

INKLUUSIO SUOMALAISESSA PERUSOPETUKSESSA  
-LIIKUNNANOPETUS OSALLISTAVAN OPETUKSEN TUKIJANA

Pauliina Hietaniemi

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syksy 2012

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Hietaniemi, Pauliina 2012. Inklusio suomalaisessa perusopetuksessa -liikunnanopetus osallistavan opetuksen tukijana. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, 88s.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan yhtä suomalaisessa peruskoulussa toteutettua inklusiivisen hengen mukaista opetuksen järjestämisen mallia. Tutkimuskoulussa toteutetaan osallistavaa opetusta pariluokkien avulla, joissa yleisopetuksenopettaja sekä erityisluokanopettaja tekevät yhteistyötä pareina. Tutkimuksessa etsitään vastausta siihen, miten koululiikunnalla voidaan tukea inklusiivista kasvatusta.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Työhön haastateltiin tutkimuskoulun yhtä luokanopettajaa ja erityisluokanopettajaa heidän tekemästään inklusiivisesta yhteistyöstä. Tämän lisäksi koulun apulaisrehtoria haastateltiin koulun toiminta-ajatuksista. Haastatteluita kertyi kaikkiaan viisi. Kaikki haastatelluista olivat naisia. Haastattelut litteroitiin ja aineistoa tarkasteltiin teoriasidonnaisen analyysin kautta.

Tutkittavan pariluokan yleisopetuksen oppilaat olivat kolmannella vuosiluokalla haastatteluja tehtäessä. Erityisopetuksen oppilaat olivat yleisopetuksen oppilaita 1–2 vuotta vanhempia. Yleisopetuksen luokassa opiskeli tuona ajankohtana 23 oppilasta ja erityisluokassa 9 oppilasta.

Tutkimuksen tuloksena syntyi kuvaus tavasta toteuttaa inklusiivista opetusta suomalaisessa peruskoulussa. Opettajien kokemukset työtavasta olivat positiivisia ja he kokivat kaikkien opetuksen osapuolien hyötyvän inklusiivisesta opetustavasta. Tutkittavassa pariluokassa liikunnan merkitys on ollut hyvin merkittävä inklusioprosessin alusta saakka. Opettajat kokivat liikunnan syventäneen oppilaiden välistä sosiaalista vuorovaikutusta ja luokkien välistä yhteistyötä. Liikunta toimi luokissa yhdistävänä tekijänä erilaisten oppijoiden välillä. Liikunnanopetus soveltui hyvin inklusiivisen kasvatuksen tukemiseen.

Tutkimuskoulun toimintakulttuuri ja tapa järjestää opetusta ovat toimiva esimerkki siitä, kuinka opetus voidaan toteuttaa inklusiivisessa hengessä suomalaisessa peruskoulussa. Pariluokkaopetusta voidaan opettajien kokemusten mukaan pitää onnistuneena tapana järjestää inklusiota tavoittelevaa opetusta. Liikunnan merkityksen tunnistaminen inklusiivisessa prosessissa olisi tärkeää sen sosiaalisen luonteen vuoksi. Jokainen koulu toimii kuitenkin erilaisessa toimintaympäristössä eikä tuloksia voida tästä syystä suoraan yleistää muihin kouluihin. Tulokset voivat toimia ajatusten ja ideoiden herättäjänä sekä joiltain osin mallina kehitettäessä inklusiivista kasvatusta uudessa ympäristössä.

Avainsanat: integraatio, inklusio, erityisopetus, osallistava opetus, liikunta, pariluokka

## SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	5
2 SEGREGAATIOSTA INKLUUSIOON.....	8
2.1 Opetuksen lähtökohtana segregatio .....	8
2.2 Integraation ajatus syntyy.....	9
2.2.1 Integraation tasot.....	9
2.2.2 Erityisopetuksen jatkumo.....	11
2.3 Inklusio eli osallistava kasvatus .....	12
2.3.1 Segregoituva, integroitu vai inklusiivinen koulu?.....	14
2.4 Inklusiivinen perusopetus vuonna 2012 .....	16
3 INKLUUSIIVINEN KASVATUS JA LIKUNNANOPETUS.....	18
3.1 Inklusiivisen kasvatuksen hyödyt.....	18
3.2 Inklusiivisen kasvatuksen haasteet ja ongelmat .....	20
3.3 Erityisliikunta ja inklusiivinen liikunnanopetus.....	22
3.4 Inklusiivisen liikunnanopetuksen tavoitteet ja suunnittelu.....	25
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	27
5 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	28
5.1 Tapaustutkimus ja tutkimuskohde.....	28
5.2 Aineiston keruu .....	28
5.3 Aineiston analysointi.....	29
5.4 Tutkimuksen luotettavuus .....	30
6 TUTKIMUSKOHTTEEN ESITTELY.....	32
6.1 Projektina yksi yhteinen koulu .....	32
6.2 Tutkimuskoulu.....	33
6.3 Toimintakulttuuri ja toimintaa ohjaava ajattelu .....	33
6.4. Kuka on erilainen oppija?.....	35
6.5 Tutkimuksen pariluokan toteutusmalli .....	36
6.6 Liikunnanopetus tutkimusluokissa .....	37

7 TULOKSET .....	38
7.1 Inklusioprosessi kehittyä ja etenee käytännön toiminnassa .....	38
7.2 Liikunta inklusiivisen opetuksen tukena .....	41
7.2.1 Meidän yhteinen juttu on ”sirkustelu” .....	42
7.2.2 Opetuksen lähtökohtana erilaisuus ja erilaiset oppijat .....	45
7.2.3 Päätulokset liittyen liikunnanopetukseen ja inklusioon .....	48
7.3 Inklusiivisen kasvatuksen vaikutukset oppilaisiin. ....	49
7.3.1 Akateemiset taidot.....	49
7.3.2 Mallioppiminen .....	51
7.3.3. Asenteet sekä toiminta- ja yhteistyötaidot .....	52
7.3.4 Oppimisen edistäjinä toimivat tekijät pariluokassa.....	55
7.3.5. Integroituminen yhteiskuntaan.....	56
7.3.6 Päätulokset liittyen oppilaisiin kohdistuviin inklusion vaikutuksiin .....	57
7.4 Inklusiivinen kasvatus opettajan silmin .....	58
7.4.1 Koko koulun yhteinen asia.....	58
7.4.2 Opettaminen inklusiivisessa yhteistyöluokassa .....	59
7.4.3 Opettajan asenne vaikuttaa inklusion toimivuuteen.....	62
7.4.4 Työparin valinta ja yhteinen opettajuus .....	64
7.4.5 Suunnittelu vaatii alussa paljon aikaa .....	67
7.4.6 Fyysisillä tiloilla on merkitystä yhteistyölle .....	68
7.4.7 Päätulokset liittyen opettajan työhön inklusiivisessa ympäristössä .....	69
7.5 Haasteet inklusiivisessa opetuksessa.....	70
8 POHDINTA .....	74
LÄHTEET .....	81

## 1 JOHDANTO

Erityisoppilaiden määrä Suomessa on tasaisesti kasvanut vuoteen 2010 saakka. Samanlaista linjaa on noudattanut myös osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden määrä. Yleisopetuksesta erillään järjestettävän erityisopetuksen oppilasmäärät ovat kääntyneet 2000-luvulla vähitellen laskuun. Silti vuonna 2010 erityisoppilaista 14% opiskeli yhä erillisissä erityiskouluissa ja 33% erillisillä erityisluokilla peruskoulujen yhteydessä (Suomen virallinen tilasto 2010). Timo Saloviita (2006, 327) on ottanut artikkelissaan voimakkaasti kantaa erityisopetuksen kasvuun. Saloviita kysyy, kuinka pitkälle tilanteen annetaan Suomessa mennä, ennen kuin asiaan puututaan.

Erityisopetuksen järjestäminen erillään muusta opetuksesta perustuu ajatukseen, että poikkeaviksi katsottujen lasten opetus erillään muusta yhteiskunnasta on kaikkien osapuolien etu (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2002, 177). Kehitettäessä peruskoulua yhä toimivammaksi ja tasa-arvoisemmaksi, nousee erityisopetuksen tarpeellisuus kuitenkin keskeiseksi aiheeksi (Mithaug 1998). Kritiikki kohdistuu paitsi erillisen erityisopetuksen tehokkuuteen, niin myös opetuksen oppilaita leimaavaan järjestelmään. Nykypäivän tasa-arvoisuuteen pyrkivässä koulussa keskeisiksi käsitteiksi nousevat integraatio ja inklusiivinen opetus. Integraation tavoitteena on tuoda erityisoppilaat osaksi yleisopetusta ja näin poistaa erillinen erityisopetus. Inklusiivisuuden ideologiassa kaikilla oppilaille on jo lähtökohtaisesti tasa-arvoinen oikeus kuulua osaksi yhteisöä myös koulussa. Erilaisuus on tässä yhteisössä rikkaus.

Naukkarinen & Saloviita (2001, 200) kutsuvat kirjansa jälkipuheessa Suomen peruskoulun tilannetta paradoksiksi. Koulun toivotaan muuttuvan inklusiivisemmaksi muuttamatta kuitenkaan hallitsevaa peruskoulujärjestelmää. Heidän mukaansa inklusiivisen opetuksen toteuttaminen toimivasti edellyttää kuitenkin peruskoulun muuttamista organisaationa. Niin kauan kuin opetusmalli on kaksijakoinen erityisopetukseen ja yleisopetukseen lokeroiva, ei tulla saavuttamaan tasa-arvoa tavoittelevaa ja leimaamisesta eroon pyrkivää inklusiivisen opetuksen mallia.

Vuonna 2011 astui voimaan erityisopetuksen lakimuutos, jonka tarkoituksena on kääntää erityisopetuspäätösten määrä laskuun. Tämän kolmiportaisen mallin avulla pyritään tarjoamaan tukea yhä aikaisemmin sitä tarvitseville oppilaille. Lakimuutoksen seurauksia on vielä vaikea arvioida. Jo ensimmäisistä tilastoinneista kuitenkin nähdään, että uuden mallin mukaisten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on pienempi kuin vanhassa mallissa. Tämä viittaisi siihen, että lakimuutoksella olisi haluttuja vaikutuksia erityisopetukseen. (Suomen virallinen tilasto 2012.)

Vuoden 2011 lakimuutoksella otettiin askel kohti inklusiivisempaa peruskoulua, muuttamalla tuen tarjoamista oppilaille joustavammaksi. Tavoiteltaessa inklusiivista koulua, Suomen peruskoulujärjestelmän muutos voidaan nähdä yhtenä peruslähtökohdista. Tällainen muutos järjestelmässä on kuitenkin suuritöinen ja hidas. (Naukkarinen & Saloviita 2001, 200.) Toisena vaihtoehtona voi pohtia pystyttäisiinkö nykyisessä järjestelmässä toteuttamaan opetusta inklusiivisen hengen mukaisesti? Tässä työssä tutkitaan yhtä jo käytössä olevaa inklusiivisen opetuksen mallia. Tämä tutkimus osoittaa, että inklusiiviseen päämäärän tähtäävää opetusta voidaan toteuttaa tehokkaasti Suomen nykyisessäkin peruskoulussa. Suomalaisen perusopetuksen kehittyminen inklusiivisempaan suuntaan edellyttää toimivien vaihtoehtojen etsimistä ja kehittämistä. Erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja niiden käyttökelpoisuutta inklusion järjestämiseksi tulisikin tutkia enemmän. Uusien ratkaisumallien avulla koulutuksen tasa-arvoa voidaan kehittää pidemmälle ja näin tarjota kaikille oppijoille paras mahdollinen koulutie.

Integraation ja inklusion toteutus on kouluissa usein käynnistetty taito- ja taideaineiden, kuten liikunnanopetuksen, kautta tapahtuvalla yhteistyöllä. Liikunnanopetuksessa oppilaiden tasoerot eivät ole samalla tavalla opetuksen esteenä kuin akateemisissa aineissa. Liikunta on myös luonteeltaan sosiaalista. Sen vuoksi liikunnanopetus katsotaan hyväksi keinoksi sosiaalisten kasvatustavoitteiden saavuttamisessa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus yhdessä yleisopetuksen oppilaiden kanssa on akateemisissa aineissa haastavaa ilman merkittäviä tukitoimia. Tämän vuoksi liikunnanopetus toimii luonnollisena porttina inklusiivisen opetuksen käynnistyksessä. Samalla liikunta toimii hyvin myös sosiaalisen integraation lisäämisessä (Laakso 2007, 21–22). Liikuntaa voidaan tietoisesti käyttää välineenä inklusiivisen opetuksen tukemisessa. Tämän tutkimuksen kohteena olevien luokkien

yhteistyö onkin muotoutunut juuri liikunnanopetuksen kautta. Liikunnanopetuksen merkitys luokkien yhteistyölle on ollut huomattava. Liikunnanopetuksen kautta opettajat ovat saavuttaneet useita inklusiivisen opetuksen tavoitteita.

Liikunnanopetuksen ja inklusiivisen kasvatuksen välillä onkin yhteinen tavoite.

Kummankin tavoitteena on lisätä erilaisuuden ymmärtämistä oppilaiden keskuudessa.

Tämä tutkimus keskittyy tutkimaan inklusiivisen opetuksen järjestämistä käytännön tasolla. Tavoitteena on ymmärtää inklusioproessi yksittäisen koulun tasolla ja nähdä inklusion vaikutukset opettajiin sekä oppilaisiin. Koska liikunnanopetus muodostaa kohdeluokilla rungon inklusiiviselle työlle, saa se myös erityisen painoarvon tässä tutkimuksessa. Inklusiivinen liikunnanopetus voidaan nähdä sekä päämääränä että välineenä inklusion toteutuksessa. Työn tehtävänä on herättää ajatuksia liikuntapedagogiikan käytön mahdollisuuksista inklusioproessin tukena. Liikunnanopetus tulee nähdä laajemmin liikuntakasvatuksena ja tätä kautta välineenä suurempien kasvatustavoitteiden saavuttamisessa.

## 2 SEGREGAATIOSTA INKLUUSIOON

Erityisopetusajattelun kehittyminen on liittynyt tiiviisti muun yhteiskunnallisen ajattelun kehittymiseen. 1960-luvulle saakka erityisopetus järjestettiin pääsääntöisesti erillään yleisopetuksesta, erityisesti tätä varten perustetuissa kouluissa. Yhdysvalloissa 1960-luvulla syntyneen tasa-arvoajattelun myötä valtaväestöstä poikkeavat ryhmät alkoivat saada yhteiskunnallisesti enemmän huomiota kaikilla elämän eri osa-alueilla. Viimeisten vuosikymmenten aikana YK ja UNESCO ovat olleet kansainvälisten sopimusten kautta merkittävästi parantamassa ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa. Nämä sopimukset ovat olleet osaltaan vaikuttamassa myös koulutuksellisen tasa-arvon luomiseen.

### 2.1 Opetuksen lähtökohtana segregatio

Segregoidussa erityisopetuksessa opetusryhmä muodostetaan ainoastaan vammaisista tai erityisopetusta tarvitsevista oppilaista. Erillinen erityisopetus perustuu ajatukseen lasten merkittävästä poikkeavuudesta, jonka vuoksi yleisopetus ei kykene vastaamaan heidän tarpeisiinsa. Segregoidun erityisopetuksen on uskottu tehokkaammin huomioivan tukea tarvitsevat oppilaat. Erillisen opetuksen on nähty palvelevan opetuksen kaikkia osapuolia. Erityisoppilaat ovat saaneet tarvitsemansa tuen erityisopetuksessa ja yleisopetukseen on ollut mahdollista luoda homogeenisempia ryhmiä. Tämän on uskottu parantavan kaikkien oppilaiden oppimistuloksia. (Hautamäki ym. 2002 s. 177–178.) Näin on syntynyt tilanne, jossa erityisoppilaat opiskelevat erillään yleisopetuksesta omissa kouluissaan ja laitoksissaan.

Yhdysvalloissa 1960-luvulla levinneen poliittisen tasa-arvoajattelun myötä ryhdyttiin tarkemmin tutkimaan opetuksellisen segregatian tehokkuutta. Tutkimuksia aiheesta on valmistunut laajalti viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana (Baker, Wang & Walberg 1995; Carlberg & Kavale 1980; Freeman & Alkin 2000; Manset & Semmel 1997; Wang & Baker 1986). Vaikka tutkimuksien tulokset olivatkin vaihtelevia, ei niiden avulla kyetty osoittamaan segregoidun erityisopetuksen paremmuutta. Tutkimustulosten myötä alkoi levitä ajatus siitä, ettei hallitseva opetustapa ehkä olisi



ainoa toimiva ja tehokas vaihtoehto (Hautamäki ym. 2002, 175–195; Moberg 1996, 121–122).

## 2.2 Integraation ajatus syntyy

Segregaatiokritiikin myötä vahvistui ajatus poikkeavina pidettyjen ihmisten saattamisesta täysivaltaisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Näin syntyneen integraatioliikkeen tavoitteena oli saavuttaa erityisryhmien jäsenille samat oikeudet kuin muillakin yhteiskunnan jäsenillä oli. 1970-luvulla Yhdysvalloissa ja Pohjoismaissa ryhdyttiin ajamaan integraation asiaa voimakkaasti eteenpäin myös koulutusrintamalla. Suomessa ylimmät kouluviranomaiset suosittelivat jo 1970-luvulla integroitua sijoitusratkaisuita erityisopetuksen järjestämisessä (Moberg 2001, 83). Yhdysvalloissa integraatio-keskustelu on kulkenut käsitteellä *mainstreaming*, jonka ajatuksena on tuoda vammaiset lapset valtavirran mukaan tavallisiin kouluihin (Hautamäki, ym. 2002, 175–195; Moberg 1998, 140). Integraatioajatuksen kannattajat hakivat tukea asialleen integraatio-opetuksen tehokkuutta arvioivista tutkimuksista, joista monet osoittivat integraatio-opetuksella olevan etua niin akateemisten kuin sosiaalistenkin taitojen kehittymisessä verrattuna segregaatioon (Baker ym. 1995; Manset & Semmel 1997; Wang & Baker 1986).

Integraatioaatteen kannalta merkittävä käänne tapahtui vuonna 1993, YK:n yleiskokouksen kokoaman Vammaisten vuosikymmenen -päättösasiakirjan myötä. Päättösasiakirja vahvisti oikeuden kaikille vammaisille lapsille saada opetusta yleisopetuksen luokilla vammattomien ikätoverien kanssa (YK 1993). Näin jopa vaikeimmin vammaiset lapset saivat oikeuden käydä koulunsa ”tavallisessa lähikoulussa” ja integraatioaate sai kansainvälisesti merkittävää tunnustusta.

