyvää ja realistista suhtautumista sekä poikkeaviin oppilaisiin että koko integraatioajatteluun (Moberg 1984, 15). Jos Suomen koululaitoksen tavoitteena on kaikille yhteinen koulu, tulisi luokanopettajien hyväksyä integraatioajattelu jo koulutuksen aikana. Sekä luokanopettaja- että aineenopettajakoulutuksen tulisi uudistua, jotta opettajilla olisi valmiuksia kohdata

integraatiota. Erityispedagogisten tietojen lisäksi opettajankoulutuksessa pitäisi kiinnittää enemmän huomiota myös yhteistyötaitoihin, joka on polku moniammatilliseen yhteistyöhön. Luokanopettajilla ja erityisopettajilla on omat koulutusohjelmansa ja tämä heijastuu myös koulumaailmassa siten, että he toimivat fyysisesti erillään toisistaan. Luokanopettajat koulutetaan yleisopetuksen opettajiksi eivätkä he saa tämän vuoksi koulutusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen. Työelämässä opettajilla ei ole oikeutta valita oppilaitaan ja näin ollen kenen tahansa luokkaan voidaan integroida erityistä tukea tarvitseva oppilas. (Moberg 2001b, 157; Moberg 2001c, 48.)

Moberg on vuonna 2001 kirjoittamassaan artikkelissa maininnut erityispedagogisen oppiaineksen määrän luokanopettajakoulutuksessa olevan noin 2-3 opintoviikkoa. Se on kiistatta liian vähän, jos koulutuksessa tavoitteena on kaikille yhteinen koulu. Aineopettajilla erityispedagogisia opintoja on vieläkin vähemmän. Mobergin mukaan myös erityisopettajakoulutus tarvitsisi enemmän opetusta integroidun erityisopetuksen antamiseen. (Moberg 2001b, 157.) Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden vuoden 2003–2005 opinto-oppaan mukaan opettajankoulutuksen tehtävä on luoda pohja suomalaisen koulujärjestelmän jatkuvalle kehittämiselle kouluttamalla opettamisen, oppimisen ja ohjaamisen asiantuntijoita. Opettajien tulisi tämän mukaan pystyä tukemaan sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä oppimisprosesseja. Oppaan mukaan opettajan työnkuva muuttuu yhteiskunnan muutoksen mukana ja oppilaat ovat kulttuurisen ja sosiaalisen moninaisuuden lisääntyessä kovin erilaisia ja heidän erilaisuutensa kohtaaminen entistä tärkeämpää. Integraatiokeskustelu on ollut Suomessa esillä jo 1970-luvulta lähtien, mutta kuitenkin vielä vuoden 2003–2005 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaassa vain kolmella opettajankoulutukseen kuuluvalla kurssilla käsitellään kurssikuvausten mukaan erilaisuutta ja integraatiota (liite 1). Vuoden 2003–2005 opinto-opas on vanhan tutkintojärjestelmän mukainen ja uuteen tutkintojärjestelmään on siirrytty portaittain vuodesta 2005, mutta kuitenkin siten, että lopullinen muutos uuteen tutkintojärjestelmään tapahtuu vasta elokuussa 2008. Tämän jälkeen opiskelijat eivät voi enää valmistua vanhan tutkintojärjestelmän mukaisesti. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 106–187.)

Kuten edellä mainittiin, Jyväskylän yliopiston 2003–2005 opinto-oppaassa opettajankoulutuslaitoksen kurssitarjonnassa vain kolmella kurssilla käsitellään kuvausten mukaan integraatiota tai erilaisuutta. Kurssin Kulttuurien välinen kasvatus - kuvauksessa opiskelijan kerrotaan perehtyvän erilaisuuden, toiseuden ja vierauden kokemukseen ja niiden kohtaamiseen. Integroitu erityisopetus ja yksilöllisyys: oppimisen ja osallistumisen tukeminen koulu yhteisössä 1 -kuvauksessa kerrotaan opiskelijan tutustuvan kouluintegraatiosta ja inklusiosta käytävään keskusteluun. Kurssi on aineenopettajille valinnainen, mutta luokanopettajille pakollinen. Kurssin toisessa osassa Oppimisen ongelmia: oppimisen ja osallistumisen tukeminen koulu yhteisössä 2 tutustutaan kuvauksen mukaan oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien kirjoon. Vastaavanlaista kurssia ei löydy uuden tutkintojärjestelmän mukaisesta uudistetusta opetussuunnitelmasta (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 106–187; Kasvatustieteen opintojen vastaavuustaulukko. <http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/vastaavuustaulukko.pdf>).

Jyväskylän yliopiston vuoden 2005–2006 opinto-opas on uuden tutkintojärjestelmän mukainen ja kurssikoodit sekä -sisällöt ovat muuttuneet. Opintoviikoista on siirrytty opintopisteisiin ja aineenopettajien pedagogiset opinnot on erotettu luokanopettajakoulutuksen opinnoista. Luokanopettajien kurssikuvausten mukaan integraatiota käsitellään jälleen kolmella kurssilla (liite 2). Kasvun ja oppimisen ohjaaminen -kurssilla perehdytään osallistavaan kasvatukseen ja monikulttuurisuuteen. Kurssiin on sisällytetty myös edellisessä opetussuunnitelmassa esiintynyt Integroitu erityisopetus ja yksilöllisyys. Kehittyvä yksilö ryhmässä -kurssi jakautuu edelleen kahteen kurssiin, joita ovat Yksilölliset oppimisen edellytykset ja Vuorovaikutusosaaminen ryhmässä ja verkostoissa. Kurssien kuvauksissa mainitaan oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen, yksilölliset oppimisvalmiudet sekä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien tunnistamisen ennaltaehkäisy. Tämän lisäksi kurssiin kuuluu ryhmäprosessien ja yksilön ryhmässä toimimisen arviointia. Myös Oppimisen ohjaaminen ja oppiva organisaatio -kokonaisuudessa on jonkin verran viittauksia integraatioon ja osallistavaan kasvatukseen. Aineenopettajien opintojen kurssikuvauksissa ei ole yhdelläkään kurssilla suoraa mainintaa integraatiosta tai inklusiosta. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2006, 116–198; Kasvatustieteen opintojen vastaavuustaulukko. <http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/vastaavuustaulukko.pdf>.)

Jyväskylän yliopiston vuoden 2007–2009 opinto-oppaassa integraatioajattelu on selvästi saanut aiempaa enemmän jalansijaa. Kurssit ovat yhtenäisiä vuoden 2005–2006 opinto-oppaan kanssa, mutta uuteen opinto-oppaaseen merkittäviksi tekijöiksi ovat nousseet osallistava kasvatusta (inkluisio) ja monikulttuurisuus (liite 3). Tämän oppaan mukaan usealla kurssilla käsitellään tai sivutaan integraatiota. Edellisessä opinto-oppaassa esiteltyjen kurssien lisäksi Kasvatustieteen sosiologiset perusteet -kurssilla tarkastellaan erityiskasvatuksen sosiologiaa sekä monikulttuurista koulua ja opetusharjoittelussa on tarkoitus saada kokea osallistavaa kasvatusta käytännössä. POM -opinnoissa (perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot) osallistavaa kasvatusta ja monikulttuurisuutta tarkastellaan peruskoulun opetussuunnitelman osana. Kasvatustieteen syventävissä opinnoissa osallistavaa kasvatusta pohditaan kurssilla Kasvattajan etiikka ja kasvatustieteen filosofia. Uusimmassa oppaassa on vielä erikseen maininta, että osallistavan kasvatuksen ja monikulttuurisuuden sisältöjä saattaa olla sisäänrakennettuina kursseilla, joissa ei kuvauksen perusteella käsiteltäisikään niitä. Myös vaihtoehtoisista syventävistä opinnoista löytyy kaksi kurssia, joilla käsitellään integraatiota. Aineenopettajien koulutusohjelmassa osallistava kasvatusta ei ole saanut yhtä paljon painoarvoa kuin luokanopettajakoulutuksessa. Aineenopettajille kuuluu opinto-oppaan mukaan myös kurssi Kasvatustieteen sosiologiset perusteet, jossa käsitellään erityiskasvatuksen sosiologiaa ja monikulttuurisuutta. Harjoitteluiden kuvauksissa on viittauksia oppilaiden moninaisuuden huomioimiseen, mutta aineenopettajien opinnoissa näkökulma on kuitenkin selvästi ainepedagoginen. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007–2009, 144–218.)

Tällä hetkellä voi vielä valmistua vanhan tutkintojärjestelmän mukaisella opetussuunnitelmalla, joka on siis opinto-oppaiden kuvausten ja tutkimusten mukaan tarjonnut luokanopettajaopiskelijoille integraatiota tai inklusiivista opetusta käsittelevää koulutusta vähintään kolmen opintoviikon verran. Aineenopettajilla koulutuksen määrä on ollut vieläkin vähäisempi, kaksi opintoviikkoa. (Moberg 2001b, 157.) Integraatiota ja inklusiivista käsittelevien kurssien määrään voi positiivisesti vaikuttaa myös muut valinnaiset kurssit, joita ei opinto-oppaissa ole esitelty. Uuteen tutkintojärjestelmään siirtyneet opiskelijat ovat saaneet koulutuksensa aikana opinto-oppaiden mukaan integraatioon ja monikulttuurisuuteen liittyvää opetusta vähintään kuudella kurssilla, harjoittelussa sekä POM -opinnoissa.

6 TUTKIMUS

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaista kuvausta ilmiön laadusta, jossa tutkittavien oma ääni ja toiminta ovat selvästi esillä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole löytää tutkittavasta ilmiöstä yleistettävyyksiä vaan tarkoituksena on löytää aineistosta ne asiat, jotka ovat merkittäviä ja toistuvat usein, kun ilmiötä tarkastellaan yleisellä tasolla. (Syrjälä 1995, 12; Hirsjärvi 2000, 155–156.) Tutkittavana ilmiönä tässä tutkimuksessa oli yleisopetuksessa opiskelevien viittomakielisten oppilaiden opettajien näkökulma integraatiosta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 22 ylä- ja alakoulun opettajaa. Tarkoituksena oli selvittää, onko viittomakielisten oppilaiden paikka näiden opettajien mielestä yleisopetuksessa. Onnistuneen integraation yksi avaintekijöistä ovat opettajat ja heidän suhtautumisensa ja asennoitumisensa integraatioon. Tärkeää viittomakielisten oppilaiden integraatiossa on myös se, mitä opettajat ylipäättensä tietävät oppilaansa kuulovammasta, kielestä ja kulttuurista. Ilmiötä tutkittiin osallistujille luonnollisessa ympäristössä eikä aineiston hankinta ollut etukäteen tarkasti strukturoitua, sillä tavoitteena oli päästä mahdollisimman lähelle tutkittavien kokemusmaailmaa. (Syrjälä 1994, 14.)

6.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa käytettiin menetelmätriangulaatiota, jolloin tutkimuskohdetta tutkittiin useilla eri menetelmillä. Tähän päädyttiin, koska yksittäisellä tutkimusmenetelmällä, kuten kyselylomakkeella, olisi ollut vaikea saada kattavia tuloksia. Menetelmätriangulaatioon kuuluivat sähköinen kyselylomake, teemahaastattelut ja observointi, jotka ovat laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 73). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu vahvasti juuri monipuolisilla ja monilla eri tavoin hankittava tieto tutkittavasta ilmiöstä (Syrjälä 1995, 10; Hirsjärvi 2000, 215; Eskola & Suoranta 1998, 69). Tutkimusprosessi käynnistyi keväällä 2007, jolloin kerättiin ensimmäiset aineistot haastatteluin ja observoinnein. Haastateltavina oli kaksi opettajaa, joilla on opetusryhmässään viittomakielisiä oppilaita. Haastattelulupa kysyttiin haastateltavilta henkilökohtaisesti ja he osallistuivat myös tutkimuksen observointeihin. Haastattelut nauhoitettiin ja tehtiin haastateltaville tutuissa ympäristöissä, jolloin haastatteluilla oli paremmat mahdollisuudet olla luonnollisia

(Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48). Haastattelun teemat olivat ennalta määrättyjä (liite 4). Observointia suoritettiin 30 koulupäivän ajan ja siihen sisältyi kymmenen eri opettajan oppitunteja. Jokaisesta oppitunnista (187 oppituntia) tehtiin kirjallisia muistiinpanoja.

Vuoden 2008 opettajille suunnattu kyselylomake esitettiin kahdella äidinkieleltään viittomakielisellä henkilöllä, joilla on myös omakohtaisia kokemuksia integraatiosta. Kyseiset henkilöt eivät kuitenkaan ole osallistuneet varsinaiseen tutkimukseen. Kyselylomakkeen saatekirje (liite 5) toimitettiin kouluille viittomakielisten oppilaiden vanhempien kautta, koska he olivat ainoa virallinen yhteys tutkijan ja koulujen välillä. Tietoja yleisopetuksen kouluista, joissa on viittomakielisiä oppilaita, ei ole yleisesti saatavilla. Myöskään vanhempien yhteystietoja ei mistään minulle luovutettu, vaan saatekirjeen vanhemmille toimitti joko Kuurojen palvelusäätiö, Kuulovammaisten Lasten Vanhempien Liitto r.y. tai Kuulonhuoltoliiton sekä Yliopistollisten- ja keskussairaaloiden kuntoutusohjaajat. Tämän lisäksi tutkimuksen saatekirje lähetettiin sähköpostitse seitsemään yleisopetuksen kouluun, joissa tietojeni mukaan on viittomakielisiä oppilaita. Tutkimuksen saatekirje julkaistiin myös Opettaja-lehdessä 2008. Yhden yhteistyötahon viivästyneen vuosikirjeen lähettämisaikataulujen vuoksi, muutin heiltä lähtevään saatekirjeeseen viimeistä vastauspäivämäärää viikolla eteenpäin. Tämän tahon uskoin olevan paras yhteys viittomakielisten oppilaiden vanhempiin. Laitoin vielä viimeisellä vastausviikolla seitsemälle edellä mainitulle koululle yhdistetyn kiitos- ja muistutuskirjeen.

Viittomakielisten oppilaiden ylä- ja alakoulun opettajat täyttivät internetissä olevan sähköisen kyselyn keväällä 2008, joka antoi yleistä tietoa opettajien tiedoista ja ajatuksista viittomakielisten oppilaiden integraatiosta. Kyselylomake oli laadittu tutkimusongelmien pohjalta ja se sisälsi sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä. Kyselylomake täytettiin nimettömänä. Tämän lisäksi tein observointeja ja haastatteluja kahdella koululla Etelä- ja Länsi-Suomen lääneissä. Kyselyjen ja haastatteluiden kautta saadaan yleensä tietää, mitä ihmiset ajattelevat ja tietävät, kun taas observoinnin yhtenä tarkoituksena on tarkkailla, mitä käytännössä tapahtuu. Tässä tutkimuksessa observointien tarkoituksena oli tarkkailla, toimivatko opettajat todellisuudessa kuten olettavat tai toivoisivat toimivansa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 83.) Observointia suoritettiin vuonna 2008 yhteensä kahdeksan oppituntia ja

niistä tehtiin kirjallisia muistiinpanoja. Observoinnit tukivat teemahaastatteluja, jotka tehtiin saman päivän aikana. (Hirsjärvi 2000, 199.) Teemahaastattelujen avulla pyrittiin saamaan vuorovaikutuksen kautta syvempää tietoa opettajien ajatuksista. Teemahaastattelussa aihepiirit olivat ennalta määrättyjä (liite 6) ja ne liittyvät opettajien ajatuksiin viittomakielisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetukseen ja tietoihin, jotka oli saatu ennakkokyselyn kautta. Teemahaastattelua voidaankin kutsua puolistrukturoiduksi haastatteluksi, koska siinä on ennalta määrätty ainoastaan kaikille tutkittaville samat teemat. Vastaajia ei ole sidottu mihinkään vastausvaihtoehtoihin ja haastattelijä voi esittää vastaajalle haastattelutilanteessa myös lisäkysymyksiä. Teemahaastattelu on luonteeltaan enemmän strukturoimattomampi kuin strukturoitu haastattelu. Teemahaastattelua ja yleensä laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan on tunnettava tarkasti tutkittava ilmiö. Omalla kohdalla hyötyä on ollut muun muassa siitä, että olen saanut henkilökohtaisesti olla kokemassa viittomakielisen oppilaan integraatioprosessia (ks. luku 1). Tämän lisäksi olen perehtynyt aiheeseen syvällisesti muita tietolähteitä ja kokemuksia hyväksi käyttäen. Laadullinen tutkimus ei kohdistu vain nykyhetkeen vaan ilmiön ymmärtämisen edellytyksenä on myös menneisyyden tarkastelu, josta on kirjoitettu tutkimuksen edeltävissä luvuissa (ks. esimerkiksi luvut 2, 4 ja 5). (Syrjälä 1995, 12–14; Hirsjärvi 2000, 168, 195; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Vuoden 2008 aikana haastatellut opettajat ottivat minuun yhteyttä kyselyyn vastattuaan ja ilmoittivat halukkuutensa osallistua tutkimuksen haastatteluihin. Haastatteluajankohdista sovittiin haastateltavien kanssa sähköpostitse. Haastattelut toteutettiin maaliskuussa 2008 Länsi- ja Etelä-Suomen lääneissä. Kaikki haastattelut nauhoitettiin nauhurille, jolloin haastattelun aikana ei tarvinnut keskittyä muistiinpanojen tekemiseen. Nauhuri edesauttoi myös haastattelun sujuvuutta, kun molemmat osapuolet pystyivät keskittymään ainoastaan keskustelemiseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 92). Kysymyksistä pyrittiin tekemään helposti ymmärrettäviä ja lyhyitä. Tämän lisäksi haastateltavia kehoitettiin kysymään, mikäli he halusivat tarkennusta johonkin asiaan. Ensimmäisen haastattelun aluksi kieli oli akateemista, mutta se muuttui haastattelun edetessä ilmapiirin mukaiseksi eli rennoksi ja arkikieliseksi. Haastattelutilanteissa onkin syytä välttää akateemista kielenkäyttöä, koska se saattaa lisätä haastateltavan jännittyneisyyttä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 105.) Teemahaastattelussa riittää, että kysymysten päälinjat ovat hahmoteltuna. Erittäin oleellinen osa haastattelua kuitenkin

on, että tosiasiat ja mielipide/arvostusasiat pidetään erillä toisistaan. Näiden haastatteluiden tarkoituksena oli nimenomaan selvittää, mitä haastateltavat opettajat ajattelevat viittomakielisten oppilaiden integroinnista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 106.) Kaikki tutkimuksen haastattelut litteroitiin eli nauhoitetut haastattelut purettiin kirjoitetuksi tekstiksi (Saari 1995, 163). Aineistoa litteroinneista tuli yhteensä 30 sivua. Haastatteluaineistot luokiteltiin integraation muotojen ja Dysonin diskurssien mukaisesti, joita olen esitellyt luvuissa 2.1 ja 2.2 (Tuomi & Sarajärvi 2003, 112).