### 2.2.1 Integraation tasot

Koulutuksellisesta integraatiosta puhuttaessa tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sijoittamista valtavirran mukaan yleisopetukseen. Yhden oppilaan kohdalla kyse on yksilöintegraatiosta. Integraatio voidaan toteuttaa myös luokkaintegraationa, jolloin yleisopetuksen koulun yhteyteen sijoitetaan erityisopetusryhmä (Murto 1992, 1). Koulutuksellinen integraatio jaetaan neljään integraatiotasoon: *fyysinen, toiminnallinen,*

*sosiaalinen ja yhteiskunnallinen taso.* Kouluaikana toteutettavat tasot ovat fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen taso. Koulutuksen jälkeinen taso on yhteiskunnallinen integraatio. (Hautamäki ym. 2002, 184; Moberg 2001, 85; Moberg & Ikonen 1980.)

Fyysinen integraatio tarkoittaa erilaisen oppijan tuomista fyysisesti lähemmäs yleisopetusta. Yksittäinen erityisoppilas voidaan sijoittaa yleisopetuksen luokkaan tai kokonainen erityisluokka yleisopetuksen kouluun. Liikunnanopetuksessa fyysinen integraatio voi tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamista samoissa tiloissa yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Pelkkä fyysinen sijoitus ei välttämättä tuo oppilaita sosiaalisesti lähemmäksi toisiaan. Siksi tulisi pyrkiä kehittämään yhteistä toimintaa erilaisten oppilaiden välille. Samassa tilassa opiskelu synnyttää oppilaiden välille yhteistyötä, joka johtaa integraation seuraavalle tasolle. (Hautamäki ym. 2002, 184; Moberg 2001, 85; Moberg & Ikonen 1980.)

Toiminnallisessa integraatiossa pyritään luomaan yhteistyötä erityisopetuksen ja yleisopetuksen välille. Yhteisten opetustuokioiden ja tehtävien kautta tavoitteena on suvaitsevaisuuden, hyväksynnän ja sosiaalisten suhteiden kehittyminen oppilaiden välille. Liikunnanopetus soveltuu sosiaalisilta tavoitteiltaan erittäin hyvin toiminnalliseen integraation toteuttamiseen. (Hautamäki ym. 2002, 184; Moberg 2001, 85; Moberg & Ikonen 1980.)

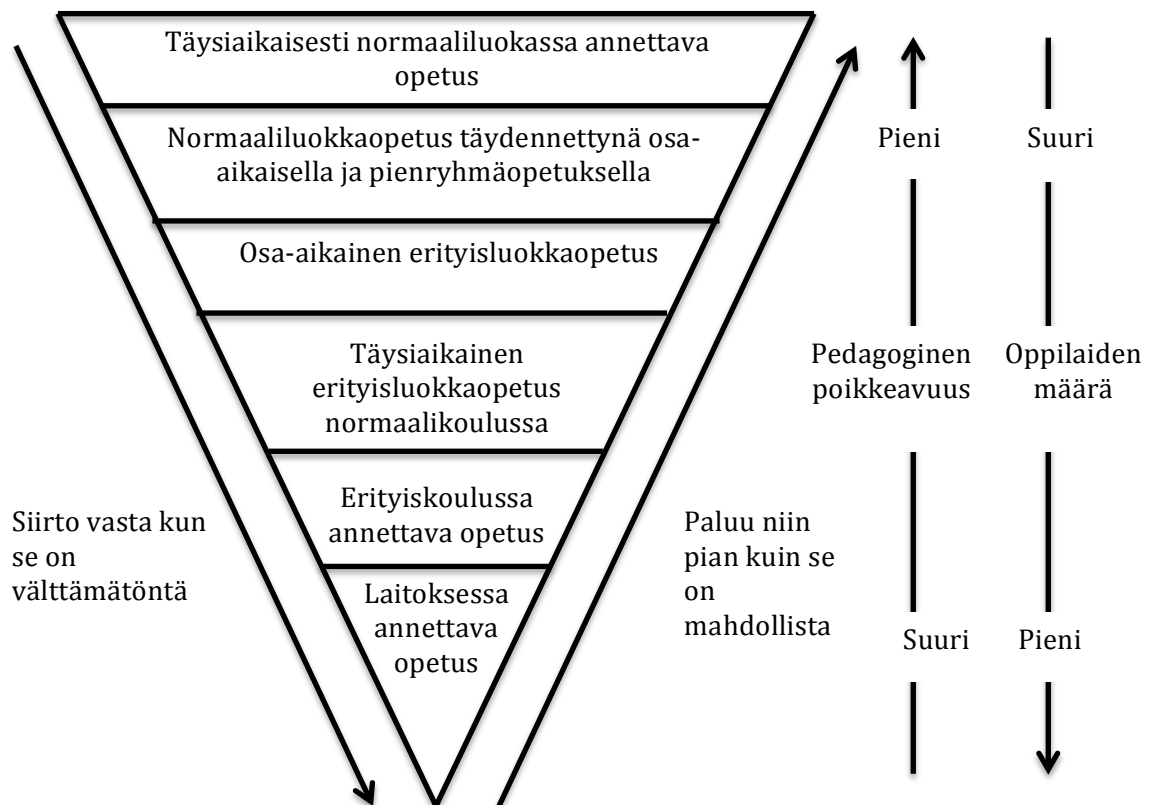
Integraation seuraava taso on sosiaalinen integraatio, jolla tarkoitetaan positiivisten vuorovaikutussuhteiden syntymistä erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välille. Pelkät opetushetket eivät yleensä riitä synnyttämään sosiaalista integraatiota, vaan oppilaiden tulee kohdata toisiaan myös epämuodollisissa tilanteissa. Tällaisia voivat olla liikuntatuntien yhteydessä siirtymät sekä vaatteiden vaihto ja pukuhuoneissa toimiminen. Ystävyysuhteiden luonti ja erilaisten oppilaiden hyväksyminen ovat merkittävä osa sosiaalista integraatiota. Tämä koskee oppilaiden lisäksi myös muita opetustyöhön osallistuvia ryhmiä. Sosiaalisen integraation kautta pyritään saavuttamaan integraation syvin taso. (Hautamäki ym. 2002, 184; Moberg 2001, 85; Moberg & Ikonen 1980.)

Yhteiskunnallisen integraation tasolla erityistä tukea tarvitseva oppilas integroituu yhteisöön täysiarvoiseksi jäseneksi. Tällä jäsenellä on samat mahdollisuudet, oikeudet

ja velvollisuudet kuin muillakin yhteisön jäsenillä. (Hautamäki ym. 2002, 184; Moberg 2001, 85; Moberg & Ikonen 1980.) Integraatio voidaan nähdä tasojensa myötä kehittyvänä prosessina. Kolmen ensimmäisen tason (fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen taso) kautta pyritään kokonaisvaltaiseen yhteiskunnalliseen integraatioon. Kouluaikaiset tasot ovat keino saavuttaa syvin yhteiskunnallinen integraatio. (Murto 1992, 22.)

### 2.2.2 Erityisopetuksen jatkumo

Hautamäki kollegoineen (2002) esitteli Mobergin (1982) alkuperäisestä mallista mukailun Suomen peruskouluun sovitettua mallin erityisopetuksen jatkumosta. Mallissa oppilaalle annetun tuen määrä lisääntyy tarpeen mukaan. Erityistä tukea tarvitseville oppilaille on pyritty löytämään paras mahdollinen opiskelupaikka tuen tarpeen perusteella. Integrointi tavallisille luokille on tavoitteena kaikilla oppilailla, joiden tuen tarpeeseen yleisopetuksessa kyetään vastaamaan. Jatkumon tavoitteena on myös kuvata sitä, ettei erityisopetuspäätös ole kiinteä ja lopullinen, vaan tuen tarvetta tulisi arvioida jatkuvasti. Erityisopetuksen jatkumo on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Erityisopetuksen jatkumo. (Hautamäki ym. 2002, 81.)

### 2.3 Inkluisio eli osallistava kasvatus

Yhdysvalloissa muodostui 1980-luvulla kritiikkiä integraatiokäsitettä kohtaan. Vaikka integraation perusajatus pyrkikin yhteiseen hyvään, kritiikkiä kohdistettiin sen luokittelevuuteen. (Hautamäki ym. 2002, 181–187.) Integraatio pohjautuu ajatukseen, jossa poikkeava oppilas pyritään yhdistämään ryhmään, johon hän ei lähtökohtaisesti kuulu. Kyseessä voi myös olla yhteisön ulkopuolella oleva ryhmä, joka tulisi integraation keinoin saattaa osaksi yhteisöä. Integroitava oppilas ei ole erilaisuutensa vuoksi lähtötilanteessa oikeutettu kuulumaan valtavirran joukkoon. Integraation kritiikin myötä suosiotaan kasvatti ideologialtaan tasa-arvoisempi opetuksen järjestämisen malli, inkluisio. Inkluisiossa korostetaan ajatusta, että kaikilla ihmisillä on oikeus kuulua yhteisöön alusta lähtien. (Hautamäki ym. 2002; Väyrynen 2001, 16.)

Integraation ja inkluision käsitteissä on osittaista päällekkäisyyttä. Inkluision perusajatus on hyvin lähellä yhteiskunnallista integraatiota. Molempiin sisältyy

pyrkimys tarjota kaikille mahdollisuus tasa-arvoiseen yhteiskunnassa toimimiseen. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 15.) Moberg (1998) on kritisoinut inklusio-termin tarpeellisuutta juuri termien osittaisesta päällekkäisyydestä johtuen. Integraation ja inklusion paradigmat eroavat kuitenkin toisistaan, joten eroa on hyvä selventää.

Väyrynen (2001, 26–21) ehdottaa inklusion suomenokseksi ”mukaan kuulumista”. Laajimmillaan inklusio käsittelee osallistumisen esteettömyyttä. Esteitä osallistumiselle voi luoda koulujärjestelmä, asenteet tai oppilaaseen liittyvät yksilölliset syyt. Inklusiivinen työ muokkaa siis opetusta koulussa niin, että kaikkien on mahdollista osallistua toimintaan. Tukipalvelut tuodaan oppilaan luokse hänen omaan lähikouluunsa. Inklusion kantavina perusajatuksina ovat erilaisuuden tunnustaminen ja hyväksyminen sekä usko myös siihen, että kaikilla meillä on kyky oppia. Inklusion tavoitteita ovat tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden lisääminen sekä pyrkimys kasvattaa koulu yhteisön jäsenistä aktiivisia jäseniä myös yhteiskuntaan. (Väyrynen 2001, 26–21.)

Vaikka inklusio ajatuksena tavoittelee kaikille yhteistä koulua, ei ideologiaa tule nähdä mustavalkoisena. Inklusiotavoitetta ei voida koskaan täysin saavuttaa, sillä kouluvelvollisuuden piirissä on aina oppilaita, joiden koulunkäynti ei ole mahdollista tavallisessa koulussa. Sopeutumattomuus suureen ryhmään muodostaa osalle oppilaista esteen osallistua täysipainoisesti inklusiiviseen opetukseen. Myös vaikeasti sairaat tai syvästi kehitysvammaiset oppilaat voivat tarvita huomattavia tukipalveluita opetuksen järjestämiseksi. Tällaisten oppilaiden kohdalla tarpeelliset tukipalvelut löytyvät usein pienluokista tai sairaalakouluista. (Block 1999.) Inklusio-opetus ei tarkoita sitä, etteikö sen piirissä voitaisi järjestää opetusta pienryhmässä. Näin ollen erityisopetuksen jatkumo (kuvio 1) on sovellettavissa hyvin myös inklusioajatuksen rinnalle. Yhdessä nämä ideologiat tiivistyvät tavoitteeseen saada mahdollisimman moni erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelemaan yleisopetuksen luokkaan. Näiden oppilaiden koulunkäynti turvataan tukipalveluiden avulla, jotka tuodaan heidän mukanaan yleisopetuksen luokkaan. (Moberg 2001; Väyrynen 2001.)

Biklen (2001, 56) puhuu inklusiosta ajattelutapana ja päämääränä, eikä niinkään opetuksellisena paikkana tai näkyvänä käytänteenä koulussa. Biklenin ajatuksista saattaa saada kuvan inklusiosta ihanteellisena ja tavoiteltavana ideologiana. Saloviita

(2010, 2) tuo esiin artikkelissaan, että inklusion vastustajat pitävät ajatusta usein käytännössä toimimattomana ideologiana ja kauniina ajatuksena. Saloviidan mukaan inklusio merkitsee tasa-arvoista ja syrjimätöntä yhteiskuntaa kuitenkin juuri käytännön tasolla. Väyrynen (2000, 52) tiivistää, että inklusio on laajimmillaan yhteiskunnallisella tasolla sekä ideologinen, poliittinen, että käytännöllinen kysymys.

Kun inklusion käsite tässä tutkimuksessa liitetään tutkimuskouluun, korostuu lähikouluperiaatteen sijaan oppilaiden tasavertaisuuden ajatus. Tämä johtuu Suomen koulujärjestelmän rakenteista ja käytänteistä, jossa tukipalvelut on keskitetty useimmiten erityiskouluihin ja erityisluokkiin. Ilman merkittävää rakenteellista muutosta, suomalaisessa peruskoulussa ei kyetä toteuttamaan inklusion ajatusta kaikkien oppilaiden siirtymisestä yleisopetuksen luokkiin. Tutkimuskoulussa toteutettavaa yhteistyötä voidaan tarkastella inklusiivisen kasvatuksen lisäksi luokkaintegraationa. Tässä työssä puhutaan kuitenkin pääasiassa inklusiivisesta työstä, sillä koulun toiminta-ajatusta värittää voimakkaasti inklusiivisen ajatuksen toteutus toiminnassa. Tämän hetkisen inklusion toteutuksessa merkittäväntä on koulun suhtautuminen erilaisiin oppijoihin. Tarr, Tsokova, & Takkunen (2012, 701) nostavat esiin artikkelissaan, että vaikka Suomen koulutuspolitiikka ei kovin hyvin tue inklusiivisen kasvatuksen järjestämistä, se ei kuitenkaan estä inklusion toteutusta sitä haluavissa kouluissa.

### 2.3.1 Segregoiva, integroiva vai inklusiivinen koulu?

Monimutkaisen terminologian vuoksi saattaa helposti jäädä epäselväksi, miten segregoivan, integroivan ja inklusiviisen koulun paradigmat eroavat toisistaan. Terminologian selkeyttämiseksi esittelen kuvion 2, joka pyrkii selventämään paradigmojen eroa. Segregoiva koulu pyrkii erottelemaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetuksesta erityisopetukseen, opetuksen paremman yksilöllistämisen vuoksi (Naukkarinen 2000, 160). Segregoinnin vastakohtana integraatioajatus pyrkii eroon yleisopetuksen ja erityisopetuksen erottelusta tuomalla erityisoppilaat yleisopetukseen sekä fyysisesti että mahdollisesti myös toiminnallisesti. Integroinnissa tarvittavat tukitoimet toteutetaan tällöin lähikoulussa, eikä niitä keskitetä ainoastaan erityiskouluihin. Integrointiajatus pyrkii yhdistämään Suomessa lähtökohtana olleen yleis- ja erityisopetuksen rinnakkaisen kaksoisjärjestelmän yhdeksi kaikille yhteiseksi

kouluksi (Ihatsu ym. 1999, 15). Integraation ajatusmalli on saanut kritiikkiä lähtökohdastaan luokitella erityistä tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetuksen ulkopuoliksi yksilöiksi.

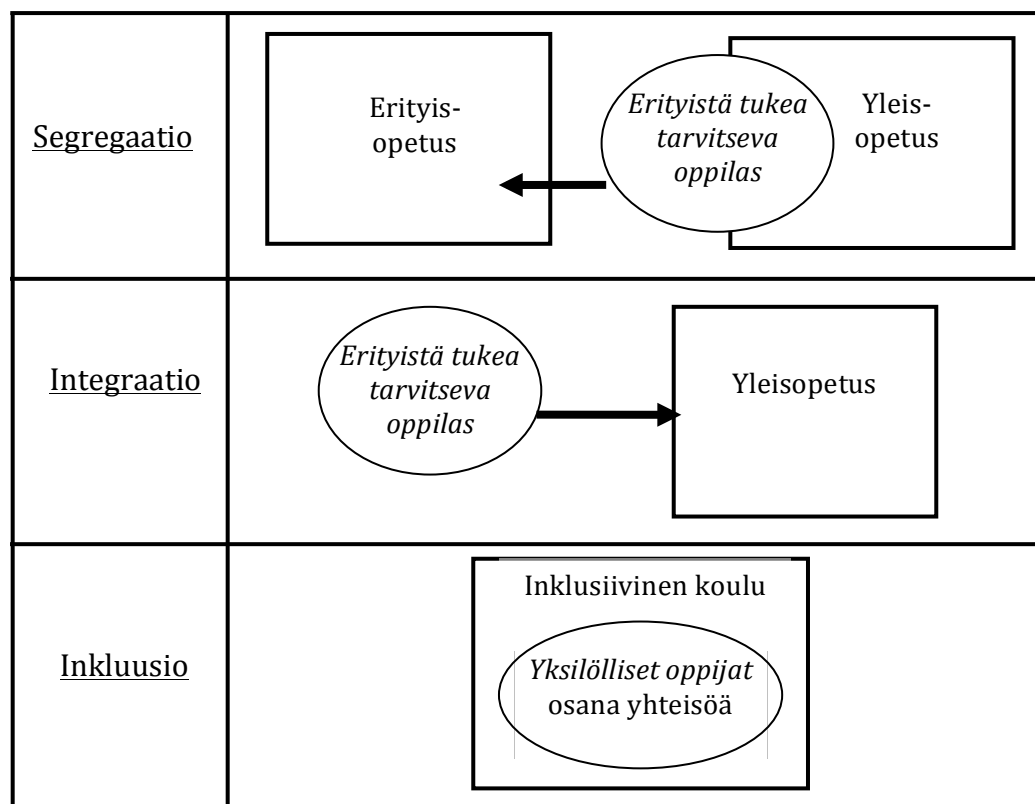
Inklusio vie yhdistämisen ajatusta ideologisesti vielä integraatiota pidemmälle.

Inklusion ajatuksen mukaan kaikki oppilaat ovat lähtökohtaisesti samantarvoisessa asemassa oikeuksiensa puolesta. Inklusiivinen koulu perustuu lähikouluperiaatteelle, jossa jokainen lapsi käy koulua omaa kotiaan lähinnä olevassa koulussa.

Lähikouluperiaatteen lisäksi inklusiivisessa koulussa jokainen lapsi käy koulua tavallisella yleisopetuksen luokalla. (Ihatsu ym. 1999, 15; Saloviita 2010, 6.)

Inklusiossa kaikille oppilaille tarjotaan yksi yhteinen koulu ja sinne tarvittavat tukipalvelut, huolimatta heidän mahdollisesta erilaisuudestaan tai tuen tarpeestaan (Hautamäki ym. 1999, 181–182). Inklusioajattelussa jokaisella ihmisellä on perustava oikeus kuulua yhteisöön, eikä tätä oikeutta tarvitse ansaita (Saloviita 2010, 3).

Segregaation, integraation sekä inklusion paradigmat on tiivistetty kuvioon 2.



KUVIO 2. Segregaation, integraation ja inklusion paradigmat

## 2.4 Inklusiivinen perusopetus vuonna 2012

UNESCO antoi vuonna 1994 Salamancan julistuksen, jonka allekirjoittivat 92 hallituksen ja 25 kansainvälisen järjestön edustajat. Julistuksen mukaan tehokkain tapa poistaa syrjimistä ja syrjäytymistä sekä luoda suvaitsevaisuutta on kehittää lisää inklusiivisesti suuntautuneita kouluja. Allekirjoittamalla julistuksen Suomi on myöntynyt vaatimukseen erityisluokkien lakkauttamisesta ja erityisopetuksen sulauttamisesta yleisopetukseen. (Murto 1999, 13; Saloviita 1998, 168; UNESCO 1994.) Tämän seurauksena vuonna 2011 tuli voimaan erityisopetuksen lakimuutos, joka linjasi uudestaan erityisopetuksen järjestämisen perusteita Suomessa (Perusopetuslaki 642/2010). Muutoksen myötä entisen erityisopetuspäätöksen tilalle tuli kolme tasoa, jotka mahdollistavat myös kevyemmän tuen vaihtoehtojen tarjoamisen oppilaille yhä aikaisemmassa vaiheessa. Tällä muutoksella pyritään vähentämään erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden määrää.

Uusien tukitasojen kevyin taso on *yleinen tuki*. Yleisen tuen voidaan katsoa olevan osa kaikkea opetusta. Yleistä tukea voidaan antaa oppilaalle, jolla on tilapäisiä tai lyhytaikaisia vaikeuksia oppimisessa tai koulunkäynnissä. Yleiseen tukeen voi kuulua esimerkiksi tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus tai tehtävien eriyttäminen. Jos yleinen tuki ei riitä oppilaalle, on hänellä oikeus saada *tehostettua tukea*. Tehostettua tukea voidaan kuvailla jatkuvammaksi ja yksilöllisemmäksi opetuksen tukemiseksi, jonka järjestäminen kirjataan yksilölliseen oppimissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelma tehdään pedagogisen arvion pohjalta oppilashuoltotyössä. Tehostetun tuen oppilas voi tarvita esimerkiksi useampia tukimuotoja, mihin yleisellä tuella kyetään vastaamaan. Tukimuotoja voidaan tehostaa määrällisesti ja laadullisesti vastaamaan oppilaan tarpeita. (OPH 2010.)

Kun tehostetun tuen muodot eivät riitä oppilaan koulunkäynnin turvaamiseksi, tehdään päätös *erityisen tuen* antamisesta. Erityisen tuen taso vastaa lähinnä entistä erityisoppilaalle määriteltä tukea. Erityisen tuen piirissä olevalle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kirjataan opetuksen antamista ja tukea koskevat päätökset. Opetus voidaan järjestää yleisopetuksessa, erityisopetuksessa tai näitä molempia hyödyntävässä välimuodossa. Oppilaan on mahdollista saada oppilashuollollista tukea kaikilla kolmella tukitasolla.



Päätökset kaikista tukitasoista tehdään uudistuksen myötä pedagogisin perustein. Tehostettua tukea varten oppilaasta tehdään pedagoginen arvio, jonka perusteella tuen tarvetta arvioidaan ja päivitetään yksilökohtaisesti. (OPH 2010.)

Tavoitteena on yhä aikaisemmassa vaiheessa tarjota joustava järjestelmä tuen tarjoamiseen. Kolmiportaisen tuen tarjoamisen malli tukee myös erityisopetuksen jatkumoa. Tuen tarpeen arviointi ja tarjoaminen ovat muuntuvia sekä liukuvia asioita jatkumolla, kiinteän erityisopetuspäätöksen sijaan. Tämä malli ottaa myös askeleen lähemmäs inklusiivista kasvatusajatusta, jossa jokainen oppilas arvioidaan yksilönä ja tuki tarjotaan yleisopetuksen luokassa omassa lähikoulussa sitä tarvitseville. Ensimmäiset tilastoinnit erityisopetuksen kehityksestä lakimuutoksen jälkeen ovat antaneet varovaisia viitteitä siitä, että lakimuutos toisi toivottua muutosta erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrissä. (Suomen virallinen tilasto 2012.)

### 3 INKLUSIIVINEN KASVATUS JA LIIKUNNANOPETUS

#### 3.1 Inklusiivisen kasvatuksen hyödyt

Inklusiivinen kasvatusta on aina sidottu siihen ympäristöön ja kulttuuriin, missä sitä toteutetaan. Tämän vuoksi eri kouluissa toteutettujen inklusioiden välillä on vaikeaa tehdä suoraa vertailua. Erilaisten inklusiivisten koulujen väliltä voidaan kuitenkin löytää yhteisiä piirteitä. Näiden yhteisten piirteiden perusteella voidaan tehdä huomioita inklusiivisen kasvatuksen toteutuksen muodoista ja johtopäätöksiä sen vaikutuksista. Yhden suurimman kulmakiven hyvin toteutetulle inklusiolle muodostavat ne tukitoimet, joita sekä opettajalle että oppilaille tulee tarjota (Block 1999). Stainback & Stainback (1996, 4) toteavat, että onnistuneesti toteutettu integraatio ja inklusiivinen opetus vaativat sellaisia tukitoimia, jotka mahdollistavat erilaisten oppilaiden oppimisen samassa ryhmässä. Inklusion hyödyt kaikille oppilaille saavutetaan vasta, kun voidaan taata ryhmän jokaisen oppilaan laadukas opetus ryhmässä. Vuonna 2002 Fischer, Roach & Frey (2002, 73–74) tekivät tutkimuksessaan yhteenvetoa aiemmista inklusiotutkimuksista todeten, että inklusio näyttää edistävän erityisoppilaiden oppimista. Samassa tutkimuksessa todetaan, ettei inklusio myöskään aiheuta negatiivisia vaikutuksia yleisopetuksen oppilaiden akateemiseen oppimiseen. Yleisopetuksen oppilaat ovat voineet jopa hyötyä inklusiosta itsetunnon, asenteiden ja oppimisenkin näkökulmasta.

Inklusiivisen ja integroidun opetuksen vaikutuksia oppimistuloksiin on tutkittu runsaasti viimeisten vuosikymmenien aikana. Haastateltaessa suurin osa opettajista ei usko, että luokanopettajan koulutus riittää huomioimaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tavallisella luokalla (Moberg 2001, 89–92). Viimeisen kolmenkymmenen vuoden ajalta tutkijat ovat koonneet tutkimustuloksia, jotka liittyvät erityisoppilaiden oppimistuloksiin integroidussa ja inklusiivisessa ympäristössä. Tutkimuksissa on todettu, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistulokset ovat inklusiivisessa oppimisympäristössä opettajien käsityksestä huolimatta positiivisia. Osallistavassa opetuksessa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat menestyivät tutkimuksissa akateemisesti ja sosiaalisesti paremmin kuin segregoidussa ympäristössä opiskelevat vertaisensa

(Baker, Wang & Walberg 1995; Fischer ym. 2002; Freeman & Alkin 2000, 13–15; Hawkins, 2011; Wang & Baker 1986, 517–519).

Akateemisten taitojen lisäksi Stainback & Stainback (1996, 5) korostavat, että etenkin vammaisille lapsille sosiaalinen vuorovaikutus ja mallit ovat todella tärkeitä. Vaikka he eivät pystyisikään saavuttamaan kaikkia yleisopetuksen tavoitteita koulutyössään, he voivat oppia elämisen taitoja ikätovereiltaan ja näin valmistautua elämään yhteiskunnassa. Tavoiteltaessa yhteiskunnallista integraatiota juuri tällaiset taidot nousevat merkittäviksi erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla.

Inklusiotutkimuksissa on tutkittu myös yleisopetuksen oppilaiden oppimistuloksia. Osassa tutkimuksista ei inklusiolla havaittu olevan vaikutusta yleisopetuksen oppilaiden akateemisiin taitoihin. Muokattaessa opetusta kaikkia osallistavammaksi, esimerkiksi eriyttämällä tai monipuolistamalla ohjeistusta, saattavat yleisopetuksen oppilaat hyötyä näistä muutoksista. Osassa tutkimuksista on todettu inklusiivisen ympäristön voi hyödyttää yleisopetuksen oppilaita (Fischer ym. 2002; Manset & Semmel 1997, 177; Rouse & Florian 2006, 491; Sharpe, York & Knight 1994).

Staub & Peck (1995, 36–37) toteavat tutkimuksessaan, ettei opettajan antama aika yleisopetuksen oppilaille ole vähentynyt, vaikka luokkaan on integroitu erityisoppilaita. Tutkimuksessa on havaittu, että tarvittavilla tukipalveluilla voidaan varmistaa tukea tarvitsevan oppilaan opiskelu yleisopetuksen luokassa niin, ettei yhden oppilaan avun tarve kuormita opettajaa tai muita oppilaita liikaa. Tällaisena tukipalveluna voidaan pitää esim. koulunkäyntiavustajaa, joka auttaa tukea tarvitsevan oppilaan opiskelua.

Kun oppimistuloksia on tutkittu liikunnanopetukseen liittyen inklusiivisissa kouluissa, ovat useat tutkimukset todenneet, ettei tukitoimien avulla toteutetulla inklusiolla ole ollut negatiivista vaikutusta vammattomien lasten oppimiseen. Osassa tutkimuksista inklusio on vaikuttanut yleisopetuksen oppilaiden liikunnan oppimistuloksiin positiivisesti. (Block, Obrushniková & Válková 2003; Block & Zeman 1996; Rattrick & Beuter, 1985.) Kodish, Kulinna, Martin, Pangrazi & Darst (2006) vertailivat yleisopetuksen oppilaiden aktiivisuutta inklusiivisen ja yleisopetuksen liikunnanopetuksen välillä. Tutkimus ei löytänyt eroa oppilaiden aktiivisuudessa liikuntatunneilla inklusiivisen ja yleisopetuksen liikunnan välillä. Erityistä tukea

tarvitsevat oppilaat liikuntatunneilla, eivät siis vaikuta yleisopetuksen oppilaiden liikunta-aktiivisuuteen.

Oppimistuloksien lisäksi oppilaiden asenteita ja suhtautumista erilaisuuteen on mitattu inklusiotutkimuksien yhteydessä. Yleisopetuksen oppilaiden asenteet inklusiota ja erilaisuutta kohtaan ovat tutkimuksien mukaan muuttuneet positiivisemmiksi, kun he ovat käyneet kouluaan inklusiivisessa ympäristössä (Block & Zeman 1996). Staub & Peck (1995) toteavat artikkelissaan inklusiivisen kasvatuksen mahdollisiksi hyödyiksi erilaisuuteen liittyvän ennakkoluuloisuuden vähenemisen, itsetunnon parantumisen sekä yksilökohtaisen eettisten periaatteiden kehittymisen yleisopetuksen oppilaille. Näitä hyötyjä on saavutettu, kun he ovat tutustuneet, viettäneet aikaa sekä avustaneet tukea tarvitsevia luokkatovereitaan.

### 3.2 Inklusiivisen kasvatuksen haasteet ja ongelmat

Block (1999) listaa artikkelissaan inklusiivisen liikunnanopetuksen järjestämisen haasteita ja ongelmia. Eräs huomattavimmista ongelmista on tukipalveluiden puuttuminen. Jos opettajille ja oppilaille ei tarjota tarpeellisia tukipalveluita, inklusion onnistunut toteutus on epätodennäköistä. Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei voida sysätä yleisopetukseen ilman tukipalveluita. Tällöin puuttuvat valmiudet toteuttaa onnistunutta opetusta. Inklusio ei myöskään tarkoita pelkkää fyysistä sijoitusta. Oppilaiden fyysinen integrointi samaan tilaan ei sellaisenaan johda parempaan oppimiseen. Inklusio muuttaa opetuksen järjestämistä ja toteutusta, niin että kaikki erilaiset oppijat voivat hyötyä yhdessä opiskelusta (Stainback & Stainback 1996, 4).

Block (1999) muistuttaa, että kauniista ajatuksesta huolimatta inklusio ei sovi kaikille oppilaille. Eniten tukea tarvitsevia lapsia ei kyetä aina turvallisesti tuomaan liikuntatunneille tai edes yleisopetuksen kouluun. Osa oppilaista tarvitsee sairaalakouluja tai muita merkittäviä tuen muotoja turvallisen koulunkäynnin takaamiseksi. Block muistuttaa, että kyseessä on kuitenkin todella pieni osa lapsista. Silti tämä pieni ryhmä tulee inklusiivista opetusta järjestettäessä muistaa. Inklusion ideologiaan ei tule suhtautua mustavalkoisesti, vaan oppilaat tulee nähdä yksilöinä, joilla on erilaiset tarpeet. Oppilaita sekä heidän vanhempiaan on kuultava oppilasta koskevilla opetuksellisilla ratkaisuisilla. Manset & Semmel (1997) toteavat

metatutkimuksessaan, että vain osassa inklusiotutkimuksista saavutettiin akateemista hyötyä erityistä tukea tarvitseville oppilaille ja että kaikkien oppilaiden oppimistulokset eivät parantuneet osallistavan opetuksen myötä. Myös tämä metatutkimus tukee ajatusta etteivät kaikki oppilaat sopeudu inklusiiviseen opetukseen.

Mamlinin (1999) tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin inklusion epäonnistumiseen johtaneita syitä eräässä yhdysvaltalaisessa koulussa, jossa pyrkimys oli ollut luoda kouluun inklusiivisen kasvatuksen kulttuuri. Kahdesta merkittävimmästä epäonnistumiseen johtaneesta syystä toinen liittyi segregoivaan kulttuuriin liittyviin asenteisiin. Koulussa ja sen toimintaympäristössä oli syvään juurtunut usko segregoivaan opetukseen ja sen hyötyihin. Kun koulukulttuuria pyrittiin muuttamaan muodostivat koulutuksen järjestäjien, koulun johdon ja henkilökunnan sekä vanhempien asenteet esteen muutokselle.

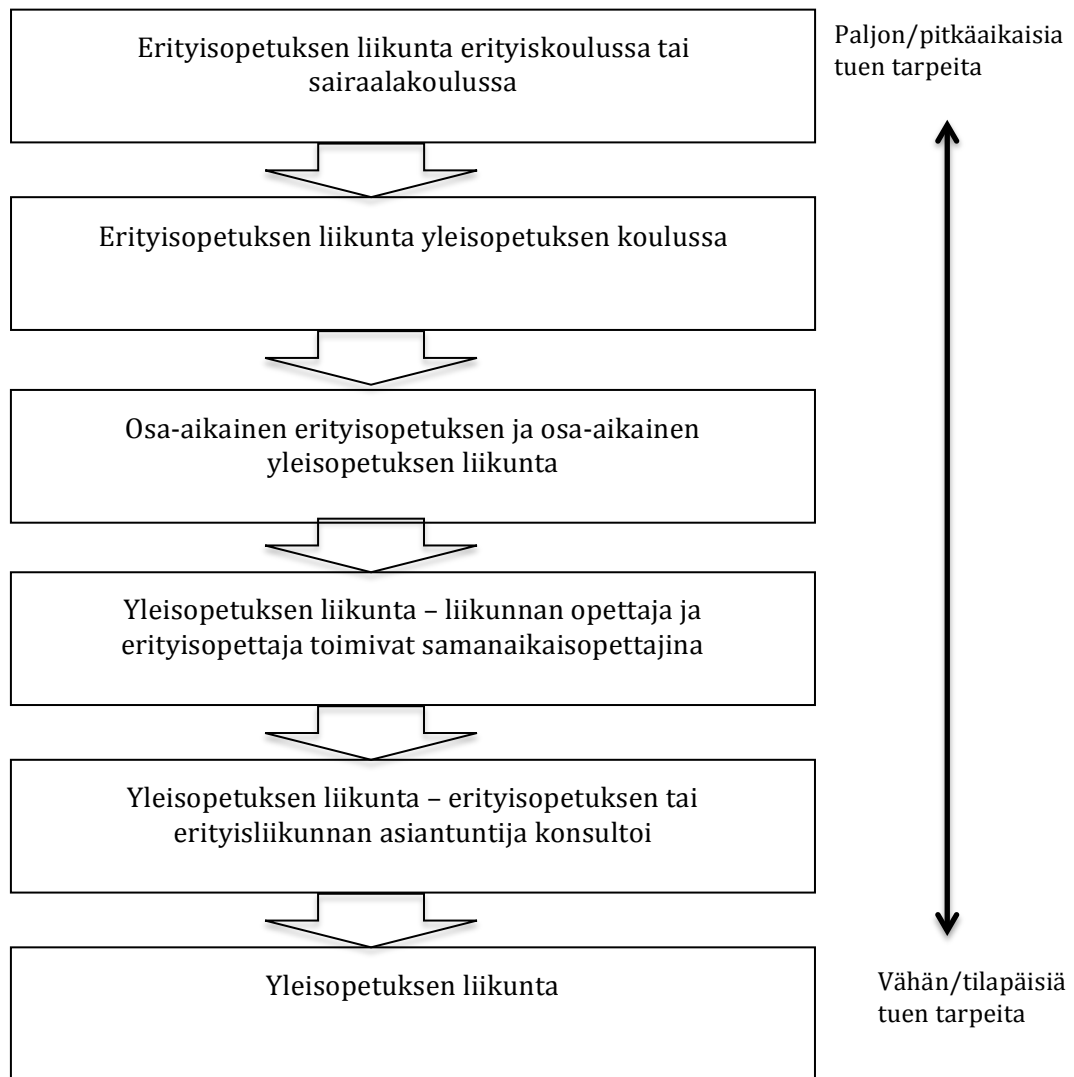
Opettajien suhtautumisella inklusioon ja integraatioon on merkittävä rooli niiden onnistumisen ja toteutumisen kannalta (Moberg & Savolainen 2003, 30). Opettajien asenteet ovat olleet Suomessa pitkään yksi inklusion laajemman toteutumisen este. Sakari Moberg on tutkinut useaan otteeseen suomalaisten opettajien asenteita liittyen inklusioon (Moberg 1998; Moberg 2001, Moberg & Savolainen 2003.) Suomessa inklusion käytännön toteutuminen on useimmiten pysähtynyt opettajien negatiivisiin asenteisiin sitä kohtaan. Opettajat hyväksyvät inklusioideologian ja näkevät sen hyvänä tapana lisätä sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Opettajien asennoituminen on kuitenkin vaihtelevaa kysyttäessä käytännön integraatiosta ja inklusion toteuttamisesta omassa opetuksessa. Yleisesti linja on ollut melko kriittinen. Opettajat tuntevat omaan työhönsä liittyvät ongelmat ja tarkastelevatkin integraatiota ja inklusiota pedagogisista näkökulmista. Kriittisen suhtautumisen voi aiheuttaa tukipalveluiden riittämättömyys sekä pelko epäonnistumisesta oppimistuloksien takaamisessa. Opettajien kriittistä suhtautumista voi lisätä tunne siitä, ettei heillä ole riittävää ammattitaitoa opettaa heterogeenistä ryhmää. Aiemmissa tutkimuksissa opettajat ovat uskoneet, etteivät kykene kohtaamaan erilaisten oppilaiden tarpeita inklusiivisessa opetuksessa. 2000-luvulla tehdyillä opettajien koulutusohjelmien muutoksilla on pyritty vastaamaan inklusiivisen kasvatuksen tuomiin uusiin lisähaasteisiin opettajan työssä. (Moberg 1998; Moberg 2001, 89-92; Moberg & Savolainen 2003.)