Vaikka koulutuksen tavoitteena on kaikkien oppilaiden yhteinen opetus ja kasvatus, ei opettajankoulutuksessa oman kokemukseni mukaan oteta sitä riittävästi huomioon. Näiden ajatusten pohjalta tarkastelin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaita (2003–2005, 2005–2006 ja 2007–2009) käyttäen apuna systemaattista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin tarkoituksena ei ollut saada suoraa tulosta integraatiokurssien määrästä vaan saada apua opettajankoulutuksen tarjoaman oppiaineksen tarkasteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 119–121.) Tämän lisäksi tein maaliskuussa 2008 lyhyen integraatiokyselyn opettajaopiskelijoille, joka esitettiin kahdella opettajaopiskelijalla, jotka osallistuivat myös varsinaiseen tutkimukseen. Kyselyssä kartoitettiin opettajaopiskelijoiden käsityksiä integraatiosta ja heidän kokemuksiaan sen käsittelystä opintojen aikana. Ensisijaisena tavoitteena oli tutkia luokanopettaja- ja aineopettajaopiskelijoiden käsityksiä, mutta vertailun vuoksi kysely osoitettiin myös erityisluokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoille. Sähköiseen kyselyyn vastasi 130 opiskelijaa.

6.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi käytettiin menetelmätriangulaatiota, joka mahdollisti tutkittavan kohteen tutkimisen eri menetelmin (Syrjälä 1995, 10; Hirsjärvi 2000, 215; Eskola & Suoranta 1998, 69). Laadullisen tutkimuksen sanotaan usein olevan huonosti yleistettävissä ja parhaaseen tulokseen pääseekin soveltamalla laadulliseen tutkimukseen myös määrällistä tutkimusta. Tässä tutkimuksessa määrällistä tutkimusta sovellettiin opettajille ja opettajaopiskelijoille tehdyissä kyselyissä, jotka toteutettiin sähköisin kyselylomakkein. (Alasuutari 1994, 203; Eskola & Suoranta 1998,

71.) Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty vahvistamaan myös tutkimuksen tarkalla raportoinnilla (Hirsjärvi 2002, 214).

Tutkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää se, etteivät opettajat välttämättä tiedä, ovatko heidän kuulovammaiset oppilaansa viittomakielisiä. Kuten jo edellä mainittiin, se että lapsi on kuulovammainen, ei suoraan tarkoita sitä, että hän on myös viittomakielinen. Kyselyn saatekirjeitä lähetettiin ensisijaisesti vanhemmille, joiden oli tarkoitus toimittaa saatekirje edelleen lastensa opettajille. Tarkoituksena oli, että vanhemmat tekisivät päätöksen, määritelläänkö heidän lapsensa viittomakieliseksi. Saatekirjeessä oli mainittu, ketkä ovat tutkimukseni määritelmän mukaan viittomakielisiä, mutta jos vanhemmat eivät ole tätä asiaa huomioineet, on vastuu oppilaiden viittomakielisyydestä siirtynyt opettajille. Tässä tapauksessa he ovat tehneet oman ratkaisunsa siitä, onko oppilas viittomakielinen. Kaikki vanhemmat eivät ole välttämättä toimittaneet saatekirjettä edelleen opettajille, joka on saattanut heikentää kyselyn vastausprosenttia. Toisaalta opettajat ovat voineet jättää vastaamatta vaikka olisivatkin saaneet vanhemmilta saatekirjeen. Saatekirjeitä lähetettiin myös suoraan muutamille kouluille, joissa tiedetään olevan viittomakielisiä oppilaita. Kyselylomakkeeseen vastattiin anonyymisti, joten jälkepäin on mahdotonta arvioida, mitä kautta kyselyyn vastanneet opettajat ovat saaneet tutkimuskirjeen. Laadullisessa tutkimuksessa vastaamattomuus ei kuitenkaan ole ongelma yleistettävyyden kannalta, sillä laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus etsiä aineistosta ilmiön kannalta merkityksellisiä asioita yleistettävyyden sijaan (Tuomi & Sarajärvi 2003, 76).

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, mikä saattoi vaikuttaa siihen, että tutkimukseen osallistui vain sellaisia opettajia, joiden kohdalla integraatio on onnistunut tai etenee tarkoituksenmukaisesti. Valitettavasti epäonnistuneitakin integraatioita on olemassa, mutta on todennäköistä, ettei kukaan halua niistä kertoa julkisesti. Muutama haastatteluihin osallistunut opettaja kuitenkin tiesi viittomakielisten epäonnistuneita integraatioita, joista oli keskusteltu muun muassa koulutuspäivillä. (Moberg & Tuunainen 1989, 65–68.)

Joskus tutkimustilanteessa olevat henkilöt saattavat myös muuttaa omaa käyttäytymistään antaakseen mahdollisimman positiivisen kuvan itsestään tutkijalle. Tätä pyrittiin minimoimaan tutkimuksessa usean perättäisen tunnin observoinnilla. Jos

observointia olisi suoritettu vain yhden tunnin ajan, todennäköisyys normaalista poikkeavalle käyttäytymiselle olisi ollut suurempi. Observoinnit tukivat myös haastatteluja, koska observointien kautta pystyin arvioimaan, toteuttaako opettaja käytännössä kertomiaan asioita. (Moberg & Tuunainen 1989, 65–68; Hirsjärvi 2000, 200.)

Tutkija saattaa huomaamattaan vaikuttaa tutkimuksensa kulkuun omien mieltymystensä mukaisesti, mikä saattaa vääristää tutkimuksen tuloksia. Tässä tutkimuksessa vaarana oli oma henkilökohtainen tunnesiteeni aiheeseen ja erityistä tarkkuutta oli jatkuvasti kiinnitettävä siihen, etteivät omat tunteet ohjailisi tutkimusprosessia. (Moberg & Tuunainen 1989, 16–17.)

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Osallistujat

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdessa osassa keväällä 2007 ja 2008. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui 22 ylä- ja alakoulun opettajaa sekä 130 opettajaopiskelijaa (taulukko 3). Haastatteluihin osallistuneet opettajat olivat osallisina myös tekemissäni observoinneissa. Keväällä 2007 yläkoulussa suoritettu observointijakso kesti 30 päivää ja sisälsi kymmenen eri aineenopettajan pitämiä oppitunteja. Haastatteluja tehtiin kahdelle yläkoulun opettajalle. Keväällä 2008 yleisopetuksessa opiskelevien viittomakielisten oppilaiden opettajille tarkoitettuun kyselylomakkeeseen vastasi 12 opettajaa, jotka olivat koulutukseltaan luokanopettajia tai aineenopettajia. Keväällä 2008 alakoulussa yhden koulupäivän mittaisia observointijaksoja oli kaksi. Haastateltavina oli tällöin kaksi alakoulun opettajaa.

Taulukko 3: Tutkimusaikataulu, menetelmät ja osallistujat.

Tutkimusmenetelmä	Ajankohta	Osallistujat (lkm)	Määrä (h)	Osallistujien kuvaus
Haastattelu	2007	2*	-	Aineenopettajia
Observointi	2007	10	187	Aineenopettajia
Kyselylomake	2008	12	-	Luokanopettajia, aineenopettajia
Haastattelu	2008	2*	-	Luokanopettajia
Observointi	2008	2	8	Luokanopettajia
Kyselylomake	2008	130	-	Opiskelijoita

* Osallistuivat myös tutkimuksen observointeihin.

Haastattelu- ja observointi aineisto on kerätty kolmelta eri koululta Etelä- ja Länsi-Suomen lääneistä. Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa oli yhdestä kolmeen kuuroa, huonokuuloista tai sisäkorvaistutetta käyttävää viittomakielistä oppilasta. Kyselyyn vastanneet opettajat olivat viittomakielisten oppilaiden luokanopettajia, luokanvalvojia tai tuntiopettajia, mikä tarkoittaa sitä, että viittomakielisiä oppilaita oli sekä ala- että yläkoulun puolella. Viisi kyselyyn osallistunutta opettajaa toimi alakoulussa ja seitsemän yläkoulun puolella. Tämä mahdollisti ala- ja yläkoulujen erojen vertailua. Alakoulussa opettaja kykenee todennäköisesti keskittymään viittomakieliseen oppilaaseen paremmin kuin yläkoulussa, jossa opettajat useimmiten vaihtuvat

oppiaineiden mukaan. Kyselyyn vastanneista opettajista 91,7 % oli naisia. Vastaajat olivat iältään vähintään 31 - vuotiaita ja olivat toimineet työssään yli neljän vuoden ajan. Jotkut opettajista olivat olleet alalla jopa yli 20 vuotta.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, ettei vastauksista pysty tunnistamaan koulujen, opettajien tai oppilaiden henkilöllisyyttä. Pyrin huomioimaan tämän asian kyselylomakkeen suunnitteluvaiheessa. Opettajien tiedoista ilmi tulivat ainoastaan ikäluokka, sukupuoli, koulutus ja työnkuva. Kouluista selvisi ainoastaan lääni. Oppilaisiin liittyvistä kysymyksistä selville kävi oppilaiden luokka ja kuulovamman aste. Haasteluista ja observoinneista ei myöskään ilmene koulujen, opettajien tai oppilaiden nimiä.

7.2 Integraation toteutumisesta koulumaailmassa

Seuraavassa olen analysoinut aineistoa teoriasidonnaisen analyysin mukaisesti. Teoriapohjana analyysissa toimivat integraation muodot; fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen sekä Dysonin inklusion diskurssit; oikeudet ja etiikka, tehokkuus, poliittinen sekä pragmaattinen (ks. luvut 2.1 ja 2.2). Teoriasidonnaisessa analyysissa on tunnistettavissa aiemman tiedon vaikutus, mutta tarkoitus ei ole testata aiempaa teoriaa käytännössä. Vaikka tutkimuksen teoreettisessa osassa integraatio jaoteltiin sen muotojen ja Dysonin diskurssien mukaisesti, ei näitä huomioitu aineistonkeruvaiheessa. Aineistonkeruu oli siis luonteeltaan hyvin vapaata. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että integraation muotojen ja diskurssien olemassaolo näkyi kerätyssä aineistossa, vaikka niitä ei tarkoituksellisesti etsittykään. Analyysivaihe käynnistyi aineistolähtöisesti, mutta loppuvaiheessa ohjaavaksi ajatukseksi nostettiin jälleen edellä mainitut integraation muodot ja Dysonin inklusiota koskevat diskurssit. Analysointivaiheessa teoriaa ja saatua aineistoa pyrittiin yhdistelemään toisiinsa ja näin ollen tutkijan ajatteluprosessia on ohjannut sekä valmiit mallit että aineistolähtöisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 98–99.)

7.2.1 Fyysinen integraatio

Fyysisen integraation toteutumiseksi kouluissa oli yhteisen opetuksen lisäksi käytössä apuvälineitä, avustaja tai viittomakielentulkki. Useimmiten apuvälineenä oli FM-laite. Vain yhdessä tapauksessa luokkiin ei ollut tehty fyysisiä toimenpiteitä viittomakielisen oppilaan vuoksi. Muissa luokissa fyysisiä toimenpiteitä olivat muun muassa istumapaikan tarkka valinta, luokan akustointi, pyörivä tuoli ja huopapalojen liimaaminen pulpettien kansiin sekä tuolien jalkoihin. Merkittävä huomio on, että useassa yläkoulun tapauksessa oli mainintoja, ettei oppilas suostu käyttämään apuvälineitä, kuten pyörivää tuolia tai FM-laitetta. Tämä ilmeni myös haastatteluissa, joissa molemmat yläkoulun opettajat mainitsivat, ettei heidän tunneillaan joko käytetä FM-laitetta tai sitä käytetään vastahakoisesti. Observointieni mukaan monikaan yläkoulun opettaja ei ollut tietoinen oppilaiden käyttämien apuvälineiden hyödyllisyydestä. Molemmissa alakoulun observointiluokissa oli käytössä viittomakielien tulkki, joka ei toiminut ainoastaan tulkin roolissa vaan he olivat lupautuneet toimimaan myös avustustehtävissä. Tulkit näyttivät observointien perusteella olevan olennainen osa luokkaa. Seuraavassa on katkelma erään alakoulun opettajan ajatuksista tulkin roolista luokassa.

No nyt voin sanoa, että Luojan kiitos ei [tulkki ei ole vain tulkin roolissa]. Että silloin ku me haastateltiin mahdollisia tulkikandidaatteja, jotka oli hakenu tätä paikkaa, mä sain silloin siis olla haastattelus mukana, koska hänestä tulisi sitten näin ollen mun työparini luokkaan, silloin yks meidän kysymyksistä oli, että oletko valmis tekemään muutakin kuin tulkintyötä. – – kuitenkin kysymys on pienestä ihmisestä, joka tarvii apua muussakin, ku vaan siinä, et hälle joku kertoo saman asian viitottuna, mitä mä siellä puhun. Että meillä on ollu onni saada semmonen tulkki, joka oikeesti niinku ei vedä sitä rajaa, että minä nyt istun tässä ja vain tulkkaan. (Haastattelu 11.3.2008.)

Molemmat viittomakielentulkit näyttivät toimivan luokissa opettajan työparina ja molemmat opettajista mainitsivat tulkin yhdeksi tärkeimmäksi yhteistyökumppaniksi. Toisessa luokassa yhteistyötä tehtiin ensimmäistä vuotta ja toisessa jo kolmatta vuotta. Mielenkiintoista kuitenkin oli, että kauemmin yhteistyötä tehneillä opettajalla ja tulkilla

esiintyi paikoitellen hieman ongelmia observoimissani opetustilanteissa. Erään oppitunnin aikana opettaja esimerkiksi seiso i viisi kertaa tulkin edessä niin, etteivät viittomakieliset oppilaat nähneet tulkkiä. Kukaan ei kuitenkaan kommentoinut tilannetta millään tavalla. Myös tulkkien persoonallisuudessa näytti olevan eroa. Toinen heistä oli eläväinen ja käytti viittomisessaan paljon myös viittomakielelle ominaisia ilmeitä ja eleitä, jotka kuvastivat hyvin opettajan tapaa puhua. Toinen puolestaan oli hyvin eleetön, eikä tulkkauksen kautta välittynyt kuin asiasisältö. Viittomakielentulkin olisikin tärkeä muistaa, että hänen välityksellään viittomakielisen oppilaan tulisi saada kaikki se informaatio, jonka kuulevat luokkatoverit saavat kuulonsa välityksellä. (Mikkonen 2002, 238). Tässä tapauksessa tulkkaus näytti lähinnä siltä, että opettaja olisi puhunut hyvin monotonisesti ja tylsästi, mikä ei todellisuudessa kuitenkaan pitänyt paikkaansa. Opettajan on vaikea puuttua tulkin työhön, jos hän ei itse osaa lainkaan viittomakieltä. Tämän vuoksi olisi hyvä, jos luokassa kävisi joskus jokin ulkopuolinen taho seuraamassa opetuksen kulkua. Tästä saisivat sekä opettaja, tulkki että koko luokka puolueetonta apua luokkatyöskentelyyn.

Kyselyn vastauksissa yhdeksässä tapauksessa opettajat mainitsivat tietävänsä mielestään riittävästi viittomakielisten oppilaidensa apuvälineistä. Kolme opettajaa, jotka mainitsivat, etteivät mielestään tiedä riittävästi viittomakielisten oppilaidensa apuvälineistä, toimivat kaikki yläkoulun puolella. Tietoa apuvälineistä opettajat olivat saaneet muun muassa Satakieliseminaareista, sairaaloiden ja Kuulonhuoltoliiton kuntoutusohjaajilta, opettajankokouksista ja -koulutuksista, oppilaiden vanhemmilta sekä kirjallisuudesta. Satakieliseminaarit ovat osa Satakieliohjelmaa, jossa ovat mukana kuulovammaisten lasten perheet, kuulovamma-alan ammattihenkilöstö ja keskeiset toimijatahot. Ohjelman kohderyhmänä ovat sisäkorvaistutetta tai kuulokojetta käyttävät kuulovammaiset lapset, heidän perheensä ja lapsien kanssa työskentelevä ammattihenkilöstö. Ohjelman yhtenä tavoitteena on lisätä ammattihenkilöstön tietoa kuulovammaisen lapsen kommunikaatiosta ja kuulokojeiden tai sisäkorvaistutteen käytöstä ja kuntoutuksesta. Valtakunnallinen seminaari järjestetään vuosittain, jonka lisäksi ohjelmalla on paljon muutakin toimintaa vertaisperhetoiminnasta tutkimustiedon kokoamiseen. (Lehto 2005, 167–168.)

7.2.2 Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio

Kaikkien oppilaiden yhteisen opetuksen tulisi johtaa yhteiseen toimintaan, jonka tavoitteena on kehittää oppilaiden erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista, jolloin puhutaan sosiaalisesta integraatiosta. (Moberg 1984, 12–13; Saloviita 1999, 195; Hautamäki ym. 2001, 182; Moberg 2001a, 84–85.) Kuten jo aiemmin on todettu, sosiaalisen integraation tärkeys kouluaikana on merkittävä (Moberg 2001a, 138). Monet opettajista näyttivät tietävän toiminnallisen ja sosiaalisen integraation merkityksen, mutta aina se ei kuitenkaan näkynyt käytännössä. Opettajan yhtenä suurena haasteena onkin saada viittomakielinen oppilas luonnollisella tavalla osalliseksi luokassa ja myös sen ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan. (Saloviita 1999, 52.) Monista vastauksista nousikin esille huoli siitä, miten normaalisti viittomakielisen yleisopetukseen integroidun oppilaan sosiaaliset suhteet ja kaveripiiri voivat muodostua kouluaikana. Kiusaamistapauksiltakaan ei ole vältytty, mutta ne ovat opettajien mukaan vähentyneet merkittävästi integraation edetessä.

Mut se sosiaalinen integraatio, ni se, jossa on niinku vanhemmil oli suuri pelko, et mitenhän täs mahtaa käydä, hyväksytääks porukkaan sun muuta. Se on kyl menny ihan älyttömän hyvin. Mun luokan sisällä ja sit rinnakkaisten luokkien kanssa, mut sit alkuaikoina oli joitakin sellasii tilanteita tuolla välitunnilla, että ylempien luokkien oppilaita tuli huutelemaan. Ja tosi törkeesti ihan oikeesti, et tota noin ja käytti ja haukku. Ja mun mielest ei ollu ollenkaan mukavaa, mut mun mielest siit on nyt ainaki puoltoist vuotta aikaa, ku mä oon tämmösen viimeks selvittänyt mut tuli kuitenkin. (Haastattelu 14.3.2008.)

Joissain luokissa myös kuulevat oppilaat osasivat viittomakieltä, jolloin suora kommunikointi viittomakielisten oppilaiden kanssa on mahdollista. Kahdessa tapauksessa oli maininta, että koululla järjestetään viittomakielen opetusta koulun kuuleville oppilaille ja osa oppilaista oli osallistunut opetukseen ja sitä kautta oppinut käyttämään viittomia tai viittomakieltä.

— on ollu valinnaisaineena mahdollisuus valita — viittomakieltä ja ehkä viis vai seitsemän mun oppilaista kävi sen puolen vuoden kurssin ja heistä aktiivikäyttäjii

tänä päivänä on mun mielest kaks. Jotka sit sen, et he seuraa tulkin käsiä kokoajan ja on oppineet sitäkin kautta vielä lisää, mut myöski aktiivisesti käyttää, sormittaa ihan hirvittävän hyvin. Mut sit esimerkiks parhaat kaverit eivät viito, et se on kans aika jännä tilanne, – – , et ei ne lähimmät ystävät kuitenkaan innostunu sitä viittomista käyttämään, tai oppimaan – – . (Haastattelu 14.3.2008.)

Jotkut luokista olivat yhdessä opettajan johdolla opetelleet arkipäiväisiä viittomia, joille saattaisi löytyä käyttöä koulupäivän aikana.

– – yritetään sillai tietosesti tukea sitä, että me opetetaan muilleki lapsille jotai tiettyjä semmosia vaikka leikkiinhaku viittomia. Että hän ei jäis sitte siellä niinku semmosissaki tilanteissa, mis tulkkia ei oo. (Haastattelu 11.3.2008.)

Joissain tapauksissa ei ole tarvittu erillistä viittomakielen opetusta, vaan luokan kuulevat oppilaat ovat oppineet viittomia käytännön kautta.

Tämän nykyisen luokkani oppilaat osaavat kaikki viittoa, vaikka heille ei sitä ole koskaan suoranaisesti opetettukaan. Taidosta saattaa olla hyötyä myöhemmässä elämässä. Oppilaat ovat suvaitsevaisia ja ottavat toisensa huomioon, sitä ei ole tarvinnut erikseen opettaa vaan se on tullut luonnostaan. (Kyselylomake 2.2.2008.)

Vain 13,6 % prosenttia kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista (n = 22) osasi viittomia tai viittomakieltä. Tämä tarkoittaa vain kolmea opettajaa. Vain yksi observoimistani opettajista oli ottanut viittomakielen luonnolliseksi osaksi luokan toimintaa. Observointitapauksia oli yhteensä 12. Päivä aloitettiin luokassa kaksikielisesti, käyttäen samanaikaisesti sekä suomen kieltä että viittomakieltä. Päiväaloitus sisälsi hyvän huomenen toivotuksen, istumaan kehotuksen ja lukujärjestyksen läpikäymisen. Opettaja huomioi tällä luokan kaksikielisyyden ja hyödynsi sitä luokan päivittäisissä rutiineissa. Kaikilla oppilailla oli myös sormiaakkoset liimattuna pulpettien kansiin, joten kaksikielisyyden oli todella aistittavissa tässä luokassa. Opettaja kertoi heti ilmoittautuneensa tukiviittomakursseille, kun sai tietää viittomakielisen oppilaan tulevasta integraatiosta. Nykyään hän käyttää viittomakieltä sujuvasti myös opetustilanteissa. Jos hän antoi puheenvuoron viittomakielisel oppilaalle, hän antoi sen viittoen. Hän myös viitto oppilaan kanssa kahdenkeskeisissä tilanteissa. Viittomakielen ja kulttuurin näkyminen luokassa onkin

paljon opettajasta kiinni. Jos opettaja kokee luokassa olevan viittomakielisen oppilaan rikkautena, näkyy se usein myös käytännössä, kuten edellä mainitussa tapauksessa. (Mikkonen 2002, 240.)

Sosiaalisen integraation tukemiseksi osa opettajista oli käsitellyt viittomakielisen oppilaan kuulovammaa ja viittomakielisyyttä luokan kuulevien oppilaiden kanssa. Harjoittelun kohteina oli ollut muun muassa puheenvuorojen jakaminen, joka helpottaa viittomakielistä oppilasta seuraamaan keskusteluja, viittomakielisen oppilaan huomion herättäminen ja tulkin käyttö. Osa opettajista oli keskustellut oppilaiden kanssa myös kuulovamman fysiologisesta puolesta sekä opetellut viittomia tai viittomakieltä.

Yläkoulun puolella toiminnallista integraatiota näytettiin toteutettavan varsin vähän. Niissä tilanteissa, joissa toiminnallista integraatiota näkyi, näkyi myös sosiaalisen integraation olemassaolo. Monet oppilaat näyttivät huomioivan viittomakielisen oppilaan jopa opettajia paremmin. Tämä näkyi muun muassa parityöskentelyissä, joissa kuulevat oppilaat käyttivät tekstin alleviivausta puhumisen tukena ja odottivat ennen puheen aloittamista, että viittomakielisellä oppilaalla on katsekontakti puhujaan.

Ja niin fiksumi mun mielest nää kuulevat oppilaat on pikkuhiljaa oppineet nimenomaan ne hankalat tilanteet, millon pitää olla koputtamas olkapäähän, et hei kuuliks sä tän ja varmistaa niit asioit, he auttaa toisiaan tosi näppärästi. (Haastattelu 14.3.2008.)

Pari- ja ryhmätyöskentelyissä viittomakielinen oppilas ehtii yleensä hyvin seuraamaan puhujia edellyttäen, että puhujat muistavat puhua yksi kerrallaan. Aina tilanne ei kuitenkaan ole yhtä hyvä. Viittomakielinen oppilas ei pysty seuraamaan kaikkien oppilaiden puheenvuoroja tunnilla, jos opettaja ei selkeästi jaa puheenvuoroja. Näin ollen viittomakielinen oppilas jää opetustilanteiden sosiaalisesta kanssakäymisestä ulkopuoliseksi. Muiden oppilaiden kommentit ja puheenvuorot ovat arvokkaita ja tärkeä osa sosiaalista kanssakäymistä. Tämän vuoksi opettajan olisi hyvä toistaa muiden oppilaiden vastauksia. Kuulokojetta tai sisäkorvaistutetta käyttävän henkilön on muutenkin helpompi saada selvää aikuisen puheesta kuin lapsen tai nuoren puheesta. (Snellman 2007, 28.) Vastaajien mielestä sosiaalinen integraatio riippuu paljon myös

oppilaasta itsestään ja sen toteutumista edesauttaa oppilaan oma sosiaalisuus ja aktiivisuus.

Koulumme tapauksessa integraatio sujunut erittäin hyvin. Oppilaat lahjakkaita, ahkeria sekä sosiaalisia. (Kyselylomake 6.3.2008.)

7.2.3 Yhteiskunnallinen integraatio

Yhteiskunnallinen [integraatio] on hirveen kaukainen. – – mut voisin kuvitella, et onhan se tietysti sekin läsnä, sillai et jos ajattelee isompaa ympyrää, niin meillä on kuitenkin yks kuulovammainen normaaliluokassa, että kait se sekin jonkunlaista semmosta...osaa isommasta asiasta on. (Haastattelu 11.3.2008.)

Yhteiskunnallinen integraatio saattaa tuntua kaukaiselta yksittäisen viittomakielisen oppilaan näkökulmasta, mutta vastauksista on kuitenkin havaittavissa paljon merkkejä myös yhteiskunnallisen integraation olemassaolosta. Sosiaalinen integraatio, joka on merkittävässä roolissa kouluaikana, luo pohjaa yhteiskunnalliselle integraatiolle, joten näin ollen myös yhteiskunnallisen integraation on oltava läsnä jo peruskoulussa. Osa vastaajista ajatteli yhteiskunnallista integraatiota selvästi ainoastaan viittomakielisen oppilaan hyötymisen näkökulmasta ja vastauksissa pohdittiinkin sitä, kuinka viittomakielinen oppilas tulee selviämään suomenkielisessä, kuulevassa yhteiskunnassa.

– – on [yhteiskunnallinen integraatio] mun mielest älyttömän tärkeä, koska se tää on kuulevien maailma valitettavasti joka tapauksessa. Ja puoliin sun toisiin, et tota he tavallaan pääsee täältä tai joutuu ehkä pienest pitäen nyt sit tekemään asioita siin kuulevien maailmas eikä ehkä se ei oo sit niin kynnys sit työpaikkojen sun muittenkaan hakemisen kannalta, ett sit he joutuu tosiaan painimaan myöski kouluasioitten kanssa oikein tosissaan, et tota en tiedä... (Haastattelu 14.3.2008.)

Oppilaan itsensä oppiminen toimimaan normaalin yhteiskunnan osana. Vamman hyväksyminen yhteisössä. (Kyselylomake 6.2.2008.)

Toisissa vastauksissa yhteiskunnallista integraatiota oli pohdittu taas koko koulun ja yhteisön näkökulmasta. Vastauksista heijastuu ajatus siitä, miten koko yhteiskunta voi hyötyä ja oppia erilaisuudesta.

– – kuulevat oppivat ymmärtämään erilaisuutta, eivätkä pidä sitä ”ongelmana”. Huomataan, että olemme samanlaisia lapsia kuitenkin. (Kyselylomake 11.2.2008.)

Kun integraatiolle on pedagogiset ja sosiaaliset perusteet, ja resursointi ovat kunnossa, on integraatio mitä parasta kasvatusta kaikille yhteisön jäsenille. Parhaimmillaan ” kaikki voittaa ”- tilanne. (Kyselylomake 16.2.2008.)

Lapset oppivat toimimaan ryhmässä erilaisten oppijoiden kanssa, sehän on osa elämää myöhemminkin. (Kyselylomake 2.2.2008.)

7.2.4 Oikeudet ja etiikka diskurssi

Kyselyyn (n =12) osallistuneista opettajista seitsemän suhtautui positiivisesti tietoon, että opetusryhmään on tulossa viittomakielinen oppilas. Loput vastaajista pelkäsivät lisääntyvää työmäärää sekä epäilivät oppilaan valmiuksia opiskella yleisopetuksen ryhmässä ja omaa pätevyyttään opettaa viittomakielistä oppilasta. Tutkimuksessa olevien oppilaiden integraatoratkaisuihin oli päädytty useista eri syistä, joista muutamia esitellään seuraavassa.

– – päätyi sillä lailla, että, kun vanhemmat olivat ruvenneet puhumaan sitä tuolla [edellisessä koulussa] kevään aikana, kun oli varmaan aiheellista ja sen aika että suunniteltiin tulevaisuutta, et mitenkäs koulu-ura, ni vanhemmat oli silloin esittäneet toiveen, että oliskohan mahdollista, – – ei tarttis lasten lähtee erisuuntiin aamulla ja heiän mielestään muutenkin he ajatteli, et tää [paikkakunta] olis mukavempi paikka, ku tommonen iso [paikkakunta] sit lähtee pienen [oppilaan] taksikydydillä sinne sit viitenä päivänä viikossa suhailee. Ja siinä vaiheessa, ku he tätä ehotti, ni sieltä [edellisestä koulusta] ehdotettiin asiaa meille ja kun minä kuulin sen ensimmäisen kerran, ni mä ja sanoin heti, et juu, ja minä haluan sen luokalle. Ja oikeastaan sen jälkeen ku se vihree valo oli näytetty, ni sit asiat lähti rullaamaan ja se sovittiin aika pian jo sitten, että juu selvä, tänne meidän kouluun vaan ja sitte järjesteltiin, että oppilasmäärä tässä ryhmässä säilyy alle

kahdessakymmenessä ja tehtiin sitten näitä yhdysluokkaratkaisuja.... (Haastattelu 11.3.2008.)

– – heidän opettaja otti minuun yhteyttä ja oli huomannu, et nää oppilaat oli niin taitavia, et he vähän kaipas lisää haasteita ja ajateltiin sitte, että kokeillaan tällasta yleispuolen ryhmää ja he tulivat äidinkielen tunneille ja siitä saadut kokemukset ja vanhempien kanssa käydyt keskustelut johtivat sit siihen, et vanhemmatkin olivat sitte myöntäväisiä tähän kokonaisintegraatioon, mikä aluks tuntu vanhemmista vähän arveluttavalta, koska oli isos ryhmässä kuitenkin – – . Mut kaikki on menny niin loistavasti, et mä luulen vanhemmat on vakuuttuneita, että asiat toimi. (Haastattelu 14.3.2008.)

Ainoa mahdollisuus Suomessa asuville äidinkielenään ruotsinkielisille lapsille. Toinen vaihtoehto heille on muuttaa Ruotsiin. (Kyselylomake 6.3.2008.)

7.2.5 Tehokkuus diskurssi

Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan yhdelläkään heidän opetuksessa olevalla viittomakielisellä oppilaalla ei esiinny sellaisia vaikeuksia koulunkäynnissä, joihin ei voisi koulussa puuttua. Päinvastoin monet vastaajista kehuivat viittomakielisten oppilaiden ahkeruutta ja taitoja.

– – et mun mielest se on hyvä, jos se integraatio tavallaan tukee sen lapsen oppimista, ni se on hyvä asia. Täs tapaukses se on ollu oikeenki hyvä ratkasu. Eli et he saa haasteita [nykyisessä koulussa], koska he oli niin taitavia [erityiskoulussa]. (Haastattelu 14.3.2008.)

Ainoastaan englannin kielen opetuksessa muutamalla opettajalla oli maininta, että oppilas saa etukäteen materiaaleja. Yhdessä tapauksessa oppilas sai myös tukiopetusta englannin opiskelun tukemiseksi. Etukäteismateriaaleja olisi voinut antaa observoimillani tunneilla etenkin silloin, kun tunneilla kirjoitettiin kalvolta ja opetettiin samanaikaisesti. Viittomakielinen oppilas ei kykene seuraamaan muuta opetusta, jos joutuu samalla kirjoittamaan kalvolta tai taululta muistiinpanoja. (Snellman 2007, 29.)

Viittomakielisen oppilaan integraatio ei ole näyttänyt lisänneen monenkaan opettajan työmäärää huomattavasti.