### 3.3 Erityisliikunta ja inklusiivinen liikunnanopetus

Liikunnan opetuksessa, kuten muussakin opetuksessa, on vammaista tai sairasta oppilasta aikaisemmin tarkasteltu lääketieteellisen mallin kautta. Tällöin vammaa tai sairautta on pidetty estävänä tekijänä yksilön osallistumiselle tavallisiin liikuntapalveluihin tai yleiseen liikunnanopetukseen. Näkökulma on vähitellen muuttunut ja synnyttänyt vammaisuuden sosiaalisen mallin. Tämä näkökanta tarkastelee vammaa ja vammaisuutta sosiaalisesta näkökulmasta. Vamman ei itsessään katsota olevan ongelma, vaan osallistumisen esteitä luo ympäristö. Muuttamalla ympäristöä, kuten koulua organisaationa ja sen opetusmenetelmiä, pyritään avaamaan mahdollisuuksia erilaisille oppilaille osallistua tasa-arvoisesti kaikkiin liikuntakulttuurin osiin (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012; Vehkakoski 1998, 90–91.)

Aiemmin käytössä ollut erityisliikunta- termi on vähitellen muuttunut soveltavaksi liikunnaksi. Terminä soveltava liikunta vastaa paremmin englannin kielistä vastinettaan *adapted physical activity*. Soveltavan liikunnan tarpeen saattaa synnyttää vamma, kyvyt, taidot, kehitystaso, kuntotaso tai etninen tausta. Näihin erityistarpeisiin pyritään vastaamaan muutoksilla liikuntatoiminnassa niin, että se olisi mielekästä ja turvallista kaikille osallistujille (Rintala ym. 2012.)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden turvallinen ja täysipainoinen osallistuminen yleiseen liikunnanopetukseen ei aina onnistu samoilla edellytyksillä kuin yleisopetuksen oppilailla. Täten on ollut perusteltua järjestää omia erillisiä ryhmiä tukea tarvitseville oppilaille. Peruskoulussa soveltava liikunnanopetus voidaan järjestää muuttuen tuen tarpeen mukaan, kuten muukin erityisopetus. Opetuksen järjestämisperusteet muuttuva tuen tarpeen mukaan, kuten erityisopetuksenkin jatkumossa (kuvio 3). Soveltavaa liikunnanopetusta voidaan toteuttaa hyvin eri tavoin erilaisissa ympäristöissä. Jokaiselle tukea tarvitsevalle lapselle tulisi etsiä hänelle parhaiten sopiva opetuspaikka ja -muoto vähiten rajoittavan ympäristön saavuttamiseksi. Tärkeää olisi myös kuulla oppilaan sekä hänen vanhempiansa toiveita liikunnan järjestämisestä (Rintala ym. 2012.) Coates ja Vickerman (2010) toteavat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kykenevän tiedostamaan tarpeitaan ja taitojaan liikunnassa. Oppilaiden konsultointi voimaannuttaa heitä itseä koskevien opetuksellisten ratkaisuiden tekemisessä, jolloin liikunnan opetuksesta saadaan mielekkäämpää.



KUVIO 3 Vähiten rajoittava ympäristö soveltavassa liikunnanopetuksessa (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 19; Rintala ym. 2012, 217)

Inklusionäkemyksen mukaan haasteet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa eivät kuitenkaan saisi nousta esteeksi osallistumiselle myöskään kaikille yhteiseen liikuntaan. Opetusohjelmaan tulisi tehdä muutoksia sekä käyttää tarvittavia tukipalveluita osallistumisen tukemiseksi. Tukipalveluiden ja opetusohjelman muutosten avulla liikkuminen yleisopetuksen ryhmissä voitaisiin taata myös tukea tarvitseville oppilaille. Inklusiivinen kasvatus ei sulje pois pienryhmien käyttöä opetuksen tukena, mutta pyrkii aina vahvasti siihen, että kaikilla olisi mahdollisuus osallistua yhteiseen toimintaan omien taitojensa puitteissa. (Block & Obrushnikova 2010.)

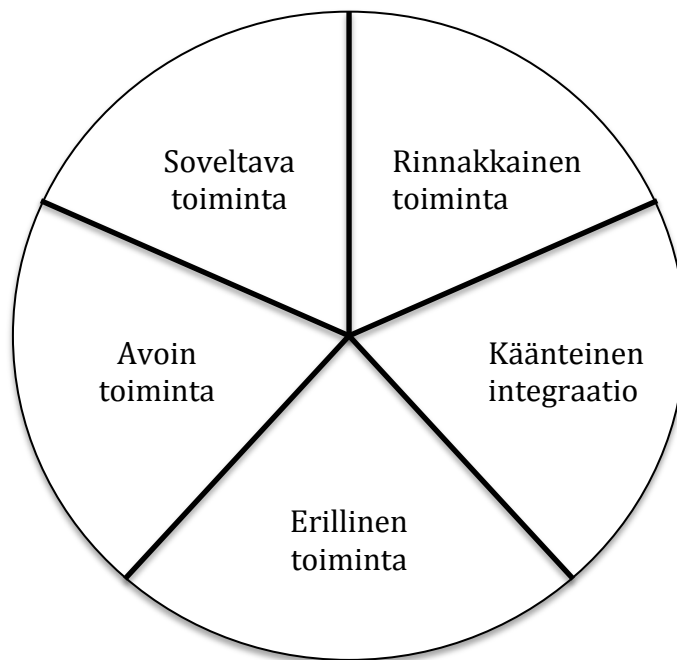
Opetussuunnitelmaan voidaan tehdä muutoksia, joiden avulla voidaan vastata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Tällaisia muutoksia voivat olla esimerkiksi välineiden tai sääntöjen mukauttaminen. Näin voidaan turvata oppilaiden osallistuminen, turvallisuus ja onnistumisen kokemukset. Suurin osa näistä muutoksista voidaan toteuttaa yleisen liikunnanopetuksen parissa. Tavoitteiden priorisoinnilla voidaan yksilöllistää opetusta kaikkien oppilaiden kohdalla. (Block & Obrushnikova 2010.) Block, Elliot & Steward Stanec (2010, 11-12) pitävät tärkeänä muistaa, ettei erityisopetus ole erillinen paikka, johon tukea tarvitseva oppilas siirtyy. Erityisopetus tulee nähdä palveluna, jota voidaan tarjota hyvin erilaisissa ympäristöissä, myös yleisen liikunnanopetuksen piirissä.

Block (2010, 3) esittää kirjassaan kolme käytettyä opetusstrategiaa, joilla pyritään saavuttamaan laadukas liikuntakasvatuksen taso kaikkia oppilaita ajatellen:

1. Tarjota kaikille mahdollisuus oppimiseen varmistamalla, että jokainen oppilas voi toimia aktiivisesti.
2. Opettaa tärkeitä ja merkityksellisiä sisältöjä, jotka kuuluvat opetussuunnitelmaan.
3. Tarjota oikeanlaista ohjeistusta ja toimintaa, jota voi eriyttää oppilaiden kykyjen mukaan.

Kyseisiä strategioita toteuttamalla huomataan, että inklusiivista liikunnanopetusta voidaan toteuttaa hyvinkin erilaisilla tavoilla. Inklusiivisen toiminnan erilaisia muotoja voidaan havainnollistaa niin sanotun Inklusiopiirakan avulla (kuvio 4). Piirakassa löytyy viisi erilaista toimintatapaa, joita voidaan käyttää tarpeen mukaan ja vaihtelevasti myös inklusiivisessa liikunnan opetuksessa (Alanko ym. 2004; Stevenson 2009.)





KUVIO 4. Inklusiopiirakka (Alanko ym. 2004, 6; Stevenson 2009)

Inklusiopiirakassa *avoin liikuntaharjoittelu* on suunniteltu niin, että erilaiset oppijat voivat osallistua siihen ilman toiminnan soveltamista. *Soveltavan liikunnan* tavoitteet ovat erilaisilla oppijoilla samat. Se, miten tavoitteeseen päästään, on sovellettavissa. Keinoja ja tapoja saavuttaa tavoitteet muutetaan yksilöiden osaamisen mukaan. *Rinnakkaisessa toiminnassa* liikuntalaji on kaikille yhteinen, mutta jokainen oppija harjoittelee omille kyvyilleen soveltuvia harjoitteita. *Käänteisen integraation* kautta opetetaan vammaisurheilun lajeja kaikille, myös vammattomille osallistujille. *Erillisessä toiminnassa* vammattomat ja vammaiset oppilaat harjoittelevat omissa erillisissä ryhmissään (Alanko ym. 2004; Rintala ym. 2012, 224–225.)

### 3.4 Inklusiivisen liikunnanopetuksen tavoitteet ja suunnittelu

Inklusiiviseen liikunnan opetukseen osallistuu taidoiltaan hyvin erilaisia lapsia. Opetuksen suunnittelussa tulee huomioida erilaisuus, tuen tarve ja oppilaiden mahdolliset yksilölliset tavoitteet liikunnan opetuksessa. Joidenkin oppilaiden kohdalla opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita saatetaan muokata oppilaan taitojen ja

tarpeiden mukaan yksilöllisiksi. Block, Elliott & Stewart Stanec (2010, 12) korostavat, että myös yleisopetuksen liikuntatunneilla taitoerot oppilaiden välillä ovat usein isoja. Opettajalta vaaditaan yleisopetuksen oppilaiden kanssa samankaltaista eriyttämistä kuin inklusiivisessa opetuksessa.

Erityisopetusta ja yksilöllistettyjä oppimistavoitteita pyritään aina toteuttamaan mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen opetussuunnitelman perusteita noudattaen (OPH 2004, 29). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2004, 248–249) kirjatut liikuntakasvatuksen tavoitteen toimivat myös erityisopetuksessa liikunnanopetuksen suunnittelun perustana. Opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita ovat fyysisen kunnon ylläpito ja kehittäminen, motoristen taitojen opettelu ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Näiden yleisempien tavoitteiden lisäksi opetussuunnitelman perusteissa liikunnanopetuksen yhteydessä on mainittu erillisenä tavoitteena lasten suvaitsevaisuuden kehittyminen erilaisuutta kohtaan. Väyrynen (2001, 19) mainitsee yhtenä inklusion perusajatuksena ymmärryksen ihmisten erilaisuudesta ja kyvyn arvostaa sitä. Inklusiivisen kasvatuksen tehtävänä on edistää ymmärrystä siitä, että yhteisöt luovat erilaisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan liikunnanopetuksella ja inklusiivisella kasvatuksella on yhteisiä tavoitteita, jotka tukevat toisiaan. Tämä yhdistävä tekijä luo liikunnalle merkittävän paikan inklusiivisen opetuksen kehittämisessä ja sen tukemisessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2004) jättää yksittäisille kouluille ja opettajille melko vapaat kädet opetettavan aineksen ja pedagogiikan valintaan myös liikunnanopetuksen osalta. Inklusiivinen liikunnanopetus noudattaa opetussuunnitelman perusteiden ja koulun oman opetussuunnitelman ohjeistusta myös liikunnassa opettavien sisältöjen kohdalla. Inklusiivista liikunnanopetusta suunniteltaessa tulisi käyttää inklusiopiirakkaa (kuvio 4) hyödyksi niin, että erilaiset oppilaat kykenevät osallistumaan opetukseen omien taitojensa mukaan. Opetuksen sisältöjä määritellessään opettajan tulisi pitää mielessä, onko muutoksia opetukseen aina tarpeellista tehdä. Vaikka luokalla olisi monenlaisia oppijoita, tulisi pohtia, minkälainen vaikutus sisällön muutoksilla on. Selviytyvätkö kaikki oppilaat kyseisestä tehtävästä ja kokevatko silti haastetta sitä suorittaessaan? Ovatko muutokset aina välttämättömiä? Pystyvät erityistukea tarvitsevat oppilaat suoriutumaan samoista tehtävistä omalla tavallaan? (Block 2010, 128.)

#### 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään inklusiivista perusopetusta. Tutkimuskohteeksi valittiin suomalainen peruskoulu, jossa opetusta järjestetään ja kehitetään inklusiivisen hengen mukaisesti. Tutkimus pyrkii kuvaamaan inklusiiviseen opetukseen tähtäävää prosessia koulussa ja liikunnan merkitystä tämän prosessin tukena. Tutkimuksessa tutkittiin myös inklusion vaikutuksia opettajiin ja oppilaisiin.

Tutkimustehtävä muotoutui vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkimus lähti liikkeelle tavoitteena kuvata inklusiivisen opetuksen järjestämistä suomalaisessa peruskoulussa, mutta vähitellen tutkimuskysymykset muotoutuivat koskemaan yhä enemmän oppilaita ja opettajia sekä liikunnanopetusta ja sen roolia inklusiivisessa kasvatuksessa.

Täsmälliset tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälainen prosessi inklusiivisen pariluokan syntyminen ja kehittyminen on ollut käytännössä?
2. Kuinka tutkimuksen pariluokassa on toteutettu inklusiivista liikunnanopetusta ja miten sillä on tuettu inklusion kehittymistä pariluokkaympäristössä?
3. Mitä etuja ja haasteita inklusiivinen kasvatusta sekä inklusiivinen liikunnanopetus tuo oppilaille ja opettajille?

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 5.1 Tapaustutkimus ja tutkimuskohde

Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen tavoitteena on kuvata yksittäistä tapausta tai ilmiötä mahdollisimman perusteellisesti. Tällöin joudutaan usein tinkimään tulosten yleistettävyydestä, mutta pyritään luomaan syvempää ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta. Tulosten käyttökelpoisuus nousee yleistettävyyttä tärkeämmäksi tavoitteeksi (Syrjälä- Numminen 1988, 175; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 189–190.) Tapaustutkimus esittää pohjimmaisena kysymyksenä, *mitä voimme oppia tapauksesta?* (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 10). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia yhden suuren suomalaisen kunnan peruskoulussa toteutettavaa inklusiivista opetuksen järjestämisen mallia sekä liikunnanopetusta tämän mallin käytännön tukena. Tutkimuksen kohteeksi valittiin 350 oppilaan tutkimuskoulusta kahden luokan muodostama pariluokka. Tutkimalla pariluokan tapaa työskennellä ja toimia haluttiin selvittää, mitä kokemuksia opettajilla oli työtavasta ja kuinka liikunnanopetus edistää inklusioprosessia. Pariluokan molemmat opettajat olivat naisia. Yleisopetuksen oppilaat olivat haastatteluhetkellä kolmannella vuosiluokalla. Erityisluokan oppilaat olivat 1-2 vuotta yleisopetuksen oppilaita vanhempia. Yleisopetuksen luokassa oppilaita oli 23 ja erityisopetuksen luokassa 9.

### 5.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla tutkimuskoulussa kahta naisopettajaa, jotka tekevät työtä pariluokan opettajina. Haastatteluita tehtiin yhteensä viisi. Tutkimusluokkien opettajia haastateltiin kaksi kertaa yhdessä ja kerran kumpaakin opettajaa yksinään. Yhdessä haastattelussa haastateltavana oli koulun apulaisrehtori ja aiheena oli tällöin koulun taustat sekä toiminta-ajatus. Opettajien yhteiset haastattelut koskivat opettajien taustoja sekä heidän käyttämiään työtapoja ja luokkien oppilaita. Yksilöhaastatteluissa syvennyttiin opettajien kokemuksiin ja näkemyksiin inklusiivisesta opetustavasta. Kaikki haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin jälkikäteen. Ennen

ensimmäisiä yhteisiä haastatteluja opettajat saivat luettavakseen haastattelurungon, jonka avulla he saattoivat jäsenellä omia ajatuksiaan. Haastattelut toteutettiin tutkimuskoululla rauhallisissa tiloissa opettajien työpäivän päätyttyä. Haastattelunauhut kestivät yhteensä 5 h 47 min. Litteroituna tekstiä kertyi 83 liuskaa (Times New Roman 12pt, riviväli 1) ja haastattelut sisälsivät 36440 sanaa. Opettajat haastateltiin syksyllä 2008 ja haastattelut litteroitiin kevään 2009 aikana.

### 5.3 Aineiston analysointi

Aineistoa analysoitiin kvalitatiivisin tutkimusmenetelmin. Aineistoa tarkasteltiin teoriasidonnaisen analyysin kautta. Tällöin teoria ja tutkijan aiemmat tiedot toimivat apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköt nousivat aineistolähtöisesti, mutta aikaisempi tieto auttoi analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2006, 98.) Sisällönanalyysissä aineistosta eroteltiin tutkimuskysymysten ja teoriapohjan kannalta merkittäviä sisältöjä.

Tässä ensimmäisessä vaiheessa työtä helpotettiin miellekarttojen avulla. Niiden avulla pystyttiin nostamaan tutkimuksen kannalta oleellisia kokonaisuuksia esiin. Tutkimuksen suuriksi kokonaisuuksiksi nousivat inkluusio prosessina, liikunta inklusiivisen työn tukena sekä inkluusion vaikutukset opettajan ja oppilaiden kannalta. Inkluusioprosessin kuvaukseen materiaalia saatiin opettajien haastatteluista ja lisäksi koulun apulaisrehtorin haastattelusta. Haastatteluista etsittiin opettajien kokemuksia inklusiivisesta työskentelystä ja liikunnan opetuksen käyttämisestä sen tukena. Mahdollisia analogioita käytettiin vahvistamaan tuloksia. Opettajien haastatteluista löytyi paljon esimerkkejä inkluusion vaikutuksesta opettajien omaan työhön ja oppilaiden opettamiseen. Toisessa vaiheessa litteroidusta aineistosta etsittiin sanahaun avulla mainintoja, jotka liittyivät liikuntaan sekä oppilaisiin ja opettamiseen. Näiden mainintojen pohjalta tutkittiin millaisissa yhteyksissä sanat ”liikunta”, ”oppilas” ja ”opettaminen” esiintyvät. Tulosten perusteella suurten kokonaisuuksien alle saatiin jaoteltua alaotsikot. Löydöksiä verrattiin aiheesta saatuihin aikaisempiin tutkimustuloksiin. Viimeisessä vaiheessa haastattelut luettiin vielä kerran läpi, ja esiin nostettiin opettajien tekemiä huomioita liittyen tutkimuskysymyksiin. Tässä vaiheessa esiin nostettiin myös lainauksia opettajien haastatteluista tarkentamaan ja tukemaan tutkimustekstiä.