Ehkä se aluks oli [työ raskasta] ja sit jännitti ehkä vähäsen, et miten sujuu ja sit hojksin tekemiset, siihe mä en oo saanut mitään opiskeluu. Toki me tehtiin sit niinku jo se kolmannen luokan hojksi yhdessä tietysti silloisen erityisluokanopettajan kanssa ja, mut ei sekään nyt, en mä sitäkään koe, ku on vaan kaks hojks oppilasta, ni ei se oo nii hirvee työ. – – Ja siks koska he on niin taitavii, ni tavallaan siis mä pystyn melkeen mitä vaan tekemään. (Haastattelu 14.3.2008.)

Työmäärän lisääntymisestä oltiin myös toista mieltä. 83,3 % kyselyn vastaajista oli sitä mieltä, ettei yleisopetuksessa ole riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohdata jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita.

Luokanvalvoja joutuu liian paljon keskittymään yhteen oppilaaseen, häneen liittyviin koulutuksiin yms. Eikä aineenopettajalla ole mitään erityisvalmiuksia opettaa viittomakielisiä oppilaita. Niin sanotut ”normioppilaat” eivät saa läheskään niin paljon opettajan huomiota kun integroidut oppilaat. Lisäksi on mielestäni kohtuutonta, että samalla luokalla on 3-4 integroitua. (Kyselylomake 6.3.2008.)

Kaikki vastaajat olivat saaneet tietoa viittomakielisestä oppilaasta ennen opetussuhteen alkua. Tietoa he olivat saaneet muun muassa kodeista, sairaaloista ja alakouluista niissä tapauksissa, joissa oppilas oli siirtynyt yleisopetuksen alakoulusta yläkouluun. Opettaja ei ole kuitenkaan viittomakielisen oppilaan asiantuntija eikä sitä vaaditakaan. Opettajalla on oikeus kysyä neuvoa ja apua asiantuntijoilta. (Snellman 2007, 21.)

Oon varmaan ihan riittävästi [saanut tukea], ku must tuntuu, et mä en kaihda kysyä neuvoa, jos mä tarviin, että mä oon kyllä aina saanu sit neuvoja siltä taholta, miltä mä oon niitä kaivannu, et mä meen ja kysyn. (Haastattelu 11.3.2008)

Opettajista lähes kaikki tunsivat saaneensa riittävästi ohjausta ja tukea integraatioon. Alueellisia eroja ei esiintynyt. Tärkeimmiksi tukihenkilöiksi nousivat avustaja, tulkki, vanhemmat, luokanvalvoja tai muut koulun opettajat ja oppilas itse. Monet vastaajat

kertoivat saaneensa paljon tietoa vanhempien kautta. Kaikki vastaajat olivat yhtä mieltä siitä, että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on erittäin tärkeää integraation onnistumisen kannalta. Lähes kaikki kyselyyn vastaajista tekivät yhteistyötä perheiden kanssa usein tai joskus.

Kyselyssä viittomakielisten oppilaiden opettajista yksikään ei maininnut tekevänsä yhteistyötä toisten samanlaisessa tilanteessa olevien opettajien kanssa. Tämän vuoksi yksi vuoden 2008 teemahaastattelun kysymyksistä liittyi tähän asiaan. Kumpikaan vastaajista ei kuitenkaan tehnyt yhteistyötä kollegoiden kanssa. Opettajien olisi tärkeää tehdä yhteistyötä muiden samanlaista työtä tekevien kollegoiden kanssa ja suositeltavaa olisi myös osallistua tarjolla oleviin koulutuksiin, sillä ne ovat suunniteltu juuri opettajien työtä ajatellen. Koulutusten ja kokemusten vaihdon kautta opettajat voivat saada uutta sisältöä opetukseen tai opetustyyliin, jotka hyödyttävät koko luokkaa ja tukevat myös opetuksen tehokkuusajattelua. (Snellman 2007, 20.)

No en [tehnyt yhteistyötä muiden kollegoiden kanssa]. Siis kyl me nyt ollaan tavattu muutamii tai ne aina kerää koko tän meijän alueen opettajat välil yhteen – –. Tänä vuonna mä en ollu, mut se johtuu ihan pelkästään nyt siitä, et näiden mun oppilaitten tilanne on niin hyvä... Et niitten haastavien hetkien määrä on niin pieni, ku sit taas jossain muus [tapauksessa], et mä en koe sitä semmosena vertais-tai mua nolottaa edes sanoo kui hyvin mul on asiat, ku jollain voi olla tosi hankalaa. Avustajan suhteen tai et sil lapsel on oppimisvaikeuksia sen lisäksi – – . (Haastattelu 14.3.2008.)

Opettajien peruskoulutukseen saattaa kuulua vähän tai ei ollenkaan perehdytystä viittomakielisen oppilaan opettamiseen. Tämän vuoksi on äärimmäisen tärkeää, että opettaja saa perehdytystä viimeistään silloin, kun viittomakielisen oppilaan integraatiota ollaan suunnittelemassa. Mitä enemmän opettaja tietää viittomakielisen oppilaansa taustoista, sitä paremmin hän voi tukea oppilaan opiskelua ja luokkaan sopeutumista. Perehdytys kuuluu yleensä sairaalan kuntoutustyöryhmän toimenkuvaan ja koulutuksen kesto voi olla parista päivästä viikkoon. (Ojala 2000, 214.)

7.2.6 Poliittinen diskurssi

Kuten luvussa 4.2. kerrottiin, Suomessa kuulovammaiset lapset ovat yleensä käyneet koulunsa kuulovammaisille suunnatuissa erityiskouluissa. Sumen (2008) väitöskirjassa esitetyn taulukon mukaan (ks. taulukko 2) kuulovammaisten oppilaiden määrä on kuitenkin laskenut erityiskouluissa ja lisääntynyt yleisopetuksen kouluissa. Kyselyn vastausten perusteella kaikki kaksitoista vastaajaa suhtautuivat yleisesti varsin positiivisesti integraatioon. Säästösyistä toteutetut integraatiot eivät kuitenkaan saaneet hyväksyntää opettajilta. Monet opettajista mainitsivat, ettei heillä ole aiempaa kokemusta integraatiosta, joten vastaukset perustuivat paljolti nykyisiin kokemuksiin. Suurin osa opettajista suhtautui melko positiivisesti myös viittomakielisten oppilaiden integraatioon (taulukko 4). He olivat viittomakielisten oppilaiden integraation kannalla, jos tietyt ehdot, kuten tukipalvelut pystytään järjestämään tarvittavalla tavalla. Viittomakielisen oppilaan mahdolliset oppimisvaikeudet vähensivät opettajien integraatiomyönteisyyttä. Vain kaksi vastaajaa suhtautui selvästi kielteisesti viittomakielisten oppilaiden integraatioon ja molemmat heistä toimivat yläkoulussa. Toinen vastaajista ilmoitti syyksi tulkkien puutteen ja toinen luokanvalvojan liiallisen työmäärän sekä aineenopettajan kouluttamattomuuden viittomakielisten oppilaiden opettamiseen. Kontrollikysymyksessä aineenopettajien suhtautuminen integraatioon pysyi samana, mutta luokanopettajista moni oli valinnut neutraalin vaihtoehdon puuttuessa kyllä -vaihtoehdon. Vastauksista voi päätellä, että luokanopettajat suhtautuvat aineenopettajia myönteisemmin viittomakielisten oppilaiden integraatioon.

TAULUKKO 4: Kyselyyn osallistuneiden luokanopettajien (n = 5) ja aineenopettajien (n = 7) suhtautuminen yleisesti integraatioon ja viittomakielisten oppilaiden integraatioon.

Kysymys	Positiivinen suhtautuminen	Positiivinen/negatiivinen *	Negatiivinen suhtautuminen	Ei vastausta	Yht.
Mitä mieltä olet integraatiosta? (avoin kysymys)					
Luokanopettajat	100 %	-	-	-	100 %
Aineenopettajat	100 %	-	-	-	100 %
Onko viittomakielisten oppilaiden paikka yleisopetuksessa? (avoin kysymys)					
Luokanopettajat	20 %	80 %	-	-	100 %
Aineenopettajat	42,9 %	28,6 %	28,6 %	-	100 %
Pitäisikö viittomakielisten oppilaiden opiskella omissa ryhmissään? (monivalinta)**					
Luokanopettajat	80 %	20 %	-	-	100 %
Aineenopettajat	42,9 %	14,3 %	28,6 %	14,3 %	100 %

* Positiivinen/negatiivinen tarkoittaa tässä tapauksessa vastauksia, johon on vastattu sekä myönteisesti että kielteisesti tai joissa integraatioon suhtautumiselle on asetettu tiettyjä ehtoja: 1) ”Kyllä, jos oppilaalla ei ole oppimisvaikeuksia, hän voi vallan hyvin olla yleisopetuksessa. Ei, jos viittomakielinen oppilas ei saa tukea suomenkielen oppimiseen tai hänen tarpeitaan ei pystytä huomioimaan.” 2) ”Kyllä, jos heillä on edellytykset selviytyä. Jos ei ole mahdollisuutta tulkkiin, integraatio ei välttämättä suju hyvin tai sitten luokanopettajan pitäisi osata viittoa.” 3) ”Kyllä, voin vastata oman oppilaani näkökulmasta: Kun oppilaan ainoa erityisopetusta vaativa piirre on kuurous, ei ole syytä poistaa häntä luonnollisesta sosiaalisesta ympäristöstään ja naapuruston kaveripiiristä, johon opiskelu erityiskoulussa väistämättä johtaisi.” 4) ”En osaa vastata joko kyllä tai ei – riippuu mielestäni siitä, millainen kuulovamma oppilaalla on, millainen oppilas hän muuten on ja haluaako hän itse olla yleisopetuksessa.” 5) ”Kyllä, tässä tapauksessa, kyllä.” 6) ”Kyllä, tilanteen mukaan.”

** Kyllä -vastaus tarkoittaa negatiivista suhtautumista ja ei -vastaus positiivista suhtautumista kysymykseen.

7.2.7 Pragmaattinen diskurssi

Toteutuneiden integraatioiden pragmaattista puolta tarkasteltiin tutkimuksessa sekä haastatteluiden että observointien pohjalta, joiden kautta pystyi analysoimaan, miten opettajien teoretiset näkymät näkyvät käytännön työssä. Kysyttäessä opettajilta viittomakielisten oppilaiden huomioimista opetuksessa, toimintatavat näyttivät olevan tuttuja, mutta toteutuksessa oli havaittavissa suuriakin eroja.

– – jos me katotaan opetusvideoita, ni mä yritän valita ne niin, et niis on tekstitykset alla. (Haastattelu 14.3.2008.)

Audiovisuaalisia välineitä käytettäessä, oppilas ei saa huulilta lukemisen antamaa tukea, jota hän saa henkilökohtaisissa keskustelutilanteissa. Televisiosta tai radiosta tulevasta äänestä on vaikea saada selvää, eikä oppilas erota eri puhujien ääniä toisistaan. Apuvälineistä esimerkiksi FM-laitteen voi kytkeä suoraan televisioon. (Ojala 2000, 208; Snellman 2007, 31.) 30 yläkoulun puolella suoritetun observointijakson aikana viisi eri opettajaa näytti yhteensä kahdeksan suomenkielistä videota, joista vain yksi oli tekstitetty. Kolme opettajaa näytti videoita kahdesti, eikä huomautuksista huolimatta ottanut seuraavan videon kohdalla viittomakielistä oppilasta huomioon. Vain yksi kahta videota näyttänyt opettaja oli valinnut jälkimmäiseksi videoksi tekstitetyn version.

No, mä yritän muistaa puhuu [naurahdus] ainaki aina luokkaan päin ja sitte... uusii asioita, ni mä kirjallisesti – – muis aineissa... kyl mä niinku... melkeen aina, sit ku mä teen jonku vaik vaikeemman sellasen, et mä annan jotain ohjeita, ni mä yritän ottaa ainakin katsekontaktin, et ymmärsiks sä, saiks sä sen jutun. Et jos ei, ni sit toistetaan. Mut he molemmat myöskin on aktiivisia kysyjä. Eli se on kyl auttanu, et ne kyl sit kysyy, jos ei oo sit kuullu. Tai joltain melkein aina. Ja sitte jos on ryhmätöitä, ni me yritetään tehdä niin, et tulkki on siinä ryhmässä, jossa he työskentelee tai FM-laite ja sit just et ne ryhmät. Sit jos ne heijän ryhmät yleensä työskennelly eri tilas eli jos se ryhmätöy tehdään niinku luokkatilas, ni he on tullu tekemään pienryhmätiloihin. Nii paljon, ku se on fyysisesti mahdollista [huomioidaan viittomakielisiä oppilaita]. (Haastattelu 14.3.2008.)

Observointieni mukaan opettajat muistivat harvoin huomioida opetuksessaan viittomakielistä oppilasta. Kuten lainauksessa tulee selvästi esille, opettajilla on kyllä tieto, kuinka pitäisi toimia opetustilanteissa, mutta käytännössä tämä ei useinkaan näytä toteutuvan. Opettajan olisi muistettava puhua aina kasvot viittomakieliseen oppilaaseen päin, varsinkin jos viittomakielinen oppilas kuulee opettajan puhetta kuulokojeittensa avulla. Tällöin oppilas voi kuulemisen tueksi lukea puhetta huulilta. Tärkeää on myös selkeä ja kuuluva ääni. (Snellman 2007, 22.) Liikuntatunnit ovat viittomakieliselle oppilaalle erittäin haasteellisia, sillä liikuntatunneilla sekä opettaja että oppilaat ovat liikkeessä, jolloin katsekontaktin ylläpitäminen on vaikeaa. Tällöin opettajan tulisi erityisesti huomioida viittomakielinen oppilas varsinkin, jos hänellä ei ole viittomakielentulkkia tai viittomakielentaitoista avustajaa tunneilla mukana. Eräillä observoimillani liikuntatunneilla (12h) opettaja ei huomionnut viittomakielistä oppilasta lainkaan vaan vaelteli pitkin salia kertoen pelattavan pelin sääntöjä. Ohjeita tuli paljon

myös pelin aikana, jolloin viittomakielisen oppilaan on lähes mahdotonta saada kaikuvassa salissa selvää yksittäisen henkilön puheesta. Opettajan itsensä mukaan heillä kuitenkin sujuu hyvin viittomakielisen oppilaan kanssa eikä liikuntatunneilla ole esiintynyt minkäänlaisia ongelmia. Keskustellessani muiden yläkoulun opettajien kanssa, monikaan heistä ei ollut kovin tietoinen viittomakielisen oppilaan tilanteesta. He olettivat tilanteen olevan hyvä, koska oppilas ei ollut koskaan maininnut mitään saamastaan opetuksesta. Seurasin 30 päivän ajan kymmenen eri opettajan pitämiä tunteja ja ainoastaan kaksi heistä näytti tekevän muutoksia opetukseensa opastuksen myötä voidakseen paremmin huomioida viittomakielistä oppilasta.

Yläkoulussa oppilaalla toistakymmentä opettajaa, kaikki eivät ehdi/jaksa paneutua yhden oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. (Kyselylomake 5.2.2008.)

Yläkoulussa viittomakielisellä oppilaalla on yksi luokanvalvoja sekä useita aineenopettajia, joilla puolestaan on monen luokkatason oppilaita opetettavana. Alakoulussa tilanne on toinen, kun luokanopettaja opettaa oppilailleen lähes kaikkia oppiaineita.

Ihan koko ajan [huomioi viittomakielistä oppilasta], suomen kielessä, äidinkielessä kaikkein eniten tietysti, ku täytyy huomioida se, että hän ei pysty esimerkiksi seuraamaan tekstiä samaan aikaan, ku hän kuuntelee tarinaa vaan se tehään vähän silleen vuorotellen, että hän kattoo sen viitottuna ekaks ja sit katsoo sen tekstin kirjasta, ja näin. Että koko ajan se on sellaista, samaten tehtäviä joutuu eriyttää vähäsen, jotkut asiat on, sijapäätteet tai tavutukset on hänelle hirmu hankalia, ja niissä hän tarvitsee tulkin apua lähes koko ajan siinä vieressä. Ihan jatkuvasti. Kaikki musiikin tunnit mietitään aina, et onko tän kuulovammasen järkevää olla siinä vai meniskö he pitämään viittomakielen opetusta, ku taas tää tulkki pystyy opettamaan myöskin sen, että on järjestetty tää viittomakielen opetus. Tällä lailla, ni he pitää sit sen oman tuntinsa silloin, ja jos ei ole mitään soitinjuttua tai muuta. (Haastattelu 11.3.2008.)

Kirjasta lukeminen toteutettiin eräässä observoimassani luokassa juuri edellä mainitulla tavalla, että opettaja luki kirjasta tekstiä ääneen ja oppilaat seurasivat tekstiä omasta kirjastaan. Viittomakielisen oppilaan kohdalla tämä toteutettiin siten, että oppilas katsoi tulkkia silloin kun opettaja luki ääneen ja luki tämän jälkeen itse kirjasta samaisen

kohdan kirjoitettuna. Opettaja seurasi jatkuvasti, että viittomakielinen oppilas ja tulkki pysyvät toiminnassa mukana. Toisessa luokassa samankaltainen lukutilanne toteutui siten, että oppilaat lukivat vuorotellen kirjasta tekstiä ääneen ja muut oppilaat seurasivat omista kirjoistaan. Opettaja ei tässä tilanteessa seurannut lainkaan viittomakielistä oppilasta tai tulkkia, josta seurasi, ettei oppilas ollut oman lukuvuoronsa kohdalla lainkaan perillä siitä, missä kohdassa tekstiä menttiin. Väärästä kohdasta lukeminen tai epätietoisuuden julkituominen saattavat olla oppilaalle erittäin epämiellyttäviä ja ahdistavia kokemuksia.

7.3 Opiskelijoiden käsityksiä integraatiosta koulutuksen aikana

Jyväskylän yliopiston opiskelijoille tehtyyn kyselyyn osallistui 130 opiskelijaa (taulukko 5). Opiskelijat opiskelivat aineenopettajiksi, luokanopettajiksi, erityisluokanopettajiksi, erityisopettajiksi tai näiden yhdistelmiksi. Vain muutama vastaajista oli koulutukseltaan jotain muuta kuin edellä mainittuja. He opiskelivat joko EA -koulutuksessa, josta valmistuneet sijoittuvat muun muassa hallinto-, suunnittelu- sekä järjestötoiminnan erityiskasvatuksen asiantuntijatehtäviin tai lukivat yleistä kasvatustiedettä, josta valmistuneet sijoittuvat muun muassa koulutus-, suunnittelu- ja henkilöstöhallintotehtäviin, kasvatus- ja sosiaalialan erityistehtäviin sekä tutkijoiksi ja erilliskoulutuksella opettajiksi. Heitä on kuvattu taulukoissa nimikkeellä *muut*. Kyselyn avulla oli tarkoitus kartoittaa luokanopettajien ja aineopettajien käsityksiä ja tuntemuksia integraatiosta. Vertailun vuoksi mukaan otettiin myös opiskelijoita, joiden opintoihin kuuluu erityispedagogiikan opintoja. Oletus oli, että erityispedagogiikkaa lukevat opiskelijat tuntevat olevansa valmiimpia integraatioon kuin aineenopettaja- ja luokanopettajaopiskelijat. Tutkimuksen saatekirje lähetettiin sähköpostitse eri ainejärjestöjen sähköpostilistoille (Pedago ry., Jano ry. ja Abakus ry.). Kyselyyn vastattiin anonyymisti maaliskuun 2008 aikana.

TAULUKKO 5: Opiskelijoille tarkoitettuun kyselyyn osallistujat (n = 130) ja heidän tutkimuksen kannalta olennaiset taustatiedot.

	n	%	yht.
Ikä			
– 20	8	6,2 %	100 %
21–25	72	55,4 %	
26–30	33	25,4 %	
31–	17	13,1 %	
Sukupuoli			
Nainen	117	90 %	100 %
Mies	12	9,2 %	
Ei tietoa	1	0,8 %	
Opintojen aloitusvuosi			
– 2000	1	0,8 %	100 %
2001	7	5,4 %	
2002	8	6,2 %	
2003	23	17,7 %	
2004	35	26,9 %	
2005	16	12,3 %	
2006	19	14,6 %	
2007	21	16,2 %	
Opiskelulinja			
Aineenopettaja	31	23,9 %	100 %
Luokanopettaja	44	33,9 %	
Erityisluokanopettaja	34	26,2 %	
Erityisopettaja	17	13,1 %	
Muu	4	3,1 %	
Onko integraatiota käsitelty mielestäsi riittävästi opintojesi aikana?			
Kyllä	59	45,4 %	100 %
Ei	70	53,9 %	
Ei osaa sanoa	1	0,8 %	
Ei vastausta	-	0 %	
Tunnetko olevasi valmis vastaanottamaan opetusryhmäsi erityistä tukea tarvitsevan oppilaan?			
Kyllä	86	66,2 %	100 %
Ei	41	31,5 %	
Ei osaa sanoa	2	1,5 %	
Ei vastausta	1	0,8 %	

Kaikista vastaajista 53,9 % oli sitä mieltä, ettei integraatiota ole käsitelty riittävästi opintojen aikana. Kuitenkin 66,2 % vastaajista tunsivat olevansa valmiit vastaanottamaan opetusryhmäänsä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan. Valmiuteen saattaa vaikuttaa opintojen lisäksi myös oma aiempi kokemus integraatiosta, jota oli 57,7 %:lla kaikista vastaajista. Eri opiskelijaryhmien välillä oli kuitenkin huomattavia eroja, jonka vuoksi on syytä esitellä ryhmien vastauksia hieman tarkemmin.

Aineenopettajaopiskelijoita tutkimukseen osallistui 31. Tämän lisäksi tutkimukseen osallistui kolme opiskelijaa, jotka olivat maininneet opiskelevansa sekä luokanopettajiksi että aineenopettajiksi. Nämä vastaajat ovat tässä tutkimuksessa sijoitettu luokanopettajien ryhmään. Aineenopettajaopiskelijoilla on pääaineenaan jokin peruskoulussa tai lukiossa opetettava oppiaine, joiden lisäksi tiettyjen aineiden opiskelijat voivat hakea opettajan pedagogisia opintoja sivuaineeksi. Vastausten perusteella aineenopettajaopiskelijoiden valmius vastaanottaa opetusryhmään erityistä tukea tarvitseva oppilas oli pienin (taulukko 6).

TAULUKKO 6: Aineenopettajaopiskelijoiden (n = 31) ja luokanopettajaopiskelijoiden (n = 44) oma arvio valmiudestaan ottaa ryhmäänsä erityistä tukea tarvitseva oppilas.

Koulutus	Kyllä %	Ei %	Ei osaa sanoa %	Ei vastausta %	Yhteensä %
Aineenopettaja (n = 31)	35,5 %	54,8 %	6,5 %	3,2 %	100 %
Luokanopettaja (n = 44)	47,7 %	52,3 %	-	-	100 %

Vain 35,5 % aineenopettajaopiskelijoista olisi omasta mielestään valmis ottamaan opetusryhmäänsä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan. Kaiken kaikkiaan he näyttivät olevan epävarmimpia kohtaamaan integraatiota. Useissa vastauksissa oli maininta, että integraatiota käsitellään vaihtelevasti opettajan pedagogisten opintojen aikana, mutta mikään kurssi ei suoranaisesti ole liittynyt integraatioon. Aineenopettajaopiskelijoista 67,7 % koki, ettei integraatiota ole käsitelty riittävästi opintojen aikana. Kyseisen vastaajaryhmän iän mediaani oli ikäjakauma 21–25, mikä voisi osaltaan selittää heidän epävarmuuttaan kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Heillä ei ole välttämättä nuoren ikänsä vuoksi ollut vielä mahdollisuutta saada kokemusta integraatiosta ja erilaisuuden kohtaamisesta koulumaailmassa. Aiempaa kokemusta integraatiosta oli vain 29 %:lla vastaajista. Sen sijaan opintojen aloitusvuodella ei näytä olevan suurta merkitystä. Aloitusvuosi ei kerro henkilön kokonaisopintojen määrää ja osa opiskelijoista on saattanut tehdä muita opintoja ennen aineenopettajakoulutukseen tuloa. Suurin osa kyselyyn vastanneista aineenopettajista oli aloittanut opintonsa vuonna 2004.

Luokanopettajaopiskelijoita kyselyyn vastasi 44. Luokanopettajilla oli kyselyssä seuraavaksi alhaisin prosentti kysyttäessä heidän arvioitaan valmiudestaan vastaanottaa opetusryhmään erityistä tukea tarvitseva oppilas. 52,3 % kyselyyn osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista ei tuntenut olevansa valmis vastaanottamaan opetusryhmäänsä erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Tämä on sikäli huolestuttavaa,

että yleensä yleisopetuksen opettaja, joka tarkoittaa siis käytännössä luokanopettajaa tai aineenopettajaa, vastaa inklusiivisesta opetuksesta (Lehtomäki & Takala 2002, 97; Hautamäki ym. 2001, 185). 85,7 %:lla heistä, jotka tunsivat olevansa valmiita integraatioon, on joko aiempaa kokemusta integraatiosta tai heidän mielestään he olivat saaneet riittävästi tietoa integraatiosta opintojensa aikana. Huomionarvoista oli, että jopa 72,3 % vastanneista luokanopettajaopiskelijoista oli sitä mieltä, ettei integraatiota ole käsitelty riittävästi opintojen aikana. Myös luokanopettajaopiskelijoiden iän mediaani oli ikäjakauma 21–25. Kuten aineenopettajaopiskelijoiden kohdalla, tämä saattaa osaltaan vaikuttaa vastaajien valmiuteen vastaanottaa opetusryhmään erityistä tukea tarvitseva oppilas. Luokanopettajaopiskelijoilla oli kuitenkin selvästi enemmän aiempaa kokemusta integraatiosta kuin aineenopettajaopiskelijoilla. 43,2 % luokanopettajaopiskelijoista kertoi omaavansa aiempaa kokemusta integraatiosta.

Selvästi edellisiä valmiimpia integraatioon tuntuivat olevan opiskelijat, joiden koulutus sisältää erityispedagogiikan opintoja. Näitä ovat muun muassa erityisluokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijat. Myös ryhmään muut kuuluvat opiskelijat, joiden opintotaustat on selvitetty jo aiemmin tutkimuksessa, kokivat olevansa täysin valmiita vastaanottamaan opetusryhmään erityistä tukea tarvitsevan oppilaan (taulukko 8). Tässä tutkimuksessa varhaiserityisopetuksen koulutuksessa olevat on sijoitettu ryhmään erityisopettajat. Varhaiserityisopetuksen koulutuksesta valmistuvat saavat lastentarhanopettajan, erityislastentarhanopettajan ja erityisopettajan kelpoisuuden.

TAULUKKO 7: Erityisluokanopettajaopiskelijoiden (n = 34), erityisopettajaopiskelijoiden (n = 17) ja muiden opiskelijoiden (n = 4) oma arvio valmiudestaan ottaa ryhmäänsä erityistä tukea tarvitseva oppilas.

Koulutus	Kyllä %	Ei %	Ei osaa sanoa %	Ei vastausta %	Yhteensä %
Erityisluokanopettaja (n = 34)	97,1 %	2,9 %	-	-	100 %
Erityisopettaja (n = 17)	100 %	-	-	-	100 %
Muu (n = 4)	100 %	-	-	-	100 %

Erityisluokanopettajaopiskelijoista 97,1 % ja kaikki erityisopettajaopiskelijat tunsivat olevansa valmiita ottamaan ryhmäänsä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan. Erityispedagogiikan opinnot näyttävätkin vaikuttavan positiivisesti integraatioon valmistautumiseen. Erityispedagogiikkaa opiskelevista erityisluokanopettajaopiskelijoista 67,7 %, ja erityisopettajaopiskelijoista 70,6 % oli sitä mieltä, että opintojen aikana on

käsitelty riittävästi integraatiota. Vastaava luku aineenopettajaopiskelijoilla oli 32,3 % ja luokanopettajaopiskelijoilla 27,3 %. Erityisluokanopettajaopiskelijoiden iän mediaani oli ikäjakauma 21–25 ja erityisopettajaopiskelijoiden 26–30. Ryhmän muut ikämediaani oli yli 31 vuotta. Heillä kaikilla näytti olevan myös reilusti enemmän aiempaa kokemusta integraatiosta verrattuna aineenopettajaopiskelijoihin ja luokanopettajaopiskelijoihin. Erityisluokanopettajaopiskelijoista aiempaa kokemusta integraatiosta oli 85,3 %:lla ja erityisopettajaopiskelijoilla 82,4 %:lla. Monet erityispedagogiikkaa opiskelevista mainitsivat, että integraatiota käsitellään jollain tasolla lähes jokaisella erityispedagogiikan kurssilla.

– – Koska okl:ssä ei ole erkan opintoja pakollisena, tietämys erilaisista oppijoista on vähäistä. Tämän vuoksi erityisoppilaan integrointi omaan luokkaani vaatisi minulta paljon omaa perehtymistä esim. autismiin. Näin vähäisellä opettajakokemuksella ja vähäisillä tiedoilla erityisoppilaista en usko että osaisin ohjata erityistä tukea tarvitsevaa lasta luokassani. (Luokanopettajaopiskelija, kyselylomake 13.3.2008.)

8 POHDINTA

Tutkimuksen aiheen valinta liittyi vahvasti tutkijan omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin. Vaikeaa olikin tutkimusprosessin aikana antaa omien ajatusten ja mielipiteiden olla vaikuttamatta tutkimuksen etenemiseen. Tutkimuksessa haluttiin antaa tilaa kentällä toimiville yleisopetuksessa opiskelevien viittomakielisten oppilaiden opettajille. (Syrjälä 1995, 21.) Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko viittomakielisten oppilaiden paikka opettajien mielestä yleisopetuksessa. Tämän lisäksi tutkittiin, millaista on opettajien saama tuki, osaamisen ylläpitäminen sekä viittomakielisen oppilaan oppilaantuntemus. Opettaja on yksi onnistuneen integraation avaintekijä ja erittäin merkitykselliseksi tekijäksi nousee hänen suhtautumisensa ja asennoitumisensa integraatioon. Erityisen mielenkiinnon kohteena olivat luokanopettajat ja aineenopettajat, jotka vastaavat yleensä inklusiivisesta opetuksesta. Tutkimuksen opiskelijoille suunnatussa osiossa mukaan otettiin vertailun vuoksi myös erityispedagogiikkaa opiskelevia opiskelijoita. Tutkimuksen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena oli yhdistää teoreettisia näkökulmia ja analysoida aikaisempia tutkimuksia, jotka auttoivat jäsentämään tutkimusongelmia, valitsemaan metodeita ja analysoimaan saatuja tuloksia. (Syrjälä 1995, 22.) Saatua aineistoa analysoitiin teoriasidonnaisen analyysin mukaisesti integraation muotojen ja Dysonin diskurssien avulla. Tähän osaan olen koonnut tutkimukseni tärkeimpiä tuloksia ja johtopäätöksiä.

8.1 Mitä opettajat ajattelevat?

Fyysinen integraatio näytti toteutuneen lähes kaikissa tapauksissa ja viittomakielisillä oppilailla oli käytössään samoja tukitoimia, jotka ovat muissakin tutkimuksissa todettu olevan kuulovammaisilla oppilailla yleisimmin käytössä. Näitä tukitoimia ovat muun muassa erilaiset apuvälineet, avustajat ja tulkit, jotka helpottavat sekä oppilaan että opettajan työskentelyä. (Sume 2004, 32.) Tutkimukseni mukaan eroja fyysisissä toimenpiteissä oli ainoastaan siinä, että useat oppilaat eivät enää yläkoulun puolella näytä olevan yhtä halukkaita käyttämään heille tarkoitettuja apuvälineitä ja tukitoimia. Tähän löytyy luonnollinen selitys siitä, että esimerkiksi tekniset apuvälineet ja avustaja

tekevät oppilaan erilaisuuden näkyväksi. Murrosiässä viittomakielinen oppilas alkaa muutenkin huomata oman erilaisuutensa ja saattaa sen vuoksi kieltäytyä käyttämästä apuvälineitään, jotka selvästi erottavat hänet muista oppilaista. (Loijas 1994, 67; Snellman 2007, 56.) Apuvälineistä tulisi tehdä olennainen osa opetustapahtumaa, jotta viittomakielinen oppilas ei kokisi niitä epämiellyttävinä ja muista erottavina tekijöinä. Myös opettaja voi edesauttaa apuvälineiden käyttöä ottamalla ne luonnolliseksi osaksi opetustapahtumaa. Opettaja voi laittaa esimerkiksi FM-laitteen (kuulemisen apuväline) lähettimen kaulaansa jo heti luokkaan tullessaan, jolloin itse oppituntiin ei tarvitse sisällyttää apuvälineiden käyttöönottoa. Varsinkin yläkoulun puolella, jossa opettajalla on useita ryhmiä opetettavana, saattaa yksittäiseen oppilaaseen liittyvät asiat jäädä huomioimatta. Havaintojeni mukaan harmittavan moni yläkoulun opettaja ei ollut tietoinen viittomakielisen oppilaan apuvälineistä ja niiden hyödyllisyydestä. Moni opettaja oli kuitenkin saanut koulutusta viittomakielisen oppilaan käyttämistä apuvälineistä, mutta jostain syystä tätä tietoa ei näkynyt monissakaan tapauksissa käytännössä millään tavoin. Molemmissa alakoulun observointiluokissa oppilailta oli käytössä viittomakielen tulkki. Tulkit eivät toimineet luokassa ainoastaan tulkin roolissa, vaan olivat lupautuneet myös avustaa niin viittomakielisiä kuin muitakin oppilaita. He toimivat luokassa opettajien työpareina ja olivat selvästi olennainen osa luokkaa. Niissä tapauksissa, joissa luokkakoko tuli selville, oli noudatettu lain mukaista alle 20 oppilaan määrää (Huttunen 2000, 181).