#### 5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen piirissä on kritisoitu määrällisen tutkimuksen perinteestä nousevia luotettavuuskäsitteitä *validiteettia* ja *reliabiliteettia*. Luotettavuutta kuvaavat käsitteet ovatkin saaneet erilaisia tulkintoja laadullisen tutkimuksen piirissä.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan kokonaisuutena, jonka perusteeksi tutkijan tulee antaa riittävästi tietoa tutkimuksen teosta, jotta lukija voi arvioida tuloksia niiden valossa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 131–138.)

Tutkimuskohteen valintaan vaikuttavat aina tutkijan ennakko-oletukset tapauksesta. Tutkija näkee kohteessa jotain tutkimisen kannalta kiinnostavaa ja näin omaa jo ennen tutkimuksen alkua tiettyjä ennakkokäsityksiä kohteestaan. Tutkijan onkin tärkeää tiedostaa oma näkemyksensä kohteesta tutkimuksen aikana, sillä se saattaa vaikuttaa tutkijan tekemiin tulkintoihin tutkimuksen aikana. Tutkijan oma osallistuminen tutkittavaan prosessiin saattaa syventää ymmärtämystä tutkittavasta kohteesta, mutta saattaa myös vaikeuttaa objektiivista suhtautumista tutkimuskohteeseen (Häikiö & Niemenmaa 2008, 55–56.)

Tutkittu pariluokka valittiin tutkimuskohteeksi kiinnostavan opetustapansa vuoksi. Tutkija itse työskenteli syksyllä 2006 samassa luokassa koulunkäyntiavustajana ja tätä kautta tutustui tutkimuskoulun ja pariluokkien tapaan järjestää opetusta. Tutkijalle jäi tuolloin positiivinen kuva inklusiivisesta kasvatuksesta, joka myöhemmin heräsi kiinnostukseksi tutkia asiaa opettajien ja opetuksen kannalta. Pariluokan molempien opettajien kiinnostus liikunnanopetukseen ja sen käyttäminen luokkien yhteistyön kehittämisessä toimi yhtenä valintaan vaikuttavana tekijänä työn painottaessa liikuntaa inklusion välineenä. Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan pariluokan toimintaa ja opettajien ajatuksia mahdollisimman tarkasti haastatteluiden pohjalta. Tutkimukseen on nostettu mukaan haastatteluista lainauksia, joiden avulla pyritään välittämään lukijalle haastateltujen opettajien ajatuksia mahdollisimman tarkasti. Näin on pyritty neutraloimaan tutkijan näkemykset tutkittavasta asiasta. Tapaustutkimuksessa tutkija kuitenkin tekee aina henkilökohtaisia tulkintoja analyysissään tapauksesta. Ennen tutkimuksen julkaisemista haastatellut opettajat saivat lukea koko tutkimuksen läpi ja oikaista mahdollisia tutkijan tekemiä vääriä tulkintoja.

Aineiston riittävyys on tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävässä roolissa. Syvemmän kuvan saamiseksi opettajia olisi voitu haastatella tutkimusta varten vielä useammin. Nykyisen aineiston avulla pystyttiin kuitenkin luomaan kattava kuva opettajien näkemyksistä liittyen inklusiiviseen kasvatustyöhön. Koska kyseessä on tapaustutkimus haastateltavia opettajia oli ainoastaan kaksi, tutkimuksen kohdistuessa tutkimuskoulun yhteen luokkaan. Inklusiivinen toiminta koulun sisällä vaihtelee huomattavasti luokkien välillä. Yhden luokan toimintaa ei voida täysin yleistää koskemaan kaikkia tutkimuskoulun luokkia huolimatta samankaltaisista yhteistyömuodoista. Koulujen välisten kulttuurierojen vuoksi tulokset eivät ole yleistettävissä myöskään kansallisella tasolla suoraan muihin kouluihin. Jokainen inklusiotapaus on erilainen ja tarkasteltaessa inklusiota tarkastellaan myös aina koulua yhteisönä (Väyrynen 2001, 13). Tutkimuksen merkitys syntyykin suoran siirrettävyyden sijaan tutkimuskohteen toimintakulttuurin ja yhteisön ymmärtämisestä. Tämän ymmärtämyksen kautta saadaan aikaan pohdintaa, joka toivottavasti kehittää ja vie eteenpäin peruskouluamme. Toki tutkimuksen tuloksia voi käyttää malleina inklusiivisen työn käynnistämisessä muissakin kouluissa, mutta tällöin tulee aina huomioida koulujen väliset kulttuuriset erot.

## 6 TUTKIMUSKOHTTEEN ESITTELY

### 6.1 Projektina yksi yhteinen koulu

Vuoteen 1995 saakka tutkimuskoulu oli ollut tavallinen yleisopetuksen yksisarjainen koulu, jonka oppilasmäärät olivat viimeiset vuodet olleet laskussa. Koulun sulkemisesta tai yhdistämisestä jonkun muun alueen koulun kanssa oli käyty keskusteluita. Läheisen erityiskoulun etsiessä uusia tiloja toiminnalleen aukesi tilaisuus yhdistää kyseinen erityiskoulu tutkimuskoulun yhteyteen. Kun päätös yhdistymisestä hyväksyttiin, alkoi vuonna 1995 tutkimuskoulun saneeraus nykyiseen muotoonsa. Tilojen suunnittelussa otettiin huomioon kouluun tulevat kehitysvammaiset oppilaat. Remontin valmistuttua erityiskoulu siirtyi tutkimuskoulun yhteyteen syyslukukauden 1997 alkaessa.

Ennen yhdistymistä erityiskoulun opettajat ja oppilaat kävivät kertomassa kehitysvammaisuudesta ja integraatioajatuksesta tutkimuskoulun opettajille, oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Tarkoituksena oli jakaa tietoa, jotta tuleva yhteistyö olisi helpompaa. Yhdistymisprosessin aikana kahden koulun opettajakunnan yhteistyötä kehitettiin työnohjaajan avustuksella. Tämä oli tärkeää, jotta uuden koulun henkilöstöstä tulisi yhtenäinen. Samaan aikaa luotiin koulun yhteisiä periaatteita siitä, kuinka opetus halutaan järjestää ja mitä yhteistyöltä toivotaan. Opettajat kävivät yhdessä tutustumassa erilaisiin Suomessa toteutettaviin integraatiomalleihin. Näiden esimerkkien avulla saatiin luotua mielikuvia siitä, mihin yhdistymisen kautta pyrittiin ja mitä ongelmia yhteistyön toteuttamisesta saattoi syntyä. Perusajatuksiksi muodostui toiminnallinen integraatio, jossa pelkän fyysisen integraation lisäksi erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä tapahtuisi opetuksellista yhteistyötä.

Yhteistyö käynnistyi varovaisesti ja tavoitteena oli toteuttaa ensin fyysinen integraatio hyvin. Lapsille luotiin luonnollisia mahdollisuuksia kohdata ja tutustua toisiinsa. Ensimmäisen vuoden aikana alkoi syntyä yhteisiä tapahtumia ja projekteja yleisopetuksen ja erityisopetuksen välille. Yhteistyö oli kuitenkin vielä kokeilevaa ja rajoja etsivää. Ensimmäinen pariluokka lähti toimimaan heti toisen vuoden syksystä. Nopeasti tämän jälkeen erityisopetusluokka toisensa jälkeen sai parin itselleen yhdestä yleisopetuksen luokasta ja yhteistyö lisääntyi ja tiivistyi. Vuonna 2002 tutkimuskoulu ja



erityiskoulu yhdistyivät hallinnollisesti, jonka seurauksena erityiskoulun toiminta erillisenä kouluna lakkasi. Kaikista koulun asioista, myös erityisopetuksesta, vastaa nykyään yksi yhteinen rehtori.

## 6.2 Tutkimuskoulu

Tutkimuskoulussa oli syyslukukauden 2010 alussa 357 oppilasta, joista 64 opiskeli erityisopetuspäätöksellä erityisluokissa. Koulussa työskenteli 20 luokan- ja erityisluokanopettajaa, 2 laaja-alaista erityisopettajaa, 3 aineenopettajaa sekä päätoiminen tuntiopettaja. Yleisopetuksessa luokkia oli ensimmäisestä kuudenteen luokkaan, kun taas erityisopetuksen puolella vuosiluokkia oli esiopetuksesta peruskoulun viimeiseen luokkaan saakka. Koululla työskenteli myös 29 yhdistetyssä toimessa olevaa koulunkäyntiavustajaa sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajaa. Lisäksi koululla kävi kerran viikossa puheterapeutti ja kaksi kertaa viikossa fysioterapeutti.

Suurin osa koulun luokista muodostuu kahden luokan soluista, joista toisessa toimii erityisluokka ja toisessa yleisopetusluokka. Nämä luokat muodostavat parin ja tekevät yhteistyötä opettajien haluamalla tavalla. Luokkatilat ovat kooltaan yhtä suuret, näin molempia tiloja voidaan käyttää myös suuremman ryhmän opetuksessa. Pariluokalla on yhteinen eteisaula, sisäänkäynti ja pienryhmätilat. Erityisopetuksen yläkoululuokat 7-9 ovat koulurakennuksessa sijoitettu omaan siipeensä. Syksystä 2010 toinen erityisopetuksen yläluokka on toiminut läheisen yläkoulun rakennuksessa. Tarkoituksena on käynnistää inklusioajatuksen mukainen opetus myös yläkoulun puolella.

## 6.3 Toimintakulttuuri ja toimintaa ohjaava ajattelu

Tutkittavan koulun osalta voidaan puhua inklusiivisesta tahtotilasta, jossa jokaisella oppilaalla on oikeus olla osallisena kaikissa koulussa tapahtuvissa toiminnoissa. Vaikka koulun arkinen työskentely pariluokissa on joustavaa ja toiminta-ajatus tähtää inklusioon, erityisoppilaille tehdään erityisen tuen päätös erityisopetuksesta ja heidän opetuksestaan vastaa aina erityisluokanopettaja.

Tutkimuskoulun toiminta-ajatus rakentuu osallistavan opetuksen periaatteelle. Erityisopetus on kiinteä osa toimintakulttuuria ja erilaisuus on luonnollinen lähtökohta opetukselle. Kaikki oppilaat katsotaan tasavertaisiksi ja oikeutetuiksi yhteiseen kouluun.

Osallistavaa kasvatusta kuvataan koulun opetussuunnitelmassa seuraavasti:

*“Sitoutuminen tähän periaatteeseen merkitsee jokaiselle oppilaalle annettua lupaa kuulua joukkoon ja tämän periaatteen tuomista koulun päivittäiseen toimintaan.*

*Jokainen ihminen nähdään mahdollisuutena. Jokainen oppilas on kykenevä kehittymään, oppimaan ja elämään yhdessä toisten kanssa omalla, arvokkaalla tavallaan”* (Tutkimuskoulun opetussuunnitelma 2008.)

Koulun yhteisistä arvoista korostetaan seuraavia:

Ihmisarvon kunnioittaminen

Osallisuus ja yhteisöllisyys

Työnteko ja ahkeruus

(Tutkimuskoulun opetussuunnitelma 2008.)

Etenkin kaksi ensimmäistä näistä arvoista sisältävät inklusiivisen kasvatuksen ideologian. Erilaisuuden ymmärtäminen ja arvostaminen on kantava ajatus koulun työskentelyssä. Jokainen oppilas on tärkeä omana itsenään, ei taitojensa tai osaamisensa vuoksi. Jokaisen koulu yhteisön jäsenen vahvuuksia tuetaan ja tarjotaan kaikille mahdollisuus kokea itsensä arvokkaaksi ja tärkeäksi osaksi yhteisöä. Kaikilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa yhteiseen ympäristöön ja osallistua toimintaan täysivaltaisina jäseninä.

Käytetyimmäksi yhteistyömuodoksi tutkimuskoulussa ovat muodostuneet niin sanotut pariluokat. Pariluokka muodostuu erityisopetuksen luokasta ja yleisopetuksen luokasta, jotka toimivat rinnakkain päivittäisessä koulutyössä. Luokkien opettajat voivat itsenäisesti päättää yhteistyön määrästä ja laadusta keskenään. Fyysisten tilojen myötä oppilaat kohtaavat toisensa päivittäin, vaikka konkreettista yhteistyötä ei joka päivä olisikaan. Nykyään jokainen koulun seitsemästä erityisluokasta tekee yhteistyötä yleisopetusluokan tai muun tahon, kuten päiväkodin esiopetusryhmän tai työelämään tutustumista auttavien tahojen kanssa. Kaikki yleisopetuksen luokat eivät kuitenkaan tee yhteistyötä erityisopetuksen kanssa. Erityisluokkia on yleisopetuksen luokkia vähemmän ja opettajilla on mahdollisuus itse vaikuttaa haluavatko he toimia

pariluokassa. Opettajan omasta persoonasta riippuu, kokeeko hän toimimisen toisen opettajan työparina luonnollisena.

Pariluokkatyöskentely antaa koulussa mahdollisuuden yksilöintegraatioon. Koulussa opiskelee erityisoppilaita, jotka ovat siirtyneet kokonaan parina toimivan yleisopetuksen luokan puolelle kaikessa päivittäisessä opetuksessa. Myös osittaista yksilöintegraatiota voidaan joustavasti toteuttaa halutuissa aineissa, kuten kielissä tai matematiikassa.

#### 6.4. Kuka on erilainen oppija?

Kun koulumaailmassa puhutaan tukea tarvitsevasta oppilaasta, on kyseessä hyvin heterogeeninen ryhmä. Erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta on arkipuheessa usein nimetty erityisoppilaaksi huolimatta oppilaiden välisistä eroista. Luovuttaessa vanhasta erityisopetuspäätöksestä, on ajankohtaista tarkentaa erityisoppilaskäsitettä. Käytössä olevalla erilainen oppija -termillä tarkoitetaan koulumaailmassa oppilasta, joka sairauden, vamman, toiminnan vajavuuden tai muun syyn takia tarvitsee tukea oppimiseen, kehitykseen tai kasvuun. Tämän termin alle mahtuu valtava kirjo erilaisia tukitarpeita, joita myös erityisopetuksen lakimuutoksella pyritään paremmin ottamaan huomioon. Tuen tarpeen arviointi on etenkin lakiuudistuksen myötä painottunut yhä enemmän pedagogisiin perusteisiin diagnostisen ja medikalisoituneen näkemyksen sijaan. (Rintala ym. 2012.)

Tutkimuskoulussa erityisen tuen tarpeen oppilaiden joukon muodostava pääasiassa kehitysvammaiset lapset ja nuoret. Erityisluokkien oppilaat muodostuvat suurimmilta osin tästä ryhmästä. Koulu hyväksyy oppilaakseen kaikki alueeltansa kouluun tulevat erityisoppilaat. Tämä tarkoittaa, että koulussa opiskelee myös syvästi kehitysvammaisia oppilaita. Kuten kaikissa kouluissa edellä mainittujen kehitysvammaisten oppilaitten lisäksi koulussa on ”tavallinen” kirjo muita erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Yleisopetuksenluokissa opiskelee esim. oppilaita, joilla on ilmennyt oppimisessa vaikeuksia ja tuen tarpeeksi on tästä syystä katsottu tehostettu tai erityinen tuki. Koulun inklusiivinen työtapana on kehittynyt toimintaympäristöön, jossa erityisoppilaista suurin osa on kehitysvammaisia. Opettajien puhuessa haastatteluissaan erityisoppilaista he viittaavat pääosin juuri näihin erityisoppilaisiin.

## 6.5 Tutkimuksen pariluokan toteutusmalli

Tutkimuksen kohteena olleen pariluokan yhteistyö käynnistyi yleisopetuksen oppilaiden aloittaessa ensimmäisen luokan. Erityisluokan oppilaat olivat tässä vaiheessa jo opiskelleet 1–2 vuotta ja tehneet hieman yhteistyötä muiden luokkien kanssa.

Yleisopetuksen luokassa oppilaita on kaikkiaan 23 ja erityisluokalla 9 oppilasta. Kaksi erityisluokan oppilaista opiskelee täysipäiväisesti yleisopetuksen luokassa. Molempien luokkien oppilailta on omat pulpetit yleisopetuksen luokassa ja tämä tila toimiikin yhteisenä tilana, kun molemmat luokat kokoontuvat opetuksessa yhteen. Erityisluokassa on istumapaikat noin puolelle suurryhmästä.

Pariluokassa yhteistyötä toteutetaan eri tasoisena lähes kaikissa aineissa. Eniten yhteistyötä tehdään taide- ja taitoaineissa eli kuvataiteessa, käsityössä, musiikissa ja liikunnassa. Näissä aineissa luokat muodostavan yhden suuren yhdysluokan tai ovat jakautuneet pienryhmiin aiheen vaatimusten mukaan. Lukuaineissa voidaan tehdä yhteisiä projekteja, mutta yhteistyö niissä on hieman vähäisempää. Matematiikassa luokilla on yhteinen jokaviikkoinen tehtävätunti, jossa akateemisilta taidoiltaan eritasoiset oppilaat sekoittuvat ja pelaavat yhdessä matemaattisia pelejä. Lukuaineissa, kuten äidinkielessä ja matematiikassa, osa erityisluokan oppilaista voi omien taitojensa mukaan käydä oppimassa asioita yleisopetuksen tunneilla. Englannin tunneilla kolme erityisluokan oppilaista osallistuu yleisopetukseen.

Yhteistyötä voidaan tehdä suurryhmässä, jolloin kaikki oppilaat, opettajat ja koulunkäyntiavustajat ovat samassa tilassa. Yhteisenä tilana toimii yleisimmin yleisopetuksen luokka. Opettajat jakavat keskenään tehtäviä tunneilla. Jos toinen opettajista vastaa opetuksesta, toinen vapautuu esimerkiksi tarkkailijan rooliin tai avustamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Useilla tunneilla luokat jaetaan kahteen yhtä suureen ryhmään. Tällöin kummallakin opettajalla on puolet kaikista oppilaista. Erityisluokan oppilaat on jaettu tällöin suurin piirtein tasan kumpaankin ryhmään. Opettajat ovat tehneet yhteistyössä ryhmäjaon vuoden alussa. Jaon perusteena ovat muun muassa avustettavuus ja tuen tarve. Jaossa otetaan huomioon myös oppilaiden keskinäiset suhteet ja oppilaiden vieraiden kielten ryhmäjaot. Avustajien sijoittuminen ryhmisiin arvioidaan aiheesta riippuen tukea tarvitsevien oppilaiden määrän mukaan.

Tavoitteena on, että opettajien työmäärä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osalta jakautuisi tasan.