Sosiaalinen ja toiminnallinen integraatio ovat tärkeitä osia onnistuneessa integraatiossa. Oppilaan fyysinen integrointi luokkaan ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että hän kuuluisi ryhmään. Opettajan haasteena onkin saada viittomakielinen oppilas luonnollisella tavalla osalliseksi luokassa ja sen ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan. (Saloviita 1999, 52.) Toiminnallisen integraation kautta voi syntyä erilaisuuden hyväksymistä ja arvostusta, jota voidaan kutsua sosiaalisesti integraatioksi. (Moberg 1984, 12–13; Saloviita 1999, 195; Hautamäki ym. 2001, 182; Moberg 2001a, 84–85; Moberg 2001c, 38–39.) Vain kolme kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista osasi itse viittomia tai viittomakieltä, joka tukee toiminnallista ja sosiaalista integraatiota luokassa. Opettaja on tärkeä roolimalli oppilailleen ja hänen olisi hyvä näyttää esimerkkiä opettelemalla edes muutamia käytännön viittomia, joita voisi käyttää oppitunneilla. Luokan muut oppilaat saattaisivat alkaa käyttää viittomia, jos he saisivat siitä luonnollisen mallin opettajalta. Neljä opettajaa mainitsi luokan kuulevien

oppilaiden osaavan viittomia ja kolme näistä opettajista osaa itsekin viittomia tai viittomakieltä. Yhdessä tapauksessa, jossa oppilaat osasivat viittomia tai viittomakieltä ja opettaja ei, oli oppilaiden viittomakielen oppimisen mahdollistanut koululla järjestetty viittomakielen opetus. Sosiaalisen integraation merkitys näytti olevan selvä monille opettajille, mutta sen toteuttamiseksi ei monissa luokissa ole tehty paljoakaan työtä. Monessa tapauksessa oppilaat näyttivät ymmärtävän jopa opettajia paremmin, miten viittomakielisen oppilaan kanssa voi kommunikoida ja mitä asioita kommunikointitilanteessa tulee ottaa huomioon. Tämä näkyi erityisesti yläkoulun puolella, jossa toiminnallista integraatiota näytettiin muutenkin toteutettavan alakoulua selvästi vähemmän. Toiminnallisen ja sosiaalisen integraation toteutuminen voi olla kuulonsa avulla kommunikoivalle oppilaalle helpompaa kuin täysin kuurolle oppilaalle. Esimerkiksi pieni viittomakielinen kuuro oppilas on lähes täysin riippuvainen tulkistaan, sillä hänellä ei todennäköisesti vielä ole muita kommunikointikieliä kuin viittomakieli. Vanhempana viittomakieliset oppilaat saattavat oppia suomen kielen niin hyvin, että voivat käyttää myös sitä kommunikoidessaan suomenkielisten kuulevien henkilöiden kanssa. Sosiaaliseen integraatioon vaikuttaa suuresti myös oppilaan oma persoona. Ennakkoluulottomuus ja rohkeus takaavat paremmat mahdollisuudet kokonaisvaltaiseen integraatioon. (Murto 2001, 42.)

Vaikka yhteiskunnallinen integraatio saattaa varsinkin alakoulun puolella tuntua kaukaiselta ajatukselta, oli moni opettaja pohtinut myös tätä ulottuvuutta vastauksissaan. Koulussa tärkeässä roolissa oleva sosiaalinen integraatio luo pohjaa koulunjälkeiselle elämälle, joten tällä tapaa yhteiskunnallinen integraatio on läsnä koulunaikaisessakin elämässä. (Moberg 1984, 12–13; Saloviita 1999, 195; Hautamäki ym. 2001, 182; Moberg 2001a, 84–85; Moberg 2001c, 38–39.) Koulun tulisi toteuttaa demokraattisen yhteisön arvoja myös käytännössä eikä ainoastaan opettaa niitä oppilaille. Demokraattiseen yhteisön arvoihin kuuluu kaikkien ihmisten rinnakkaiselo niin koulussa kuin yhteiskunnassakin. (Saloviita 2006, 149.) Tutkimukseen osallistuneista opettajista osa näkee kuitenkin selvästi yhteiskunnallisen integraation vain viittomakielisen oppilaan integroitumisena. He olivat vastauksissaan pohtineet sitä, miten viittomakielinen oppilas tulee selviämään kuulevien yhteiskunnassa. Osa opettajista taas ajatteli integraatiota kaikkien osapuolten näkökulmasta, jossa kaikki yhteisön jäsenet hyötyvät erilaisuudesta ja yhdessä toimimisesta. Tutkimukseen osallistuvien opettajien luokkiin oli integroitu viittomakielisiä oppilaita eri syistä. Näitä

syitä olivat muun muassa oppilaiden opintomenestys, joka tarkoittaa sitä, etteivät oppilaat ole saaneet erityiskoulussa riittävästi haasteita ja inklusion perimmäinen ajatus, lähikoulumahdollisuus. Edellä mainitut seikat saavat tukea Dysonin ensimmäisestä diskurssista, jossa oikeuksien ja etiikan näkökulmasta jokaisella oppilaalla on oikeus tasansa mukaiseen koulutukseen ja lähikouluun (Dyson 1999, 39–40). Oikeudet ja etiikka ei kuitenkaan toteudu ruotsinkielisten viittomakielisten kohdalla, koska heidän koulumahdollisuudet Suomessa ovat rajalliset. Suomessa ei esimerkiksi ole tällä hetkellä toiminnassa olevaa ruotsin kielistä kuurojen koulua, jolloin ruotsinkielisille kuuroille jää vaihtoehdoksi joko integroitua ruotsinkieliseen yleisopetukseen tulkin kanssa tai käydä suomenkielistä kuurojen koulua suomalaisella viittomakielellä. (Hoyer 2000, 206; Sume 2004, 9; Sume 2008, 69.)

Viime vuosina kuulovammaisten erityisopetusta on moitittu muun muassa sen opetustasosta ja hitaasta etenemisestä (Lehtomäki & Takala 2002, 97). Samankaltaisia havaintoja tehtiin myös tässä tutkimuksessa, jossa yksi integraation syistä on joissain tapauksissa ollut juuri erityiskoulujen heikko opetustaso, joka ei ole tarjonnut viittomakielisille oppilaille riittävästi haasteita. Usein viittomakieliset erityisluokat ovat hyvin heterogeenisiä, joka osaltaan vaikuttaa siihen, etteivät kaikki välttämättä saa taitotasansa mukaista opetusta. Luokassa saattaa olla huonokuuloisia, kuuroja ja dysfaattisia oppilaita, jolloin opettajan pitäisi opetuksessaan käyttää sekä viittottua suomea, viittomakieltä että suomen kieltä. Tämän lisäksi opettajan tulisi vielä huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. (Jokinen & Martikainen 2000, 245.) Erityisopetusta koskevat tutkimustulokset kertovat, ettei erillinen erityisopetus anna välttämättä yleisopetusta parempia oppimistuloksia. Yleisopetuksen luokilla olleiden erityisoppilaiden koulusaavutukset ovat olleet jopa parempia kuin erityisluokissa, mikä huomattiin myös tässä tutkimuksessa. (Hautamäki ym. 1999, 175–176; Moberg 2001c, 42.) Tämä tukee täysin Dysonin tehokkuus diskurssia, jossa inklusiivisen opetuksen katsotaan tuottavan erillistä erityisopetusta parempia oppimistuloksia. (Dyson 1999, 41.)

Kyselyyn osallistuneista kahdestatoista opettajasta seitsemän suhtautui positiivisesti tietoon, että opetusryhmään oli tulossa viittomakielinen oppilas. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan ole valmiita integraatioon, mutta osa opettajista on kokenut integraation positiivisena haasteena sekä itselleen että koko koululle. Kyselyyn osallistuneista

opettajista oli löydettävissä Pinolan (2008) opettajatyyppejä, jotka oli luokiteltu tyyppeihin myönteinen, kielteinen ja neutraali suhtautuja integraatioon asennoitumisen perusteella (ks. luku 5). Neutraalisti integraatioon suhtautuvia ei tässä tutkimuksessa ollut, koska kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli opetusryhmissään integroituneena viittomakielisiä oppilaita. Tässä tutkimuksessa negatiivisesti integraatioon suhtautuneiden opettajien mielestä heiltä ei voi vaatia tietämystä sellaiselta alalta, johon he eivät ole saaneet koulutusta. Tällä he viittasivat saamaansa aineenopettajakoulutukseen, jossa ei ole erikseen käsitelty viittomakielisten oppilaiden opetusta. Samankaltaisia tuloksia oli havaittavissa myös Ollqvistin (2001), Freire'n ja Ce'sar'n (2003) ja Sumen (2008) tutkimuksissa. Lisäksi tutkimuksessani negatiivisesti integraatioon suhtautuneet opettajat vetosivat siihen, etteivät luokan muut oppilaat saa riittävästi huomiota opettajalta, kun huomion vie erityistä tukea tarvitseva oppilas. Tutkimukseni myönteisesti integraatioon suhtautuneilla opettajilla oli selkeästi meneillään kaikin puolin onnistunut integraatio. He saavat mielestään riittävästi tukea ja ovat myös itse aktiivisia tiedonhankkijoita. (Pinola 2008, 47.) Opettajan positiivinen suhtautuminen ja asennoituminen tukevat myös oppilasta ja hänen perhettään. (Murto 2001, 41.) Tämän lisäksi opettajan suhtautuminen vaikuttaa vahvasti siihen, millaisen käsityksen muut oppilaat muodostavat viittomakielisestä oppilaasta (Saloviita 1999, 51). Osa tutkimukseeni osallistuneista opettajista oli käsitellyt viittomakielisen oppilaan kuulovammaa ja hänen kanssaan kommunikointia myös luokan muiden oppilaiden kanssa. Tämä rohkaisee kuulevia oppilaita ottamaan kontaktia viittomakieliseen oppilaaseen. Muiden oppilaiden uteliaisuus ja mielenkiinto saattaa herätä ja parhaimmassa tapauksessa he opettelevat viittomia, joiden avulla voivat keskustella suoraan viittomakielisen oppilaan kanssa. Ennakkoluuloja voidaan vähentää keskustelemalla asioista rehellisessä ja avoimessa ilmapiirissä. Myös vanhempien ennakkoluulot saattavat heijastua lapsiin, joten integraatiosta olisi hyvä keskustella vanhempainilloissa. Viittomakielisen oppilaan vanhemmat voivat esimerkiksi itse kertoa lapsestaan, sillä yleensä he ovat oman lapsensa parhaita asiantuntijoita. Keskusteluissa on hyvä tuoda esille, ettei viittomakielisen oppilaan ole tarkoitus saada muita oppilaita enemmän huomiota, vaan kaikilla oppilailta on tasapuoliset mahdollisuudet oppimiseen. (Snellman 2007, 45–49.) Tutkimukseni tulokset tukevat käsitystä, että Suomessa integraation toteutumisen esteenä pidetään opettajien asenteita integraatiota ja erityisoppilaita kohtaan, mutta opettajat itse nostavat pedagogiset esteet ratkaisevimmit tekijöiksi. (Moberg 2008, luento.)

Kyselyyn vastanneiden opettajien (n = 12) mukaan heidän opetusryhmissään olevilla viittomakielisillä oppilailla ei esiinny oppimisessa sellaisia vaikeuksia, joihin ei voisi koulussa puuttua. Kuitenkin 83,3 % vastaajista oli sitä mieltä, ettei yleisopetuksessa ole riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohdata jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita. Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös muista tutkimuksista. Mobergin (2001) tutkimuksen mukaan opettajat epäröivät eniten integraation toteuttamisessa yleisopetuksen kykyä kohdata kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. 95 % Mobergin tutkimukseen osallistuneista vastaajista oli sitä mieltä, etteivät yleisopetuksen resurssit riitä ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden tarpeita. (Moberg 2001b, 149.) Tutkimukseeni osallistuneista opettajista toiset pitivät integraation huonona puolena työmäärän lisääntymistä. Lisääntyvän työmäärän onkin nähty olevan yksi syy integraation vastustamiseen (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113). Osa vastaajista taas suhtautui työmäärän lisääntymiseen positiivisesti ajattelemalla integraatiosta olevan hyötyä koko luokalle. Vastausten perusteella valtaosa opettajista ei kuitenkaan koe viittomakielisten oppilaiden integraation lisännen työmäärää merkittävästi. On muistettava, että opettajat ovat yksilöitä ja suhtautuvat työhönsä eri tavoin. Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja mainitsi työmääränsä lisääntyneen viittomakielisen oppilaan integraation myötä, mutta ei nähnyt sitä ongelmana, koska hän koki sen kuuluvan opettajan työnkuvaan. Opettajille tärkeimmiksi tukihenkilöiksi vastausten perusteella nousivat avustaja, tulkki, vanhemmat, luokanvalvoja tai muu opettaja sekä oppilas itse.

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista suhtautui varsin positiivisesti integraatioon, joka eroaa selvästi aikaisemmista tutkimuksista. Muun muassa Moberg on useissa tutkimuksissaan (ks. esimerkiksi 1984, 2001a ja 2001b) todennut, että suomalaisten luokanopettajien ja erityisopettajien suhtautuminen integraatioon on yleisesti ottaen melko kriittistä ja kielteistä. (Moberg 1984, 36; 2001a, 89; 2001b, 153.) Monilla tutkimukseeni osallistuneilla opettajilla ei kuitenkaan ole aikaisempaa kokemusta integraatiosta, joten suurin osa vastauksista perustui opettajien tämän hetkisiin tunteuksiin. Kyselyn perusteella opettajat suhtautuivat myös viittomakielisten oppilaiden integraatioon enemmän positiivisesti kuin negatiivisesti, kuitenkin tietyin ehdoin. Monet vastaajista olivat viittomakielisten oppilaiden integraation kannalla, jos oppilaalla esiinny oppimisvaikeuksia ja jos oppilaan erityistarpeet, kuten avustaja- ja tulkkipalvelut kyetään järjestämään vaaditulla tavalla.

Tämänkaltaisen ajattelun perusteella vain ne viittomakieliset oppilaat, joilla ei esiinny oppimisvaikeuksia tai muita vammoja, ovat tasa-arvoisessa asemassa kuulevien tovereidensa kanssa. Ne viittomakieliset, joilla esiintyy oppimisvaikeuksia, olisivat täten oikeutettuja vain erityiskoulun palveluihin, vaikka kuulevat oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat voivatkin opiskella yleisopetuksen ryhmissä. Edellä mainittu ajattelumalli ei siis edistä kaikkien oppilaiden tasa-arvoisuutta. Kaksi vastaajaa kahdestatoista suhtautui selvästi kielteisesti viittomakielisten oppilaiden integraatioon ja molemmat heistä toimivat yläkoulun puolella. Syyksi tähän he esittivät muun muassa opettajan kasvavan työmäärän. Kaiken kaikkiaan luokanopettajat näyttivät kyselyn perusteella suhtautuvan aineenopettajia myönteisemmin viittomakielisten oppilaiden integraatioon. Monet opettajista näyttivät myös tietävän tapauksia, joissa viittomakielisen oppilaan integrointi ei ole onnistunut parhaalla mahdollisella tavalla. Valitettavasti tähän tutkimukseen ei osallistunut lainkaan opettajia, joiden kohdalla viittomakielisen oppilaan integraatio ei ole jostain syystä onnistunut tai jossa esiintyy suuria vaikeuksia. Joistain vastauksista oli aistittavissa tyytymättömyyttä viittomakielisten integraatiota kohtaan, mutta se ei vielä luonut riittäviä perusteita onnistuneen ja epäonnistuneen integraation väliseen vertailuun.

Dysonin pragmaattinen diskurssi tarkastelee opettajilla olevan tietämyksen toteutumista opetustyössä (Dyson 1999, 41). Teorian ja käytännön väliset erot olivat esillä myös tässä tutkimuksessa. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat saaneet jonkinlaista perehdytystä tai koulutusta siitä, miten viittomakielinen oppilas tulisi huomioida opetuksessa. Läheskään aina näitä tietoja ei silti muistettu toteuttaa käytännössä. Varsinkin yläkoulun puolella opettajat oli valitettavan usein havaittavissa, ettei opettaja huomionnut opetuksessaan viittomakielistä oppilasta. Monessa yläkoulun tapauksessa, opettaja oletti opetustyyliinsä olevan viittomakieliselle oppilaalle sopiva, koska oppilas ei ollut koskaan tuonut epäkohtia esille. Observointien perusteella puutteet olivat kuitenkin selvästi nähtävissä. Esimerkkeinä mainittakoon opetustilanteet, joissa opettaja ei pysynyt paikoillaan tai joissa opettaja opetti samalla, kun oppilaiden tuli kirjoittaa kalvolta itselleen muistiinpanoja. Viittomakielinen oppilas ei tällaisissa opetustilanteissa kykene osallistumaan opetukseen riittävän tehokkaasti. Materiaalit tulisi antaa viittomakieliselle oppilaalle etukäteen tai sitten oppilaille pitäisi antaa riittävästi aikaa muistiinpanojen kirjoittamiseen. (Snellman 2007, 29.) Opettaja ei voi olettaa oppilaan osaavan kertoa opetuksen epäkohdista, vaan opettajan tulisi itse nostaa

asia esille ja keskustella viittomakielisen oppilaan kanssa asiasta. Loppujen lopuksi ainoastaan oppilas tietää, miten hyvin hän kykenee seuraamaan opetusta. Opettajalla tulisi olla sen verran oppilaantuntemusta, että hän tietäisi, millaisesta opetuksesta viittomakielinen oppilas ei hyödy. Monille useita vuosia työtä tehneille opettajille opetustyylien muuttaminen saattaa olla hankalaa. Tämä näkyi tutkimuksessani muun muassa siinä, että vain kaksi opettajaa kymmenestä näytti lähes kuukauden observoinnin aikana tekevän opastuksen avustuksella muutoksia opetukseensa, jotta voisi paremmin huomioida viittomakielistä oppilasta. Opetuksen laadun kannalta olisi tärkeää, että opetusta arvioisi aika ajoin joku ulkopuolinen ja puolueeton henkilö, jolla olisi tietämystä myös viittomakielisten opettamisesta. Tällä tavoin opettaja saisi tietoa käyttämistään toimivista ja ei-toimivista opetusmenetelmistä. Valtion erityiskouluilta voi esimerkiksi tilata maksullisia ohjauspalveluita, jolloin ohjaava opettaja tulee koululle konsultaatiokäynnille ohjaamaan opettajia ja koulua viittomakielisen oppilaan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. (Ojala 2000, 217; Kärkkäinen 2002, 90–91; Kärkkäinen, Luoto, Ääri-Vähäkylä 2005, 114–115; Haukkarannan koulu, ohjaus ja arviointi. <http://www.haukkaranta.fi/fi/ohjauspalvelut/ohjauskaynnit.html>.) Toivottavaa olisi, että näitä palveluita hyödynnettäisiin viittomakielisten oppilaiden integraatioissa paljon nykyistä enemmän. Tästä hyötyisivät sekä viittomakielinen oppilas, koko luokka että opettaja.

Kuten oli odotettavissa, opettajalla on alakoulussa yläkoulua paremmat mahdollisuudet keskittyä viittomakielisen oppilaan tarpeisiin. Alakoulussa luokanopettaja opettaa oppilailleen lähes kaikkia oppiaineita ja on yleensä ainoa henkilö, joka on yhteydessä viittomakielisen oppilaan vanhempiin ja muihin tukihenkilöihin, kuten esimerkiksi kuntoutusohjaajiin. Näin ollen hän vastaanottaa kaiken viittomakieliseen oppilaaseen liittyvän tiedon. Yläkoulussa tilanne on toinen. Viittomakielisellä oppilaalla on yläkoulussa yksi luokanvalvoja ja monia aineenopettajia, joille kaikille oppilasta koskevat tiedot pitäisi jakaa. Koska opettajia on useita, saattaa tieto kulkea puutteellisesti tai ei ollenkaan (Ojala 2000, 208). Tutkimuksesta kävi ilmi, ettei yläkouluissa tiedetä riittävästi viittomakielisten oppilaiden käyttämistä apuvälineistä ja varsinkaan niiden hyödyllisyydestä. Yläkoulun puolella viittomakielistä oppilasta ei myöskään huomioida yhtä paljon kuin alakoulussa, joka osaltaan vaikeuttaa kokonaisvaltaisen integraation toteutumista. Alakoulussa viittomakielinen oppilas

pystytään huomioimaan paremmin, koska opettaja pysyy koko ajan samana ja on tämän vuoksi yleensä paremmin tietoinen oppilaansa asioista ja tarpeista.

8.2 Mitä opiskelijat ajattelevat?

Vasta vuoden 2007–2009 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden opinto-oppaassa on selviä merkkejä siitä, että olemme menossa kohti integraatiota myös opettajien koulutuksen tasolla. Tämä ohjaa opiskelijoita siihen, että he oppivat hyväksymään ja sitoutumaan integraatioon jo opintojensa aikana (Moberg 2001b, 157; Moberg 2001c, 48). Opinto-oppaita tutkiessani, niissä oli selvästi havaittavissa muutosta osallistavan kasvatuksen suuntaan ja uusimmassa oppaassa oli selkeästi otettu osallistava kasvatusta ja monikulttuurisuus osaksi koko opetusta. Se, miten tämä muutos toteutuu käytännössä, jää vielä nähtäväksi. Suomessa integraatiota on yritetty toteuttaa jo 1970-luvulta lähtien, mutta edelleen vuonna 2008 olemme siinä tilanteessa, että erilliset erityiskoulut ja -luokat ovat säilyttäneet paikkansa yhteiskunnassamme. (Moberg 2001c, 45; Saloviita 2006, 152.)

Opiskelijoille suunnatun kyselyn tulokset eivät olleet loppujen lopuksi yllättäviä. Oletuksenani oli, että opiskelijoiden suhtautuminen integraatioon olisi kielteistä sen perusteella, millaisena olen itse kokenut opettajankoulutuksen neljän opiskeluvuoteni aikana. Yllätys kuitenkin oli, kun kaikista vastaajista (n = 130) jopa 66,2 % tunsivat olevansa valmiita vastaanottamaan opetusryhmäänsä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan. Tämä ei vastannut oletustani ja vasta tulosten tarkemman analysoinnin avulla huomasin, että eri opiskelijaryhmien välillä oli suuriakin eroja. Kaikista epävarmimmin integraatioon näyttivät suhtautuvan aineenopettajaopiskelijat, joista 54,8 % ei tuntenut olevansa valmiita vastaanottamaan opetusryhmäänsä erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Seuraavaksi epävarmimpia olivat luokanopettajaopiskelijat, joista myös yli puolet, 52,3 % ei tuntenut olevansa valmiita kohtaamaan integraatiota. Kaikista valmiimpia integraation toteuttamiseen tunsivat olevansa opiskelijat, joiden opintoihin sisältyi erityispedagogiikan opintoja. Erityisopettajat ovat muidenkin tutkimuksien mukaan integraatiomyönteisempiä kuin luokanopettajat ja yhtenä syynä tähän voidaan varmasti pitää juuri koulutuseroja (Moberg 2001, Moberg & Savolainen 2003). Erityisluokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoista lähes kaikki tunsivat olevansa

valmiita integraatioon. Tosiasia kuitenkin on, että inklusiivisesta opetuksesta vastaavat yleensä yleisopetuksen opettajat, joita ovat luokanopettajat ja aineenopettajat (Lehtomäki & Takala 2002, 97; Hautamäki ym. 2001, 185). Tähän yhtenä ratkaisuna voisi nähdä luokanopettajakoulutuksen ja erityisopettajakoulutuksen integroinnin. Naukkarisen ja Ladonlahden artikkelissa (2001) kerrotaan Yhdysvaltalaisesta Syracusen yliopistosta, josta valmistuneet opettajat ovat saaneet niin sanotun inklusiivisen koulutuksen. He saavat suoraan kaksoispätevyyden, joka tarkoittaa sekä luokanopettajan pätevyyttä että erityisopettajan pätevyyttä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 115.)

Kaikista opiskelijoista 53,9 % oli sitä mieltä, ettei integraatiota ole käsitelty riittävästi opintojen aikana. Vähiten valmiuksia integraatioon näyttää antavan luokanopettajien koulutus, jonka vastaajista 72,3 % oli sitä mieltä, ettei opintojen aikana käsitellä riittävästi integraatiota. Vastaava luku erityisopettajilla oli 23,5 %. Tästä voi päätellä, että integraation lisääntyessä koulumaailmassa, tulisi myös opettajakoulutukseen saada enemmän erityispedagogiikan opintoja, jotka tulosten perusteella näyttävät valmistavan opiskelijoita integraation kohtaamiseen. Vuoden 2007–2009 opinto-opas antaa onneksi lupauksia siitä, että inklusiivinen kasvatus ollaan nostamassa yhdeksi opintojen lähtökohdaksi.

8.3 Onnistunut integraatio ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksella selvitettiin opettajien ajatuksia viittomakielisten oppilaiden integraatioista sen hyvine ja huonoine puolineen. Koska integraatio ja inklusio ovat Suomessa valtiollisella tasolla hyväksytyjä tavoitteita, on tärkeää myös tutkia niiden erilaisia toteuttamistapoja. Muun muassa opettajien asenteita tutkimalla, voidaan löytää samalla keinoja niihin vaikuttamiseen. (Pinola 2008, 43.) Seuraavassa esitellään ajatuksia siitä, millainen olisi tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä viittomakielisen oppilaan onnistunut integraatio.

Monen opettajan mukaan onnistuneeseen integraatioon kuuluu olennaisena osana se, ettei oppilaan opiskelu ja oppiminen vaadi oppilaalta kohtuuttoman paljon ylimääräistä ponnistelua. Viittomakieliselle oppilaalle, joka vastaanottaa opetusta myös kuulonsa

avulla, kuunteleminen saattaa olla hyvinkin raskasta. Huonokuuloinen oppilas ei esimerkiksi kykene kuuntelemaan puhetta passiivisesti kuten kuulevat toverinsa, vaan joutuu keskittymään koko ajan kuuntelemiseen pysyäkseen puheessa mukana. Toisena tärkeänä asiana opettajat pitivät oppilaiden sosiaalista integroitumista. Sosiaalinen integraatio vahvistaa myös oppilaan henkistä hyvinvointia ja itsetuntoa. Lähikouluperiaatteen takana on myös ajatus siitä, että oppilas saa myös omalta asuinalueeltaan ystäviä (Dyson 1999, 39–40). Kun viittomakielinen oppilas käy kouluaan esimerkiksi valtion erityiskouluissa, on tavallista, että koulutoverit tapaavat toisiaan ainoastaan kouluaihana, sillä kotien välimatkat saattavat olla satoja kilometrejä.

Tärkeänä tekijä onnistuneessa integraatiossa vastaajat näkevät myös opettajien tukijoukot, joista merkittävimmiksi nousivat avustaja, tulkki, vanhemmat, luokanvalvoja ja muut koulun opettajat. Huomionarvoinen seikka on myös se, että oppilasta itseään olisi kuunneltava ja opetustilanteissa tulisi huomioida myös hänen mielipiteensä. Vain oppilas voi tietää, miten hyvin hän kykenee seuraamaan opetusta ja siksi hänen antamansa palaute opetuksesta on opettajalle erityisen arvokasta.

Onnistunut integrointi on silloin kun, siin on kaikilla osapuolilla hyvä olla. – – Ja meil on ainaki hyvä olla. (Haastattelu 11.3.2008.)

Tutkimus loi katsauksen yleisopetuksessa opiskelevien viittomakielisten oppilaiden opettajien ajatuksiin integraatiosta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin ainoastaan yleisopetuksessa opiskelevien viittomakielisten oppilaiden opettajiin, mutta tärkeää olisi tutkia myös viittomakielisten oppilaiden kokemuksia integraatiosta. Tämän kautta voitaisiin muun muassa selvittää, ovatko yleisopetuksen opettajien hyväksi toteamat opetusmenetelmät ja pedagogiset ratkaisut toimivia myös oppilaiden kannalta. Tutkimus viittasi lisäksi viittomakielisten oppilaiden integraation toteutuvan paremmin alakoulussa kuin yläkoulussa ja yhtenä jatkotutkimusmahdollisuutena voisi nähdä viittomakielisten oppilaiden integroinnin kehittämismahdollisuudet yläkoulun puolella.

LÄHTEET

- Ahti, H. 2000. Perheen ohjaus lapsen kuulovammadiagnoosin varmistuessa. Teoksessa E. Lonka & A-M Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 127–142.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Arola, H. 2007. Äiti ajaa kuulovammaisten oppilaiden asiaa. *Kelan sanomat* 3/2007, 24.
- Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17, No. 2 (2002), 129–147.
- Biklen, D. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive Education. World Yearbook of Education*. London: Kogan Page, 36–53.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregaatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freire, S. & Ce'sar, M. 2003. Inclusive Ideals / Inclusive Practices: How Far is a Dream From Reality? Five Comparative Case Studies. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 18, No. 3 (2003), 341–354.
- Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950969>, luettu 9.3.2008.
- Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>, luettu 19.4.2008.
- Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>, luettu 9.3.2008.
- Hasan, M. 2005. Kuulosta ja kuulemisesta. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) *Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 31–52.
- Haukkarannan koulu, ohjaus ja arviointi.
<http://www.haukkaranta.fi/fi/ohjauspalvelut/ohjauskaynnit.html>, luettu 3.5.2008.

- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 2000. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 111–157.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoyer, K. 2000. Vähemmistö vähemmistössä: suomenruotsalaiset kuurot ja heidän viittomakielensä. Teoksessa A. Malm. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn lectura, 205–215.
- Huttunen, K. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän pääpiirteet. Teoksessa E. Lonka & A-M Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsinki: Palmenia-kustannus, 179–185.
- Jantunen, T. 2003. Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen. Helsinki: Finn lectura.
- Jokinen, M. 2000. Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa A. Malm. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn lectura, 79–101.
- Jokinen, M. & Martikainen, A. 2000. Viittomakielinen lapsi koulussa. Teoksessa E. Lonka & A-M Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsinki: Palmenia-kustannus, 239–260.
- Kasvatustieteen opintojen vastaavuustaulukko.
<http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/vastaavuustaulukko.pdf>, luettu 2.3.2008.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2006. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007–2009. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kirila, H-M 2000. Erityiskoulun huonoluuloisen oppilaan puheen ja kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa E. Lonka & A-M Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsinki: Palmenia-kustannus, 221–238.
- Kurki, A. & Takala, E. 2002. Tekniset apuvälineet kommunikoinnin tukena. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn lectura, 43–52.

- Kuulonhuoltoliitto ry 2006. Koulussa on kuulovammainen oppilas. Paintek Pihlajamäki oy.
- Kuuluvatko erityisoppilaat tavallisiin luokkiin? 2005. Tukilinja 2, huhtikuu - toukokuu 2005, 22–28.
- Kärkkäinen, P. 2002. Kuulovammaisen oppilaan kouluvalinnat. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn lectura, 88–96.
- Kärkkäinen, P., Luoto, M. & Ääri-Vähäkylä, S. 2005. Opetuksen ja kasvatuksen työtapa. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) *Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 83–130.
- Lehto, E. 2005. Satakieliohjelma – yhteistyötä yhteisellä foorumilla. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) *Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–169.
- Lehtomäki, E. & Takala, M. 2002. Kohti inklusiota? Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn lectura, 97–105.
- Loijas, S. 1994. *Rakas rämä elämä: vammaisten nuorten elämänhallinta ja elämäntapa*. Helsinki: Stakes.
- Malm, A. & Östman J-O 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm. (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn lectura, 9–32.
- Mikkonen, P. 2002. Viittomakielentulkki lasten vuorovaikutustilanteissa. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn lectura, 233–243.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia, N:o 17.
- Moberg, S. 2001a. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.

- Moberg, S. 2001b. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136–161.
- Moberg, S. 2001c. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.
- Moberg, S. 2008. Erilliset erityisopettajan opinnot. Luento, 13.-14.2.2008.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2003. Struggling for Inclusive Education in the North and the South: Educators' Perceptions on Inclusive Education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research* 2003, Vol 26 No 1. 21-31.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–54.
- Naukkarinen, A. 2001. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 182–202.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Niemenmaa, H. & Niemenmaa J. 2006. Opettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden sekä luokanopettajien ja erityisopettajien asenteet poikkeaviin ihmisryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ojala, P. 2000. Teoksessa E. Lonka & A-M Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsinki: Palmenia-kustannus, 203–219.
- Ollqvist, P. 2001. Integraatio ja opettajat. Peruskoulun opettajien käsityksiä erityisoppilaiden sijoittumisesta yleisopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Parkas, R. 2005. Varhaiskasvatus – lapsen kasvun ja oppimisen tukena. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) Lapsi kuulolla. Opas

- kuulovamman lapsen opettajille ja kasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–82.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. – Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49.
- Rainó, P. 2000. Carl Oscar Malm – suomalaisen viittomakielen isä. Teoksessa A. Malm. (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn lectura, 35–47.
- Rainó, P. 2002. Alussa oli kaksikielisyys. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn lectura, 107–116.
- Rasa, J. 2005. Esteetön kuunteluympäristö. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) *Lapsi kuulolla. Opas kuulovamman lapsen opettajille ja kasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–29.
- Saari, S. 1995. Tietokoneavusteisten ohjelmien käyttö tutkimusaineiston kvalitatiivisessa analyysissä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 161–185.
- Salmi, E. & Laakso M. 2005. Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia. Helsinki: Kuurojen liitto.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun - erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetus koulu- organisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 162–181.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Snellman, S. 2007. Apua – kuulovammainen oppilas luokassani! Espoo: Studio Lindberg oy.
- Sume, H. 2004. Sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi ja koulu. Helsinki: Kuulonhuoltoliitto.
- Sume, H. 2008. Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 334.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9–66.

- Takala, M. 2001. Kuuloon liittyvät vaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 266–274.
- Takala, M. 2002. Kuulovammaisuus. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn lectura, 25–42.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7- 10 June 1994.
- Wass, S. 2005. Kuuluvatko erityisoppilaat tavallisiin luokkiin? Tukilinja 2, huhtikuu – toukokuu 2005, 22–28.
- YK 1993. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. Adopted by the United Nations General Assembly, forty-eighth session, resolution 48/96, annex, of 20 December 1993.
- Yli-Pohja, P. 2000. Kuulovammaisen lapsen kouluvalmiudet. Teoksessa E. Lonka & A-M Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsinki: Palmenia-kustannus, 187–202.

LIITTEET

Liite 1: Vuoden 2003–2005 opinto-oppaan integraatiota käsittelevät kurssit

OKL123 KULTTUURIEN VÄLINEN KASVATUS

Laajuus: 1 ov

Tavoite: Opiskelija perehtyy erilaisuuden, toiseuden ja vierauden kokemukseen sekä niiden kohtaamisesta ja kansainvälistymisestä esiin nouseviin kehitysnäkymiin ja problematiikkaan. Opiskelija tutustuu erilaisuuden vierauden ja toiseuden olemukseen tarkastellen samalla itselleen tuttua ja omaa kulttuuri-identiteettiään. Samoin hän oppii tarkastelemaan monikulttuurisuutta yhteiskunnassa ja koulussa erityisesti eettisenä ilmiönä.