Opetusaiheiden jaossa käytetään erilaisia ratkaisuja. Kun luokat jaetaan edellä mainitulla tavalla kahtia, voivat ryhmät tehdä eri tiloissa samaa aihetta. Tällöin usein tunnin alussa pidetään koko suurryhmälle yhteinen ohjeistus aiheeseen. Puolikkaat ryhmät voivat opiskella myös eri asiaa. Tässä tapauksessa ryhmät vaihtavat jossain vaiheessa aiheita keskenään, jolloin molemmat sisällöt tulee opeteltua. Tällöin molemmat opettajat pitävät saman tunnin kaksi kertaa. Kyseistä jakoa käytetään usein esimerkiksi liikunnanopetuksessa.

#### 6.6 Liikunnanopetus tutkimusluokissa

Liikuntatunnit, kuten muutkin taide- ja taitoaineet, ovat molemmilla luokilla lukujärjestyksissä yhtä aikaa. Tuntien aiheesta riippuen luokat voivat toimia suurryhmänä kaikki oppilaat yhdessä, jolloin molemmat opettajat osallistuvat tunnin opetukseen. Toisena vaihtoehtona käytetään puolen ryhmän opetusta, jolloin molemmilla opettajilla on puolet suurryhmästä. Liikunnassa avustettavuus on yksi merkittävä kriteeri luokan ryhmiin jakamisessa. Ryhmäjaossa huomioidaan mm. luokassa oleva pyörätuolilla liikkuva oppilas, jonka apuna on yksi avustajista.

Kahta opettajaa hyödynnetään usein kahden eri aiheen samanaikaisessa opetuksessa. Kumpikin opettaja opettaa eri aihetta. Puolivälissä liikuntatuntia ryhmät vaihtavat toisen opettajan luokse, jolloin luonnollisesti myös aihe vaihtuu. Opettaja suunnittelee yhden tunnin, jonka hän voi opettaa molemmille ryhmille. Opettajat ovat pitäneet tällaista järjestelyä toimivana, sillä se säästää suunnittelu-aikaa sekä mahdollistaa tunnin kehittelyn tuntien välillä.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Inklusioprosessi kehittyi ja etenee käytännön toiminnassa

Inklusioprosessin käynnistämisestä ja toteutuksesta on luotu valmiita malleja, joiden avulla koulut ovat voineet toteuttaa inklusiota onnistuneesti. Muiden muassa Booth & Ainscow (2002) ovat koonneet koulujen avuksi työkirjan inklusiivisen opetuksen järjestämisestä. Liian tarkkoja valmiita malleja seurattaessa ongelmaksi voi muodostua ympäristön, kulttuurin sekä resurssien erot mallikouluina olleisiin ympäristöihin. Kontekstiin sidotusta prosessista on vaikeaa tehdä valmiita toimintalinjoja, kuten Väyrynen (2001,14) toteaa. Inklusioprosessin alkaessa koululla on hyvä olla riittävästi materiaalia siitä, miten inklusiivista opetusta voidaan järjestää. Tutkimalla erilaisia inklusion toteutustapoja voidaan löytää yhteisiä hyväksi todettuja käytäntöjä.

Inklusioon tähtäävä prosessi lähti tutkimuskoulussa käyntiin koulun yhdistyessä lähialueen erityiskoulun kanssa. Yhdistymisen myötä inklusiivinen prosessi tutkimuskoulussa on lähtenyt liikkeelle pisteestä, jossa aikaisempaa integrointia tai inklusiota ei ole lainkaan toteutettu. Kunnan tuki ja ohjaus oli merkittävässä roolissa kaikille oppilaille yhteisen koulun luomisessa tutkimuskoulun tapauksessa. Prosessin onnistumista ja jatkumista on tukenut myös esimiehen antama tuki. Rehtori mahdollisti useiden toimien kautta käytännössä toimivan yhteistyön luokkien välille. Valmiita inklusion järjestämismalleja ei tuolloin löytynyt kirjallisuudesta, joten kokemuksia ja toteutustapaa haettiin toisesta inklusiota tavoittelevasta suomalaisesta koulusta. Erityiskoulun yhdistyessä tutkimuskouluun tavoitteeksi asetettiin ensin rakentaa toimiva fyysinen integraatio, jonka avulla voitiin luoda pohja syvemmillä integraation muodoille. Tämän rakennemuutoksen jälkeen ovat yleisopetuksen ja erityisopetuksen luokat lähteneet tekemään opettajiensa johdolla yhteistyötä. Kehitystyö ei luokkien tasolla noudata enää valmiita malleja. Opettajat ovat vieneet kehitystyötä eteenpäin omassa työssään hyväksi havaitsemillaan tavoilla. Nykyiset yhteistyömuodot lähestyvät inklusiivisen opetuksen tavoitteita niiden resurssien puitteissa mitä suomalainen peruskoulu yhteistyölle antaa. Onnistuneen fyysisen integraation jälkeen inklusiivinen ajattelutapa sekä osallistava opetus ovat olleet sen luonnollinen jatkumo.

Erityisluokanopettaja pohtii, että ajan kuluessa kouluun on muotoutunut aivan oma malli toteuttaa inklusiivista opetusta suomalaisessa peruskoulussa: ”*Tää on nyt tää meidän malli. Mihin me tässä koulussa ollaan nyt sitten tätä työtä viety ja kehitetty --*” (Erityisluokanopettaja 9.3.2009.) Tutkimuskoulun toimintamallia ei voida erillisten erityisluokkien vuoksi pitää puhtaasti inklusiivisena. Jotta inklusiota voitaisiin toteuttaa puhtaammin, tulisi ensin peruskoulujärjestelmässä tapahtua muutoksia. Tutkimuskoulun apulaisrehtori puhuu koulun yhteydessä ns. inklusiivisesta tahtotilasta. Apulaisrehtori kuvaa kouluun kehittyntä opetuksen järjestämisen mallia ja korostaa opettajien panosta sen kehityksessä:

*Mutta vois ajatella niin, että meillä on tahtotila siihen [inklusiioon] täällä, ja täällä löytyy niitä opettajia, jotka haluaa kyseenalaistaa opettajuuttaan ja opetusmenetelmiään. Ja sitä kautta on lähteny tavallaan semmonen menetelmien ja semmosen kehittäminen. Ja se on kehittynyt sitten tämmöseen pariopettajuuteen (Apulaisrehtori 2.3.2009.)*

Syntynyt malli on tulosta tutkimuskoulun opettajien yhteisistä ajatuksista ja suunnitelmista. Luokkien välisiä eroja löytyy tutkittaessa yksittäisiä yhteistyömalleja. Koska opettajat saavat vapaat kädet yhteistyön toteuttamisessa, koulun jokainen pariluokkayhteistyö on aina toteuttajiansa näköinen. Jos inklusiivista kehitystyötä haluttaisiin organisoidummaksi lisäämällä kehityssuunnitelmia ja työn arviointia koko koulun tasolla, tulisi tällaiseen työhön varata erillisiä resursseja.

Tutkimukseen valittujen luokkien prosessi on saanut paljon ajatuksia opettajien aiemmista kokemuksista integraatiosta sekä inklusiivisesta. Aiemmat kokemukset ovat kasvattaneet ja rikastuttaneet opettajien myöhempiä yhteistyökokeiluita inklusiivisen opetuksen parissa. Haastateltu erityisluokanopettaja on ehtinyt toteuttaa koulussa ennen tutkittavaa pariluokkaa vastaavia yhteistyömalleja. Jokainen näistä integraatio- ja inklusiivisistä kokemuksista on ollut erilainen. Erityisluokanopettaja kertoo ensimmäisten yhteistyömallien olleen varovaisen kokeilevia. Niiden kautta haettiin sopivaa muotoa siitä, kuinka integraatio ja inklusiivinen kasvatusta voidaan koulun tasolla järjestää. Jokaisen yhteistyöprojektin myötä integraatio on syventynyt ja se on lähestynyt yhä enemmän inklusiivisen kasvatuksen ideologiaa. Haastatellut opettajat toteavat yhteistyön kehittyneen vuosi vuodelta niissä raameissa, jotka oppilaat, opettajat ja

avustajat mahdollistavat. Yhteistyön kehittäjinä toimivat yhteistyöhön osallistuvat opettajat. Näin opettajat kokevat prosessin omakseen, eikä ulkopuolelta asetetuksi tavoitteeksi. Motivaation ja sitoutumisen kannalta tällainen kokemus on ensiarvoisen tärkeää.

Opettajien yhteinen vahva näkemys siitä, kuinka yhteistyötä voidaan tehdä yhä monipuolisemmin, synnytti alusta saakka halun tuoda luokat lähelle toisiaan. Yhteistyö käynnistyi välittömästi ja on jatkunut siitä eteenpäin päivittäisenä. Opettajat ovat nostaneet inklusioprosessin tärkeäksi osaksi oppilaiden ”muuttumisen yhteisiksi”. Sen sijaan, että kumpikin opettaja ottaisi vastuun ainoastaan oman luokkansa oppilaista, kumpikin opettaja kokee kaikki oppilaat omiksi oppilaikseen. Opettajat uskovat, että tätä kautta oppilaille voidaan välittää yhteenkuuluvuuden tunnetta luokkien välillä. Kaikkien lasten tunteminen ja heidän luottamuksensa ansaitseminen on auttanut erilaisten opetustilanteiden järjestämisessä. Lapset tuntevat molemmat opettajat hyvin ja ovat tottuneet olemaan kummankin opettajan opetuksessa. Jotta turvallisuuden tunne voi kehittyä, tulee opettajien olla paljon läsnä molempien luokkien arjessa. Opettajien mukaan luokkien yhdistymistä ja oppilaiden lähentymistä voisi tapahtua vielä nykyistä enemmän. Tällaista luokkien välistä yhteistyötä opettajat haluaisivat kehittää tulevaisuudessa yhä enemmän.

Opettajien puheissa oppilaat ovat yhä usein joko erityisluokanopettajan tai yleisopetuksen opettajan ”omia”. Toisaalta opettajat tuntuvat käyttävän oppilaiden nimeämistä opettajan mukaan vaihtoehtona sille, kun halutaan puhua erityisopetuksen tai yleisopetuksen oppilaista ilman kyseisiä, jollain tapaa leimaavia nimityksiä. Puheissa ilmenevä oppilaiden jakaminen kahteen luokkaan syntyy melko luonnollisesti koulutusjärjestelmän vaatimasta mallista, jossa kumpikin opettaja on vastuussa omista oppilaistaan. Opettajat toivovat, että tulevaisuudessa yhteistyö voisi syventyä lopulta niin, että luokkien kaikki oppilaat olisivat myös arkipuheessa yhteisiä. Tulevaisuutta ajatellen luokanopettaja toivoo, että luokkien välinen raja häipyisi yhä enemmän sekä puheessa että käytännössä. Näin erityisopetuksen tukea saisivat joustavammin myös yleisopetuksen luokassa opiskelevat tukea tarvitsevat lapset.



## 7.2 Liikunta inklusiivisen opetuksen tukena

Haastateltuja opettajia yhdistää innostus liikunnasta kouluaineena, ja he ovatkin hankkineet lisäkoulutusta liikunnan saralla alkuperäisen koulutuksensa tueksi. Liikunnanopetuksen kokeminen omaksi vahvuudekseen, onkin varmasti ollut vaikuttamassa liikunnan rooliin luokkien välisessä yhteistyössä. Liikunnan vahva asema integraation ja inklusion toteutuksessa yhdistää myös nykyistä ja erityisopettajan aiemmin tekemiä yhteistyöprosesseja muiden opettajien kanssa. Erityisluokkien ja yleisopetuksen luokkien yhteistyö koulussa on usein käynnistynyt liikunnanopetuksen kautta ja tämän jälkeen integrointia on laajennettu muihin kouluaineisiin. Taito- ja taideaineiden sovellettavuus on yksi tärkeimmistä syistä, minkä vuoksi juuri näissä aineissa inklusiota lähdetään usein ensimmäisenä kokeilemaan. Lukuaineiden oppimismen nopeus vaihtelee huomattavasti yleisopetuksen oppilaiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden välillä. Tämä saattaa vaatia yhdessä järjestettävältä akateemiselta opetukselta liikaa. Taito- ja taideaineet tuntuvat usein helpommilta aineilta toteuttaa inklusiivista opetusta. Liikunnassa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat usein yleisen oppimäärän mukaan, huolimatta muihin aineisiin tehdyistä yksilöllisistä oppimissuunnitelmista (Rintala ym. 2012, 234).

Erityisluokan opettaja mainitsee, ettei yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaiden välillä olevat taitoerot ja avun tarve ole niin merkittäviä karkeamotorisissa tehtävissä kuin hienomotorisissa tehtävissä. Tämän lisäksi yleisopetuksen luokan sisältä löytyy suuria taitoeroja oppilaiden liikuntataidoissa. Yleisopetuksen luokanopettajan täytyy tuntien suunnittelussa joka tapauksessa huomioida nämä taitoerot. Täten erityisoppilaat pystyvät liikuntatunneilla tekemään usein täysin samoja tehtäviä kuin yleisopetuksen oppilaat. Heterogeenisen ryhmän opetuksessa liikunta on sisällöltään joustavaa. Esim. koripallossa löytyy paljon erilaisia taitoja, joista löytyy erilaisille oppilaille mielekkäitä ja haastavia tehtäviä.

Opettajat kokevat, että juuri liikunnan opetuksen kautta kaksi luokkaa on ryhmäytynyt ja hitsautunut yhdeksi porukaksi. Fyysinen yhdessä olo ja toimiminen luo yhteistoiminnallisuutta vahvemmin kuin luokkatunnit. Erityisopettajan mukaan yhdessä olo liikuntatunneilla on kaikille itsestään selvyys. Liikunta oppiaineena tukee vahvasti inklusion tavoitteita, mm. erilaisuuden hyväksymistä ja ymmärtämistä. Tämä on

nimetty myös yhdeksi liikunnan opetuksen tavoitteista (OPH 2004, 248-249). Opettajat kokevatkin liikunnanopetuksen olevan nimenomaan liikuntakasvatusta, jossa tarjoutuu erinomaisia mahdollisuuksia käsitellä laajempia kasvatuksellisia teemoja liikuntataitojen opetuksen ohella. Liikunnanopetuksen kautta oppilaiden kanssa on syntynyt tilaisuuksia käsitellä erilaisia teemoja liittyen inklusioon, erilaisuuteen, yhdessä toimimiseen ja sosiaalisiin taitoihin. Opettajat kokevat myös saavuttaneensa oppilaiden kanssa monia asettamia tavoitteita näiden teemojen saralla.

### 7.2.1 Meidän yhteinen juttu on ”sirkustelu”

Tutkimusluokissa yhteistyön johtoteemaksi muodostui ensimmäiseltä luokalta lähtien yhdessä toteutettava vuosittainen sirkusprojekti. Opettajat kokevat yhteisen teeman olleen onnistunut projekti fyysisten ja sosiaalisten taitojen opetuksessa. Yhteinen kokemus on tuonut luokat lähemmäs toisiaan, ja luonut pohjaa yhteistyölle.

*Mä oon ollu kauheen onnellinen, että meillä on ollu tällanen yhteinen punainen lanka [sirkustelu]. Et mä uskon, että se kantaa -- tätä meidän yhteistyötä. Ja tätä lasten yhdessä olemista, koska ne on sirkustelun avulla tottuneet olemaan toisiaan fyysisesti lähellä (Erityisluokanopettaja 20.5.2009.)*

Sirkustelu lähti käyntiin koulutuksesta, johon opettajat yhdessä osallistuivat. He asettivat yhdeksi liikunnanopetuksen tavoitteeksi osallistua alueellisesti järjestettävään jumppasirkukseen. Sirkusprojektin ohjelma käytäisiin vuosittain esittämässä kyseisessä tapahtumassa. Sirkustelua toteutettiin lähinnä liikuntatunneilla, mutta myös muita aineita integroitiin teemaan. Näytösohjelman tekeminen oli alusta saakka merkittävä osa projektia ja antoi syyn oppilaille ja opettajille toimia ja oppia yhdessä. Luokkien parhaan osaamisen näyttäminen näytösohjelmassa oli kaikille yhteinen ja tärkeä tavoite. Kilpailun tuomaristolta saatiin palautetta ja kehitysideoita luokan ohjelmaan. Opettajat kokivat kuitenkin, että ohjelma oli aina tehty oppilaita itseään varten eikä niinkään tuomaristolle.

Liikunnanopetuksen tavoitteena oli toki aina uusien taitojen oppiminen. Jotta näytösohjelma voitiin toteuttaa, tuli luokanopettajan mukaan oppilaiden oppia uusia taitoja: *”Sitten lähdettiin ihan niin kun, et täytyy osata jotakin. Ja täytyy vaan osata*

*opettaa niitä juttuja. Ja lähdettiin ihan siitä, että ei tarte vielä osata mitään ja jokainen oppii jotakin--”* (Luokanopettaja 9.3.2009.) Ensimmäisellä luokalla opettajat lähtivät opettamaan telinevoimistelun ja sirkuksen ensimmäisiä alkeistaitoja, joiden päälle tulevana vuosina voitiin kehittää yhä vaikeampia liikkeitä. Opettajien mukaan lasten oli helppo nähdä omaa kehitystään, kun ohjelmaan saatiin uusia liikkeitä. Monet sirkustaidoista ja -liikkeistä ovat telinevoimistelun kanssa yhteisiä sisältöjä, mutta opettajat kokivat sirkustelun telinevoimistelua avoimempaan ja joustavampana tapana työskennellä heterogeenisen ryhmän kanssa.

*Et se on oikeestaan kauheen kiva huomata noissa meidän sirkusteluesityksissä, niin ei sen tarte olla sen kärrynpyörän just et siinä on kaikki prikulleen, just sillain niin kun pitää mennä. Et se voi olla vähän rouhee ja se saa olla siinä kohtaa ku se on -- Mut se pyörii ja se pyörii ja sitten se tehdään ja sit ens vuonna se on ehkä vähän hienompi jossakin kohtaa tai lennokkaampi tai menee pidemmälle tai miten vaan* (Luokanopettaja 2.3.2009.)

Sirkustelussa taidot eivät olleet tiukasti sidottuja ennalta määriteltyihin suorituskriteereihin ja puhtaisiin liikkeisiin. Tätä kautta saatiin liikkumavaraa ja mahdollisuus osallistumiseen tukea tarvitseville oppijoille, joille kaikkien liikkeiden oppiminen ei ollut edes mahdollisia. Opettajille oli selvää, ettei sirkusprojekti ollut missään vaiheessa vain taitojen opettelua. Sirkustelu ja näytösohjelman luominen oli opettajien mukaan väline luokkien ryhmäytymisessä ja lasten yhteistoiminnan lisäämisessä.

*-- mikä siinä [sirkustyöskentelyssä] sitten mulle oli tärkeä juttu niin se, että mä näin sen yhtenä väylänä siihen, että miten nää meidän ryhmät yhdistyy ja kiinteytyy, koska siinä ollaan ihan käytännössä niin fyysisesti lähekkäin. Että siinä me päästään käsittelemään niitä asioita, sitä toisen erilaisuuden sietokykyä--* (Luokanopettaja 9.3.2009.)