Suoritustapa: joko 10 t kontaktiopetusta, siihen liittyvää lukemista, opintotehtäviä ja keskustelua tai kirjallisuuden tenttiminen. Kirjallisuudesta valitaan kaksi kirjaa, yhteensä noin 300 sivua.

Kirjallisuutta: HILASVUORI, T. & MIKKOLA, A. (toim.) 1994. Monikulttuurinen koulu ja opetus.

MATINHEIKKI-KOKKO, K. 1999. Monikulttuurisen opetuksen käsikirja (vielä työnimi).

MARJETA, M. 1998. Kotimaassa tiedettiin kuka minä olen. Selvitys maahanmuuttajien kotiutumisen.

MIKKOLA, P. & HEINO, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun.

WAHLSTRÖM, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvaminen. Erilaisuus on rikkautta.

(jatkuu)

- OKL125 INTEGROITU ERITYISOPETUS JA YKSILÖLLISYYS: OPPIMISEN JA OSALLISTUMISEN TUKEMINEN KOULUYHTEISÖSSÄ 1
- Laajuus: 1 ov
- Tavoite: Opiskelija tutustuu kouluintegraatiosta ja inklusiosta käytävään keskusteluun ja saa käsityksen niistä koulun toimintamalleista, jotka tukevat kaikkien oppilaiden oppimista yhdessä. Opiskelija tutustuu myös erityisopetuksen järjestämisen historiaan sekä erityisopetuksen filosofisiin, kasvatuksellisiin ja yhteiskunnallisiin lähtökohtiin. Opintojakso kytetään mahdollisuuksien mukaan opetusharjoitteluun.
- Suoritustapa: luentoja 12 t ja kirjallisuutta. Kirjallinen kuulustelu.
- Kirjallisuus: Seuraava kirjallisuus soveltuvin osin (yhteensä noin 200 sivua):
 SALOVIITA, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun.
 MURTO, P., NAUKKARINEN, A & SALOVIITA, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.
 Artikkeleita ja muuta kirjallisuutta erillisen sopimuksen mukaan.
- OKL234 OPPIMISEN ONGELMIA: OPPIMISEN JA OSALLISTUMISEN TUKEMINEN KOULUYHTEISÖSSÄ 2
- Laajuus: 1 ov
- Tavoite: Opiskelija tutustuu oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien kirjoon. Hän syventää ymmärrystään sillä, miten inklusiivinen koulu yhteisö rakentuu ja miten heterogeenista ryhmää voidaan laadukkaasti opettaa. Opintojakso kytetään mahdollisuuksien mukaan opetusharjoitteluun.
- Suoritustapa: luokanopettajakoulutuksessa 8 t seminaarityöskentelyä, kirjallinen kuulustelu. Aineenopettajakoulutuksessa 8 t luentoja ja vaihtoehtoisia suoritustapoja.
- Kirjallisuus: Seuraava kirjallisuus soveltavin osin (yhteensä noin 250 sivua):
 JAHNUKAINEN, M. (toim.) 2001. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa.

LADONLAHTI, T., NAUKKARINEN, A. & VEHMAS, S. (toim.) 1998 tai 1999. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet.

Artikkeleita ja muuta kirjallisuutta erillisen sopimuksen mukaan.
(Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005. Jyväskylän yliopisto.)

Liite 2: Vuoden 2005–2006 opinto-oppaan integraatiota käsittelevät kurssit

OKLP410 KASVUN JA OPPIMISEN OHJAAMINEN (opettajan pedagogisia opintoja)

Laajuus: 6 op / 4 ov

Tavoite: Tutustutaan koulupedagogiikan perusteisiin. Tarkastellaan käsityksiä opettamisesta ja ohjaamisesta sekä käsityksiä oppimisesta oppilaan ja opettajan näkökulmasta. Saadaan perusvalmiudet analysoida opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä. Opitaan ymmärtämään, mikä merkitys opettajan toiminnalla ja toimintaa ohjaavalla ihmis- ja taitotietokäsityksellä on hänen tavassaan kohdata erilaisia oppijoita ja tulkita oppiaineiden edustamien tieteenalojen luonnetta. Opitaan tekemään pedagogisia päätelmiä opetustilanteen tapahtumista. Perehdytään käyttötiedon käsitteellistämiseen. Tutustutaan oppimisympäristöihin sekä didaktisiin ja pedagogisiin toimintamalleihin. Perehdytään osallistavaan kasvatukseen ja monikulttuurisuuteen. Tarkastellaan kasvun ja oppimisen ohjaamisen tutkimusta ja laadullisia tutkimusmenetelmiä. Tutustutaan koulukasvatukseen kummiluokkatoiminnan avulla ja kerätään aineistoa tieteellisellä metodilla. Opintojakso integroidaan harjoitteluun.

Kirjallisuutta: PETERSON, J. M. & HITTIE, M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners.

WOOLFOLK, A. 2004. Educational psychology.

OKLA210 KEHITTYVÄ YKSIÖ RYHMÄSSÄ

Laajuus: 7 op (A- ja B-osa)

Tavoite: Tarkastellaan yksilöä ryhmän jäsenenä ja käyttötietoa yksilöpsykologisesta, sosiaalipsykologisesta, koulupedagogisesta ja osallistavan kasvatuksen näkökulmasta.

(jatkuu)

(2/4)

OKLA211 Yksilölliset oppimisen edellytykset: Tutkitaan oppijan yksilöllisyyden huomioonottamista luokan sosiaalisessa kontekstissa. Tarkastellaan tunne-elämän, motivaation ja ajattelun kehityksen suhdetta sekä oppimismotivaation ja itsetunnon tukemisen merkitystä. Tarkastellaan lapsen oppimisvalmiuksia ja työskentelytaitoja sekä opettajalla käytettävissä olevia keinoja oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien tunnistamiseen ja ennaltaehkäisyyn.

Kirjallisuutta: VASTA, R., HAITH, M. N. & MILLER, S. A. 2003. Child psychology. The modern science (soveltuvin osin).
Yksilöpsykologista kirjallisuutta, esim. KELTINKANGAS-JÄRVINEN, L. 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys.
SALMELA-ARO, K. & NURMI, J-E (toim.) 2003. Mikä meitä liikuttaa.
LAINE, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa (luvut 1-6).

OKLA212 Vuorovaikutusosaaminen ryhmässä ja verkostoissa: Opitaan tunnistamaan ja arvioimaan ryhmäprosesseja ja yksilön toimintaa ryhmän jäsenenä sekä oppijan että opettajan näkökulmasta. Perehdytään vuorovaikutusosaamiseen työskentelemällä oppilaiden, oppilaiden huoltajien ja muiden sidosryhmien kanssa. Tarkastellaan ryhmän merkitystä oppimisyhteisön hyvinvoinnin edistäjänä.

Kirjallisuus: SCHMUCK, R. & SCHMUCK, P. 2001. Group processes in the classroom.
LAINE, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa (luku 7).
PETERSON, J. M. & HITTIE, M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners (luku 11).

(jatkuu)

OKLA410 OPPIMISEN OHJAAMINEN JA OPPIVA ORGANISAATIO

Laajuus: 7 op / 4 ov (A- ja B-osa)

Tavoite: Tarkastellaan kasvatus sosiologisesti, koulupedagogisesti sekä oppimisen ohjaamisen teorioiden ja pedagogiikan avulla opettajan työtä ka käyttötietoa. Opintojakso integroituu harjoitteluun.

OKLA411 Oppiva ja osallistava organisaatio: Tarkastellaan yhteisön ja yhteiskunnan organisaatiolle ja kouluyhteisölle asettamia ehtoja (mm. opetushallinto) ja oppivan organisaation luonnetta. Perehdytään moniammatilliseen yhteistyöhön, verkostoitumiseen ja perheen kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Kirjallisuutta: Kasvatussosiologisia julkaisuja ja tutkimusartikkeleita, joista ilmoitetaan myöhemmin opinto-ohjelmassa.

LAHTINEN, M., LANKINEN, T., PENTTILÄ, A. & SULONEN, A. 2004. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä.

OKLA412 Oppimisen ohjaamisen suunnittelu, toteutus ja arviointi: Tarkastellaan oppimisen ohjaamista ja opetussuunnitelmia eri näkökulmista. Opitaan ymmärtämään opetussuunnitelman ja oppimisteorioiden välistä suhdetta. Saadaan valmiudet tulkita kansallisia ja kansainvälisiä oppimistuloksia. Opitaan ymmärtämään yksittäisten oppituntien ja oppiaineiden merkitys oppilaan kokonaisvaltaisessa oppimisessa. Suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan oppimisen ohjaamista niin, että oppijoiden moninaisuus tulee huomioon otetuksi mm. opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (hojks) ja oppimissuunnitelman laatimisen avulla. Pohditaan arvioinnin hyödyntämistä ja oman toiminnan merkitystä oppilaan oppimiselle. Tarkastellaan yhteisöllisyyden rakentumista.

Kirjallisuutta: PETERSON, J. M. & HITTIE, M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners (osallistavan kasvatuksen perusteos koko opintojen ajan).

HUHMARNIEMI, R., SKINNARI, S. & TÄHTINEN, J. (toim.) 2001. Platonista transmodernismiin: juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen.

tai

SILJANDER, P. (toim.) 2000. Kasvatus ja sivistys.

(Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2006. Jyväskylän yliopisto.)

Liite 3: Vuoden 2007–2009 opinto-oppaan osallistava kasvat

OSALLISTAVA KASVATUS JA MONIKULTTUURISUUS KASVATUSTIETEEN OPINNOISSA, POM-OPINNOISSA JA VALINNAISISSA OPINNOISSA

Luokanopettajaopinnoissa osallistavan kasvatuksen ja monikulttuurisen opetuksen sisällöt on soveltuvien osin nivelletty yhteen. Opintoissa syvennetään ymmärrystä joustavista opiskelujärjestelyistä, eriyttämisestä ja yksilöllistämistä. Lisäksi hankitaan käytännön työkaluja oppilaan oppimisprosessin ja osallistumisen tukemiseen heterogeenisessä opetusryhmässä. Opinnot rakentuvat seuraavassa kuvatulla tavalla (mainittujen opintojaksojen lisäksi voi muihinkin opintojaksoihin olla sisäänrakennettuina osallistavan kasvatuksen ja monikulttuurisuuden sisältöjä). Kasvatustieteen perusopinnoissa tarkastellaan erityiskasvatuksen sosiologiaa ja monikulttuurista koulua (KTKP103). Osallistavaa kasvatusta käsitellään osana koulupedagogiikkaa ja perehdytään monikulttuuriseen opetusryhmään (OKLP410). Harjoittelussa tutustutaan osallistavaan kasvatukseen käytännössä (OKLP510). Kasvatustieteen aineopinnoissa tarkastellaan oppilaantuntemusta ja oppilaan yksilöllisten edellytysten huomioon ottamista (OKLA211). Viikon intensiivikurssilla pohditaan omia vuorovaikutustaitoja osallisuuden mahdollistajana (OKLA212). Yhteistoiminnallinen koulu, moniammatillinen yhteistyö ja yksilölliset opetussuunnitelmat ovat myös tarkastelun kohteina (OKLA411). Osallistavasta kasvatuksesta on lukupiiri opetuksen eriyttämisestä ja yksilöllistämistä (OKLA412). Harjoittelussa tutustutaan osallistavaan kasvatukseen käytännössä (OKLA511). POM -opinnoissa tarkastellaan osallistavaa kasvatusta ja monikulttuurisuutta osana peruskoulun opetussuunnitelman perusteita (POM11JO) sekä suomen kielen taidoiltaan heterogeenisen ryhmän opettamista (POM11AI). Kasvatustieteen syventävissä opinnoissa pohditaan osallistavaa kasvatusta ja monikulttuurisuutta osana omaa opetusfilosofiaa (OKLS110) ja opetusfilosofian tarkastelu jatkuu harjoittelussa (OKLS520).

(jatkuu)

Harjoittelussa perehdytään myös eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen sivuaineen opetuksessa (OKLS511) ja yhdysluokassa (OKLS512). Osallistavan kasvatuksen ja monikulttuurisuuden sisältöjä voi valita myös valinnaisista opinnoista (esim. monikulttuurisen opetuksen sivuaine 25 op) sekä vaihtoehtoisista kasvatustieteen syventävistä opinnoista.

(Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007–2009. Jyväskylän yliopisto.)

Liite 4. Teemahaastattelu 2007

Teemahaastattelu 2007

Taustatiedot

- Koulutus
- Viittomakielisten oppilaiden opetus
- Viittomakielinen oppilas

Opetustilanne

- Oppilas (vaikeudet, aktiivisuus, apuvälineiden käyttö)
- Sosiaalinen/toiminnallinen integraatio (ryhmätyöt)
- Kommunikointi viittomakielisen oppilaan kanssa
- Viittomakielisen oppilaan huomiointi opetustilanteessa (apuvälineet)

Liite 5. Tutkimuksen saatekirje

Arvoisa vastaanottaja

Olen viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaa aiheesta ”Viittomakielinen oppilas yleisopetuksen luokassa – opettajan ajatuksia”. Viittomakielisillä oppilailla tarkoitan tutkimuksessani viittomakieltä käyttäviä kuuroja, huonokuuloisia ja sisäkorvaistutetta käyttäviä yleisopetukseen integroituja oppilaita. Koulussa käytettävän kielen ei kuitenkaan tarvitse olla viittomakieli. Viittomakielinen oppilas voi käyttää viittomakieltä esimerkiksi kotonaan tai vapaa-ajalla. Ainoastaan tukiviittomia tai viitottua suomea käyttäviä ei tässä tutkimuksessa lueta viittomakielisiksi.

Koulutuksessa integraatio ja inklusio ovat yleistymässä ja opettajilla on merkittävä rooli oppilaiden kokonaisvaltaisessa integroitumisessa. Vastaavanlaisia tutkimuksia aiheesta en ole löytänyt ja tämän vuoksi olisi ensisijaisen tärkeää saada mahdollisimman moni viittomakielisen oppilaan opettaja osallistumaan tutkimukseen.

Tässä vaiheessa käännyin teidän vanhempien puoleen, koska te olette ainoa yhteys minun ja lastenne koulujen välillä. Tietoja yleisopetuksen kouluista, joissa on viittomakielisiä oppilaita, ei ole yleisesti saatavilla. Myöskään teidän yhteystietojanne ei ole minulle mistään luovutettu, vaan saatekirjeeni on teille toimittanut joko *Kuurojen palvelusäitiö*, *LapCi ry*, *Kuulovammaisten Lasten Vanhempien Liitto r.y.* tai *Kuulonhuoltoliiton sekä Yliopistollisten- ja keskussairaaloiden kuntoutusohjaajat*. Voisitteko te puolestanne ystävällisesti toimittaa tämän kirjeen lapsenne/lapsienne opettajalle/opettajille ja pyytää heitä osallistumaan tutkimukseen.

(jatkuu)

(2/2)

Tutkimukseni toteutan internetissä olevalla sähköisellä kyselylomakkeella, joka on tarkoitettu sekä yläkoulun että alakoulun opettajille, jotka opettavat yleisopetuksessa viittomakielistä oppilasta. Kyselylomakkeen linkin löydätte osoitteesta <http://users.jyu.fi/~kaemsalo/>. Kyselylomake täytetään nimettömänä ja se sisältää sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä. Lisäohjeita saatte avatessanne kyselylomakkeen. Kyselylomakkeeseen voi vastata helmikuun 2008 aikana.

Kyselylomakkeen lisäksi suoritan joissakin luokissa havainnointia ja haastattelen opettajia. Saadakseni kattavan otoksen tutkimukseeni, olisi tavoitteenani päästä tekemään haastatteluja ja havainnointia useisiin kouluihin eri puolelle Suomea. Jos olette halukas osallistumaan haastatteluihin ja havainnoiteihin, laittakaa minulle suoraan sähköpostia osoitteeseen kaemsalo@cc.jyu.fi.

Tutkimuksessa mukana olevien koulujen, oppilaiden tai opettajien nimiä ei tulla mainitsemaan tutkimuksessa. Tutkimus tullaan julkaisemaan Jyväskylän yliopiston verkkosivuilla osoitteessa <http://www.jyu.fi/tutkimus/tutkimuksesta/> vuoden 2008 aikana.

Ystävällisin terveisin,

Katri Salomaa
Kauppakatu 7 E 49
40100 Jyväskylä
kaemsalo@cc.jyu.fi

Liite 6. Teemahaastattelu 2008

Teemahaastattelu 2008

Taustatiedot

- Koulutus
- Opetustyö vuosissa /viittomakielisten oppilaiden opetus (viittomakielen taito)
- Viittomakielinen oppilas

Opetustilanne

- Kommunikointi viittomakielisen oppilaan kanssa
- Viittomakielisen oppilaan huomiointi opetustilanteessa

Integraatio

- Integraation tasojen toteutuminen
 - o Fyysinen
 - o Toiminnallinen
 - o Sosiaalinen
 - o Yhteiskunnallinen
- Viittomakielisen oppilaan integraation vaikutus muiden oppilaiden oppimiseen tai toimintaan
- Viittomakielisen oppilaan integraation vaikutus opettajan työmäärään

Yhteistyö

- Koti
- Muut yhteistyötahot
- Saatu tuki

Yhteenvetoa