Tunneilla käsiteltiin etukäteen sovittuja tai esiin nousevia teemoja. Yksi tärkeä teema luokkien yhteistyössä oli ollut erilaisuuden ymmärtäminen. Opettajien mielestä liikunta ja sirkusprojekti sopivat hyvin inklusiivisen työn pohjaksi, sillä oppilaat nauttivat liikuntatunneista. Liikuntatunneilla tunnelma on usein luokkatunteja rennompia.

Liikunnassa on aina läsnä fyysisyys ja sosiaalisuus, mitä ei kaikilla luokkatunneilla pystytä saavuttamaan. Liikuntatunneilla oppilaat ovat usein tilanteessa, jossa vaaditaan esimerkiksi toisen kädestä pitämistä ja luokkatoverin avustamista. Tällainen toiminta vaatii yhdessä oloa ja erilaisuuden hyväksymistä. Opettajien mukaan luokkien oppilaissa näkyy yhteistyön myötä tottumus yhdessä oloon ja työskentelyyn erilaisuudesta huolimatta.

Luokkien sirkusprojekti on kaikkien oppilaiden yhteinen projekti. Vaikka eriyttämistä tapahtuu kaikessa toiminnassa, on toiminnan lähtökohta kaikkien osallistumisessa.

*”Sirkus sinänsä on, ja varsinkin tällanen meidän sirkus, niin olis nimenomaan kaikille lapsille ja että niille löytyis semmosta... että siinä on sitä semmosta eriyttämistä niin mahdollisesti. Se mahdollisuus on uskomaton. Että sä voit tehdä siinä mitä vaan, kunhan se vaan etenee sen tavoitteen suuntaan”* (Luokanopettaja 9.3.2009.) Kaikille oppilaille löytyy rooli näytösohjelmasta. Osalla oppilaista ohjelmaan opeteltavat tavoitteet voivat olla liikunnallisia, toisilla taas ne voivat painottua oman toiminnan ohjaukseen. Opettajien mukaan kaikilla oppilailla on oma tapansa liikkua, ja sirkusohjelmassa kaikille löytyy myös oma paikka. Opettajat näkevät sirkustelun hyvänä puolena sen antamat esiintymisvalmiudet. Oppilaat ovat ehtineet saada alakoulun ensimmäisten luokkien aikana rutkasti esiintymiskokemusta.

Haasteeksi projektissa opettajat nimeävät jokavuotisen ohjelman luomisen ja harjoittelun. Tämä vaatii opettajilta aikaa suunnitteluun ja luokilta aikaa harjoitteluun. Projekti vaatii paljon sitoutumista ja panostusta. Työn kuormittaessa opettajaa paljon välillä mielessä voi käydä ajatus, että ”helpommallakin voisi päästä”. Opettajien eriyttämistaitoja koetellaan ohjelmaa tehtäessä, kun jokaiselle oppilaalle pitää löytää mielekäs rooli ohjelmassa. Paljon tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa joudutaan pohtimaan mm. avustajakysymyksiä, jotta esitys onnistuu. Osalle oppilaista koulun jokapäiväinen ja tuttu päivärytmi on tärkeää ja projektin tekeminen aiheuttaa heille haasteita. Sirkustelu rikkoo välillä tuttuja päivärytmejä. Toisaalta opettajat näkevät tässä myös opetuksellisen puolen. Nyky-yhteiskunnassa on mahdotonta pitää kiinni täysin samanlaisesta päivästruktuurista. Luokkien yhtenä tavoitteena on, että kaikki oppilaat integroituisivat koulun jälkeen osaksi yhteiskuntaa.

Yhteinen punainen lanka liikunnassa on erityisopettajan mukaan kantanut luokkien koko yhteistyötä eteenpäin. Sen kautta on löytynyt uusia työtapoja joita on siirretty muuhun yhteiseen työskentelyyn. Sirkustelu on luonut myös jatkuvuutta yhteistyölle. Jokavuotinen projekti on antanut mahdollisuuden jatkaa siihen mistä edellisellä vuonna yhdessä on jääty niin liikuntataitojen kuin sosiaalisten taitojen osalta.

### 7.2.2 Opetuksen lähtökohtana erilaisuus ja erilaiset oppijat

Moberg (2001) mainitsee oppilaiden erilaisuuden olevan yksi merkittävä syy opettajien inkluusio kielteisten mielipiteiden takana. Erilaisuus luo opetukselle haasteita, joihin yleisopetuksen opettaja saattaa kokea olevansa kykenemätön vastaamaan. Kun ryhmään tuodaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, saattaa se luoda epävarmuuden tunteen opettajalle. Ajatukset, kuten ”Minulla ei ole pätevyyttä opettaa heitä” tai ”En pysty huomioimaan kaikkia”, synnyttävät negatiivisen suhtautumisen inkluusioon.

Inkluusiossa oppilaiden erilaisuus ja erilaiset tarpeet ovat luonnollinen osa opetusta. Tämä vaatii opettajalta avointa suhtautumista erilaisiin oppijoihin sekä luottamusta omiin kykyihinsä vastata oppilaiden tarpeisiin. Inkluusioajatus lähtee siitä, että opetus järjestetään niin, että kaikki oppilaat voivat osallistua. Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että opetetaan vain sellaisia asioita, joita kaikki voivat oppia, vaan opetus vaatii usein opettajalta omien oppimiskäsitysten ja opetustapojen pohtimista ja muokkaamista. Tutkimukseen haastateltujen opettajien ajatusmaailma heijastelee inkluusion perusajatuksia. Jokainen oppilas on yksilö ja kaikki tarvitsevat apua ja tukea silloin tällöin, on heillä erityisen tuen päätös tai ei.

Tässä tutkimuksessa haasteltujen pariluokan opettajien yhtenä opetuksen perusajatuksena voidaan pitää ”yhdessä oppimista”. Opettajat eivät koe, että heidän tulisi ennen opetustapahtumaa tietää kaikki sen kulkuun liittyvät asiat. Sekä oppilaat että opettajat lähtevät tunneille avoimin mielin oppimaan yhdessä. Haastatteluista välittyy opettajien ajatus nykyhetkessä elämisestä. Etenkin liikunnanopetuksessa liiallinen ennakkosuunnittelu on jätetty pois, sillä etukäteen ei voida tietää, mihin kukin oppilas pystyy. Tunnille lähdetään yhdessä katsomaan, mihin taitojen oppimisessa päästään ja mitä yhdessä pystytään tekemään. Heterogeenisen ryhmän kanssa tällainen työskentelytapa on välillä käytännön sanelema pakko. Suunnitelmat voivat ja saavatkin muuttua kesken tunnin ja opettajan on kyettävä olemaan joustava. Opettajat pyrkivät

välttämään ns. kattojen luomista oppimiselle. Opettajan tehtävä ei ole päättää, mitä oppilas pystyy oppimaan, tai mihin tämän taidot riittävät. Erilaisuudesta tai tuen tarpeesta ei ennen opetustilannetta tehdä ongelmaa, vaan yhdessä lähdetään tutkimaan, mihin kukakin pystyy.

Opettajien ajatuksista välittyy jatkuvuusajattelu, minkä mukaan se, mitä ei vielä ehditty oppia voidaan oppia ensi kerralla. Oppiminen nähdään jokaisen henkilökohtaisena polkuna, jota oppilas etenee omaa tahtiaan. Tällainen ajattelutapa luo paineettomuutta sekä oppilaille että opettajalle oppimistilanteeseen. Kenenkään ei ole pakko oppia juuri sillä hetkellä tiettyä taitoa. Kaikille annetaan mahdollisuus lähteä kokeilemaan omien taitojen mukaisesti uusia asioita. Tässä prosessissa opettaja on tukena ja auttaa, kun oppilas pääsee omien taitojen rajoille. Yleisopetuksen tasoa ei ole laskettu, vaan opetusta on muokattu niin, että kaikille löytyy käsiteltävästä aiheesta jokin osa, mitä harjoitella. Kaikki ovat lähteneet harjoittelemaan taidon helpoimpia osia ja tästä eteenpäin jokainen etenee omaa oppimispolkuaan taitojensa ja motivaationsa mukaisesti opettajien tuella. Lasten osaaminen määrittää seuraavien tuntien kulkua. Tämän kaltainen opetusmenetelmä vaatii opettajalta luottamista omiin opetus- ja sisältötaitoihinsa. Ennen tuntia ei voi tarkalleen tietää, mihin lopputunnista päädytään. Opettajalla on oltava selkeä käsitys opetettavan aiheen kokonaisuudesta. Tapa vaatii opettajalta hyvää jousto- ja reagointikykyä, sillä uusien tilanteiden ilmetessä opettajan täytyy reagoida tilanteeseen sopivasti. Vaatimukset ammattitaidolle saattavat tuntua kovilta, etenkin aineissa, joissa opettajan oma tietotaito on heikkoa. Tällainen työskentelytapa voi tuntua pelottavalta, ellei mahdottomalta, jos opetuksen tueksi tarvitaan ulkopuolista tietoa. Tällöin opetustilanteissa on vaikea reagoida nopeasti esiin tuleviin muutoksiin.

Tarkastelemalla erityisopetuksen jatkumoa (kuviokuva 1) ja sen erilaisia opetuksen järjestämismuotoja, voidaan havaita tähän tutkimukseen valittujen luokkien opetusmuotojen vastaavan montaa kohtaa jatkumolta. Tutkimusluokissa järjestetään erityisopetusta erityisoppilaille vaihdellen neljän ylimmän tason muotoja. Opetusta voidaan järjestää koulussa järjestystä erillisestä erityisopetuksesta täysiaikaiseen tuettuun opiskeluun yleisopetuksen luokassa. Jos tavoitteena on mahdollistaa joustava erityisopetuksen toteuttaminen jatkumon eri tasoilla, on tutkimuksessa esitelty pariluokan kaltainen opetus hyvä tapa siihen. Oppilaiden tuen tarvetta voidaan arvioida

aineiden, päivän ja osaamisen perustella ja siten voidaan valita paras tapa opettaa. Pienryhmäopetusta voidaan toteuttaa joustavasti ja tarpeen mukaan. Näin vähennetään yksittäisen oppilaan erityisopetuspäätöksen leimaavuutta. Nykyistä kolmiportaista tuen mallia on helppo toteuttaa tutkimuksen pariluokassa. Kun erityisluokanopettaja on läsnä monien aineiden tunneilla, erilaisia tukiratkaisuja on helppo tarjota molempien luokkien oppilaille.

Liikuntatuntien suunnittelu lähtee tutkittavassa pariluokassa inklusion perusajatuksista eli kaikkien osallistumisesta. Tehtävistä suunnitellaan eritasoisia, niin että jokainen oppilas löytää mielekästä harjoiteltavaa tunneilla. Kun eriyttäminen tehdään suunnitteluvaiheessa, tunneilla ei tarvitse keksiä yksittäisille oppilaille korvaavia tehtäviä, jos he eivät suoriudu yhteisestä tehtävästä. Monipuolisuutta tunteihin opettajat ovat saaneet erilaisten opetustapojen käytöllä. Opetusmuotona on käytetty esim. käännteistä integraatiota. Uutta taitoa voidaan lähteä tutkimaan erityisen oppijan lähtökohtien kautta. Joskus opeteltavaa taitoa on ehkä muutettava hieman, jotta erityistä tukea tarvitseva oppilas kykenee sen oppimaan. Tällöin voidaan kokeilla myös koko luokan voimin, miten muunneltu taito sujuu kaikilta oppilailta. Opettajien mukaan kaikilla oppilaille on oma tapansa liikkua. Tärkeintä on kannustaa oppilaita ylläpitämään tätä liikettä, kuin liiallisella korjaamisella sammuttaa oppilaiden liikunnan iloa.

Lähdettäessä opettelemaan uutta taitoa, opettajien tulee kuitenkin huomioida samalla oppilaiden erilaiset taitotasot. Hyvänä esimerkkinä uuden taidon opettelusta tässä heterogeenisessä ryhmässä on opettajien kuvailema käsilläseisontatunti. Opeteltaessa käsilläseisontaa opettajat järjestivät tunnille erilaisia pisteitä, joissa oppilaat voivat harjoitella käsilläseisontaa eri tavoin. Pisteillä tehtiin käsillä seisonnan osa-harjoitteita, jotka auttoivat lopullisen taidon oppimisessa. Kaikkien oppilaiden ei tarvitse koskaan oppia puhdasta käsilläseisontaa, mutta helpotettuja vaiheita voi jokainen kokeilla. Opettajien mukaan liikkeiden puhtaus ei ole liikunnan opetuksen tärkein seikka etenkin alakoulun puolella, vaan tärkeämpää on taidon käytettävyyden. Vastaavana esimerkkinä opettajat mainitsevat puhetaidon. Tärkeintä on tulla ymmärretyksi, vaikka s-kirjain ei suhisisikaan vielä täysin oikein.

Pyörätuolilla liikkuva oppilas on ryhmässä ainoa, jolla on liikunnassa selviä henkilökohtaisia tavoitteita. Tunnit suunnitellaan usein niin, että jommallakummalla tunnilla on toimintaa, johon pyörätuolillakin on mahdollista osallistua. Toinen tunneista on usein pyörätuolilla liikkuvan oppilaan omien tavoitteiden mukaista toimintaa esim. polkupyöräilemistä avustajan kanssa. Kyseinen oppilas on hyvä esimerkki siitä, ettei täydellinen inklusio olisi oppilaan edun mukaista. Parempia tuloksia voidaan saavuttaa huomioimalla ne tarpeet joita oppilas vaatii yksilöllisen työskentelyn kautta ja tämän lisäksi mahdollistamalla osallistuminen yhteiseen ryhmään. Tarjoamalla molemmat vaihtoehdot oppilas saa opetukselta tukea yksilöllisyyteen ja oikeuden osallistua kaikille yhteiseen toimintaan.

### 7.2.3 Päätulokset liittyen liikunnanopetukseen ja inklusioon

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan havaita, että liikunnanopetus voi saada merkittävän roolin inklusioprosessin tukemisessa koulussa. Liikunnanopetusta voidaan käyttää monipuolisesti välineenä inklusiivisten kasvatustavoitteiden saavuttamisessa. Taulukkoon 1. on kerätty haastateltujen opettajien huomioita liikunnanopetuksesta inklusion tukijana.

#### TAULUKKO 1. Liikunta inklusiivisen kasvatuksen tukena

- 
1. Opettajien innostus ja pätevyys liikunnanopetuksessa on vaikuttanut siihen, että oppiaineena juuri liikunnasta on muodostunut pariluokan inklusion kulmakivi.
  2. Inklusiivinen liikunnanopetus on ollut sekä itsenäinen tavoite että väline laajemman inklusion toteutuksessa.
  3. Opettajat kokevat juuri liikunnanopetuksen olleen merkittävin väline luokkien ryhmäyttämisessä yhdeksi ryhmäksi. Yhteistoiminnallisuutta on ollut helppo luoda fyysisen yhdessäolon ja toimimisen kautta.
  4. Liikunnanopetus on tarjonnut runsaasti tilaisuuksia ja keinoja käsitellä oppilaiden kanssa laajoja inklusioon liittyviä kasvatuksellisia teemoja kuten erilaisuutta, yhdessä toimimista ja sosiaalisia taitoja.
  5. Liikunnanopetuksessa yhteisenä punaisena lankana toiminut sirkustelu on ollut opettajien tapa tuoda inklusion perusajatuksia käytäntöön kaikille nähtäväksi.
  6. Eriyttämisellä on tärkeä rooli mielekkään inklusiivisen liikuntatunnin tarjoamisessa kaikille. Opetusta pyritään lähtökohtaisesti silti suunnittelemaan niin, että osallistuminen toimintaan olisi kaikille avointa ja helppoa.
  7. Inklusiivisessa liikunnan opetuksessa huomioidaan myös yksilöiden vaatimat erityistarpeet. Yksilöllisiä tavoitteita voidaan saavuttaa myös pienryhmä tai yksilöllisen opetuksen kautta.
-



### 7.3 Inklusiivisen kasvatuksen vaikutukset oppilaisiin.

Tutkimuksia inklusion vaikutuksista oppilaisiin ja oppimiseen on tehty viimeisten vuosikymmenien aikana useita (Block & Obrushnikova 2007, Block & Zeman 1996, Block, Obrushnikova & Valkova, 2003; Peltier 1997). Tutkimuksien avulla on pyritty osoittamaan inklusion tuomia hyötyjä ja toisaalta etsimään myös sen toteuttamisen liittyviä haasteita. Koska inklusio voidaan toteuttaa hyvin eri tavoilla, vaikuttaa toteutustapa voimakkaasti myös inklusiivisen opetuksen onnistumiseen. Jos tarvittavat tukitoimet ja muut resurssit ovat kunnossa inklusiivinen opetus todennäköisemmin onnistuu ja toimii.

Inklusiotutkimuksista voidaan saada suuntaviivoja osallistavan opetuksen järjestämiseen sekä sen parhaaseen mahdolliseen toteutukseen. Kysyttäessä tähän tutkimukseen haastatelluilta opettajilta inklusion vaikutuksista oppilaisiin ja oppimiseen, molemmat olivat vakuuttuneita nimenomaan sen positiivisista vaikutuksista. Opettajat näkivät inklusion oppimista edistävänä tekijänä sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen oppilaiden kohdalla. Usean vuoden yhteistyön jälkeen molemmat opettajat puhuivat hyödyistä, joita oppilaat saavat työtavasta. Opettajat ovat päässeet havainnoimaan näitä asioita erilaisissa opetustilanteissa ja välitunneilla. Opettajat näkevät luokkien yhteistyön erittäin tärkeänä oppilaiden kannalta ja nykyään luonnollisena osana koulutyötä.

#### 7.3.1 Akateemiset taidot.

Molempien opettajien puheissa inklusiivinen työtapa nousi esille yhtenä tärkeänä oppimista edistävänä tekijänä. Yleisessä keskustelussa inklusion vastaista kantaa on perusteltu sillä, että inklusion vaikutukset saattavat olla negatiivisia yleisopetuksen oppilaille. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan tue ajatusta yleisopetuksen oppilaiden oppimistuloksien heikentymisestä, vaikka luokassa opiskelisi aiempaa enemmän tukea tarvitsevia oppilaita. Tutkimustuloksien edellytyksenä on ollut tarvittavien tukitoimien tarjoaminen opetuksen järjestämisen tueksi. (Block, Obrushniková & Válková 2003; Block & Zeman 1996).

Tutkimuksen luokanopettaja kokee inklusiivisen yhteistyön erityisen tärkeänä yleisopetuksen oppilaille. Opettajien kokemuksen mukaan opetuksen suunnittelu kaikille sopivaksi hyödyttää myös yleisopetuksen eritasoisia oppilaita. Erityisesti ne yleisopetuksen heikoimmat oppilaat, joille ei ole tarjolla tarpeeksi tukipalveluita ja apua koulunkäynnin ongelmiin, opettaja kokee hyötyvän inklusiivisesta pariluokkatyöskentelystä. Yhteistyön myötä yleisopetuksen oppilaat pääsevät nauttimaan erityisluokanopettajan yksilöllistämisen- ja eriyttämistaidoista. Ennen vuoden 2011 erityisopetuksen lakimuutosta ei peruskoulussa kyetty tarjoamaan riittävää määrää tukipalveluita muualla kuin segregoiduissa oloissa esim. erityiskouluissa (Ladonlahti ja Naukkarinen 2006, 345.) On vielä vaikea arvioida tuoko 2011 voimaan tullut lakimuutos tähän muutosta. Pariluokkatyöskentelyssä tukipalvelut tulevat lähelle oppilasta, kun erityisluokanopettajan ammattitaito on päivittäin käytettävissä myös yleisopetuksen oppilaille. Tämä tarjoaa juuri haluttua joustavuutta tuen tarjoamiseen oppilaan tarpeen mukaan.

Erityisluokanopettajan mukaan akateemisten taitojen kehitys on erityisoppilailla huomattavasti parempaa inklusiivisessa ympäristössä. Aiemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet samankaltaisia tuloksia erityisoppilaiden akateemisesta menestyksestä inklusiivisessa opetuksessa (Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2002, 152; Baker, Wang & Walberg 1995; Freeman & Alkin 2000, 13–15; Hawkins 2011). Kun yhdessä kaikkien oppilaiden kanssa opetellaan asioita, jokaisella on mahdollisuus edetä omien kykyjensä ja motivaationsa mukaisesti. Näin myös ns. estämisspedagogiikka vähenee, jolloin opettaja tiedostamattaan päättää esim. mitä asioita oppilas ei pysty oppimaan. ”*Ei oo semmosta estämisen pedagogiikkaa. Että me ei vaan niin kun ajatella, että ei ne sillä lukemisen taidolla mitään tee. Mutta kuitenkin musta tuntuu, että tässä [inklusiivisessa opetustavassa] on niin kun kuitenkin se, että me luotetaan ja annetaan se oppimisen mahdollisuus enemmän. Monessa asiassa*” (Erityisluokanopettaja 20.5.2009.) Koulun apulaisrehtori, joka on aiemmin toiminut opettajana erityiskoulussa sekä on nyt mukana tutkimuskoulun inklusiivisessa ympäristössä, kertoo esimerkkinä Downin syndroomaa sairastavien lasten lukutaidon kehittymisestä:

*Jos mä ajattelen omaa uraani, niin sillon kun mä alotin niin lukutaitohan oli semmonen mitä ei edes opetettu meillä [erityiskoulussa]. Ja sitten ne oli ihan kummajaisia sellaiset muutaman down-ihmiset, jotka oppi lukemaan. Ja nytte*

*vois sanoo sillain, et varmaankin 80% noista down-ihmisistä oppii lukemaan, tai niitä opetetaan täällä. Lukutaidon saavuttaminen on ihan eri mittakaavassa (Apulaisrehtori 2.3.2009.)*

Aikaisemmin erityiskoulussa lukemaan oppinut lapsi tai nuori, jolla oli Downin syndroomaa tai oli harvinainen poikkeus. Nyt näiden lasten ja nuorten lukutaito on täysin päin vastainen. Block & Obrusnikova (2010, 22) mainitsevat yhtenä inklusion etuna, erityisluokanopettajan kohonneet odotukset oppilaitaan kohtaan inklusiivisessa ympäristössä. Tämä voi olla yksi vaikuttava tekijä akateemisen osaamisen paranemisessa.

### 7.3.2 Mallioppiminen

Lasten välinen mallioppiminen nousee tärkeäksi osaksi oppimista yleisopetuksen ja erityisluokkien oppilaiden välillä. Apulaisrehtorin haastattelusta käy hyvin ilmi koulujen yhdistymisen myötä tapahtuneet mallioppimisen vaikutukset vammaisiin oppilaisiin. Erityisoppilaiden mallioppiminen ja muuttunut käytös nostivat opettajien odotuksia selvästi ja myös vammaisilta oppilailta ryhdyttiin odottamaan taitoja, joita ikätovereilta yleisopetuksen luokissa vaadittiin.

*-- sosiaaliset taidot ja toiminnanohjaustaidot ne parantu ihan hämmästyttävästi. Et siinä miten nopeesti jäi se sellanen viputtaminen ja kantapään ympäri pyöriminen ja tuli ihan selkeitä taitoja ja tän tyyppisiä. Ja sitähän me sitten lähdeittiinkin korostaan, et akateeminen oppiminen ei sinällään oo se ykkösasia vaan se, että meidän oppilaat toimii aktiivisesti ja hoitaa omia asioitaan omien kykyjensä mukaan. Eikä niitä kuljeteta ja pajjata päähän (Apulaisrehtori 2.3.2009.)*

Myös erityisluokanopettaja nostaa esiin oppitunneilla sekä välituntien aikana tapahtuvan mallioppimisen sekä taidoissa että käyttäytymisessä. Yleisopetuksen oppilaat toimivat jatkuvasti mallina siitä, mitä samanikäinen lapsi voi osata ja miten hän toimii. Tämä malli siirtyy erityisluokan oppilaille, joiden käytöksessä ja taidoissa näkyy opettajan mukaan selkeää ”tsemppaamista” yleisopetuksen oppilaiden johdosta. Erityisluokanopettajan mukaan erityisluokan ”erityisyys” on vähentynyt huomattavasti,

kun positiivisia malleja on arjessa tarjolla runsaasti. Sosiaalisten taitojen oppimisesta mainitsevat myös Stainback & Stainback (1996). Vaikkei erityisoppilas saavuttaisikaan kaikkia yleisopetuksen akateemisia tavoitteita, yhdessä opiskelu valmistaa oppilasta yhteiskunnan jäseneksi. Tutkimuksen opettajat mainitsevat useaan otteeseen yllättyneensä, kun erityisoppilaat ovat suoriutuneet tehtävistään ja sosiaalisista tilanteista oman taitotasonsa ylärajoilla.

Liikunnan opetuksessa mallit ovat tärkeitä, etenkin kun usealla erityisoppilaalla on haasteita kielellisten ohjeiden hahmottamisessa. Tällöin näytöt ja mallisuoritukset havainnollistavat tehtäviä paremmin kuin puhe. Yleisopetuksen oppilaiden harjoittelu toimii mallina ja ohjeena erityisoppilaille. Muiden oppilaiden mallisuoritusten näkeminen voi helpottaa uuden taidon oppimista. Monet lapset oppivat matkimalla toisiaan, ja kun mallisuorituksia liikuntatunneilla on paljon, hitaammin oppivien oppiminen helpottuu. Erityisluokanopettajan mukaan yleisopetuksen oppilaiden uusien taitojen oppiminen innostaa liikunnassa heikompiakin oppijoita kokeilemaan uusia taitoja: *”Ja kyllä sen ehkä tossa liikunnassakin näkee sillä lailla, kun siellä on se toisten malli niin sitten nekin joilla se ei oo ihan niin yhtä helppoo niin sitten intoutuu yrittämään jotain kärrynpyörää”* (Erityisluokanopettaja 2.3.2009.) Näin oppilasmalli voi luoda ajatuksen ”jos hän pystyy, miksi en minäkin pystyisi?”. Onnistuminen valaa intoa jokaiseen liikkajaan.

### 7.3.3. Asenteet sekä toiminta- ja yhteistyötaidot

Oppimistuloksien lisäksi useissa tutkimuksissa on tarkasteltu myös asenteiden kehittymistä inklusion myötä. Useissa tutkimuksissa yleisopetuksen oppilaiden asenteet erilaisuutta kohtaan ovat muuttuneet positiivisempaan suuntaan lyhyidenkin tutkimusjaksojen aikana (Block & Obrusnikova 2007, 110).

Akateemisten ja mitattavien taitojen rinnalla tutkimusluokkien opettajat ovat pitäneet tärkeinä erilaisten sosiaalisten taitojen oppimista, kuten toisten huomioon ottamista. Opetuksessaan opettajat ovat kiinnittäneet paljon huomiota luokkien yhteishengen lisäämiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteen luomiseen. Näiden luomiseen tarvitaan oppilailta sosiaalisia taitoja, joita heille on opetettu erilaisten yhteistoiminnallisten työtapojen myötä. Opettajat kokevat liikuntatunnit tärkeiksi sosiaalisten taitojen

kasvatuksessa niillä luonnollisesti syntyvien fyysisten ja sosiaalisten kontaktien vuoksi. Tutkimuskoulun kaltaisessa, kaikki mukaan ottavassa kouluympäristössä oppilailta vaaditaan jatkuvasti sosiaalisia taitoja toimia erilaisten ihmisten kanssa. Vaikka sosiaalisia taitoja on vaikea mitata koulussa, niiden oppiminen on opettajien mielestä ensiarvoisen tärkeää. Opettajat ovat nähneet paljon vaivaa sosiaalisten taitojen oppimiseksi käyttämällä erilaisia ryhmäyttäviä ja yhteisöllisyyttä luovia työtapoja. Opettajat tahtovat jatkaa asian työstämistä voimakkaasti myös tulevaisuudessa.

Molemmat tämän tutkimuksen opettajista kokevat, että erilaisuuden sietokyky luokissa on yhteistyön ansiosta kehittynyttä. Lapset ovat ensimmäisestä luokasta saakka nähneet hyvin erilaisia ihmisiä ja toimintatapoja. Erityisluokanopettaja on aiemmin toiminut päiväkodissa erityislastentarhanopettajana ja hän kokee, että päivähoidon puolella on täysin luonnollista, että kaikki erilaiset lapset käyvät samassa päiväkodissa sekä toimivat yhteisissä tiloissa. Ollessaan pieniä lapset suhtautuvat luonnollisesti ihmisten erilaisuuteen. Apulaisrehtori pohtii koko koulujen yhdistymisen myötä tapahtunutta muutosta asenteissa ja käytöksessä:

*Täällä ei kuule enää sillä lailla sanaa vammainen, tai tämmösenä haukkuma sanana, et se on arkee. Erityisesti ehkä tänä vuonna vois sanoo et mua lämmittäny -- vielä tämmönen kohtaaminen. Näiden lasten kohtaaminen on ihan erilaista, kun sillon kun aloitettiin. Et se on semmosta luontaista hoivaa ja hoitoo ja semmosta toisen puolesta kattomista (Apulaisrehtori 2.3.2009.)*

Tutkimuskoulussa erilaisuus on lapsille arkipäivää. Empatiakyky ja auttamisen halu saavat hedelmällisen maaperän jossa kehittyä. Erilaisuus nähdään osana oppilasta, ominaispiirteinä sekä yksilöllisyytenä, eikä niinkään pelkoa aiheuttavina omituisuuksina. Erityisopettaja pohtii yhteisessä haastattelussa yhteistyön seurauksia: ”Että joku, onks siinä sitten se, että mun oppilaillani ne semmoset erityisyydet tai tämmöset toistot ja tämmöset vähenee tavallaan. Ja tavallaan sun [yleisopetuksenopettajan] porukassa sallitaankin sitten sitä erilaisuutta ehkä vähän enemmän” (Erityisluokanopettaja 9.3.2009.) Yhteistyön ansiosta yleisopetuksen oppilaat ovat oppineet ymmärtämään erityisoppilaiden erilaisuutta ja erilaisia toimintatapoja. Se, että osalla oppilaista on erilaiset tarpeet tai tavoitteet oppimisessa, ei aiheuta oppilaissa kummastusta. Oppilaiden erilaisuus on opettanut myös toisesta

ihmisestä huolehtimista. Erilaiset valmiudet edellyttävät joskus apua toisilta ja oppilaat ovat oppineet auttamaan toisiaan luonnollisesti. Esimerkiksi pyörätuolilla liikkuvaa oppilasta voidaan avustaa työntämällä tai auttamalla kulkemaan ovista. Tällaisen fyysisen auttamisen lisäksi kaikki oppilaat ovat toimineet tukena erityisoppilaille opetustilanteissa. Avustajan sijaan joku yleisopetuksen oppilaista voi välillä auttaa erityisoppilasta osallistumaan luokan toimintaan. Opettajien mielestä luokan sisälle on syntynyt ymmärtävä ja kannustava ilmapiiri. Erilaiset oppimistavoitteet oppilaiden välillä ovat arkipäivää ja oppilaat, jopa kannustavat toisiaan niissä. Tavoitteiden saavuttamista juhlistaan yhdessä monin tavoin. Etenkin luokkien yhteiset tavoitteet ovat luoneet ilmapiirin, jossa oppilaat osaavat iloita toisten oppimisesta.

Liikunnassa yhteinen projekti ja sen lopputavoitteena esitys, johon kaikki oppilaat osallistuvat omalla panoksellaan, on tuonut taitojen oppimiseen yhteisöllisyyttä. Yhden oppilaan oppima taito kasvattaa koko ryhmän osaamista ja parantaa yhteistä esitystä. Tämä onkin luonut positiivista ilmapiiriä liikuntatunneille. Oppilaiden keskinäinen kannustus ja aito ilo ovat välittyneet uusien taitojen oppimisen myötä myös opettajille.

Opettajien näkökulmasta yksi tärkeimmistä taidoista on se, että kaikkien pitää tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Todellisten ystävyysuhteiden luominen erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä on haasteellisempaa. Luokilla on myös positiivisia esimerkkejä siitä, kuinka integraation myötä erityisoppilas on tullut osaksi yleisopetuksen luokkaa ja löytänyt sieltä todellisia ystävyysuhteita.

*-- Anna on hyvä esimerkki tästä, että miten alun perin erityisoppilas voi niin kun ihan hyvin näillä sosiaalisilla taidoillansa pärjätä ja saada niitä kavereita. On ihan hyvin suosittu tossa [yleisopetuksenluokassa]. Mut se ystävyysuhteiden luominen on kyllä se semmonen hankalin ja suurin haaste (Erityisluokanopettaja 20.5.2009.)*

Opettaja voi auttaa ainoastaan tiettyyn pisteeseen saakka ystävyysuhteiden syntymisessä, mutta loppu riippuu oppilaista itsestään. Yksilölliset taidot sekä luonnekysymykset vaikuttavat paljon ystävyysuhteiden syntymiseen.

#### 7.3.4 Oppimisen edistäjinä toimivat tekijät pariluokassa

Oppimisen edistäjiksi voidaan katsoa mm. yhteistyön tuomat ryhmäkoon muutokset. Useilla tunneilla yleisopetuksen ryhmäkoko pienenee, kun ryhmät yhdessä jaetaan kahtia. Yleisopetuksen luokan omien jakotuntien lisäksi oppilaat pääsevät opiskelemaan n.15 oppilaan ryhmissä lähes joka päivä. Yleisopetuksen oppilaat, joille suuressa ryhmässä työskentely on haasteellista, saavat tästä helpotusta oppimiseen. Tällaista ryhmien välistä joustavuutta opettajat toivovat kehitettävän tulevaisuudessa, sillä he ovat kokeneet hyödylliseksi.

Liikunnassa luokkien yhteistyö tuo etua yleisopetuksenkin oppilaille useamman aikuisen muodossa. Yleisopetuksen opettaja kokee tämä arvokkaaksi oman luokkansa oppilaille: *”Tää [yhteistyö] on ehdottomasti välttämättömyys meidän, minun oppilailleni, sillä tavalla yleisopetuksen oppilaille kun ajattelee. Niin niitten näkökulmasta on tosi hyvä, että on paljon aikuisia läsnä, kuin että vaan se yksi opettaja”* (Luokanopettaja 9.3.2009.) Tavallisesti yleisopetuksen luokalla on vain oma luokanopettaja sekä luokassa että liikuntatunneilla. Inklusion ja luokkien yhteistyön myötä tunneilla on läsnä aina useampi aikuinen. Erityisoppilaat tuovat ryhmään mukanaan avustajaresurssin, josta myös yleisoppilaat hyötyvät. Liikuntatunneilla aikuisten määrä auttaa kaikkia lapsia erittäin paljon. Erityisluokanopettajan mukaan erityisoppilaiden tuen tarve ei ole liikuntatunneilla läheskään niin suuri kuin hienomotorisia taitoja vaativissa aineissa, kuten käsitöissä. Erityisoppilaiden karkeamotoriset taidot ovat lähempänä yleisopetuksen oppilaiden tasoa ja tuen tarve on tavallista pienempi. Siksi aikuisten apua ja palautetta on enemmän tarjolla kaikille oppilaille.

Erityisluokanopettaja epäilee haastattelussaan, että erityisluokan oppilaat eivät ehkä saavuttaisi samankaltaisia oppimistuloksia kuin nyt yhteistyön myötä. Erityisluokkana opetetut sisällöt olisivat olleet hieman erilaisia. Erityisluokanopettaja saattaa tietämättään asettaa oppimiselle kattoa päätöksillään mitä luokassa opetetaan. Yhteistyö ja yleisopetuksen oppilaat poistavat tällaista mahdollista kattoa, sillä opetus antaa mahdollisuuden edetä omien taitojen mukaan. Kaikille tarjotaan mahdollisuus saavuttaa yleisopetuksen tavoitetaso luokassa jossa opetus on kaikille avointa ja osallistumiseen tukevaa.

### 7.3.5. Integroituminen yhteiskuntaan

Osalle erityisoppilaista pitkät työskentelyjaksot isossa ryhmässä saattavat olla raskaita. Tämän vuoksi mahdollisuus pienryhmään on opettajien mukaan hyvä olla olemassa. Struktuuria ja arkirutiineita vaativille oppilaille, kuten autisteille, opiskelu isossa ryhmässä voi välillä olla vaikeaa. Erityisluokanopettaja näkee kuitenkin tämän kasvun paikkana. Struktuuria kaipaavien oppilaiden on hyvä totutella sietämään arkirutiinien muutoksia. Nyky-yhteiskuntamme ei juurikaan tarjoa valmista ja pysyvää struktuuria ihmiselle. On tärkeää kyetä toimimaan myös yllättävissä tilanteissa, koska inklusion tärkeänä perusajatuksena on kaikkien oikeus kuulua yhteisöön. Yhteiskunnallinen integraatio tavoittelee kaikkien jäsenten samankaltaista, täysipainoista liittymistä yhteiskunnan osaksi.

Tutkimuksessa sekä erityisluokanopettaja että koulun apulaisrehtori nostavat tärkeäksi seikaksi juuri kuulumisen ja integroitumisen yhteiskuntaan. He eivät koe, että aikaisemmin toiminut erillinen erityiskoulu olisi tukenut lapsia ja nuoria tässä tavoitteessa.

*Siis vammaiset ihmiset tai erityisoppilaat, erityislapset, erityisihmiset niin kyllähän he on osa tätä yhteiskuntaa ja jos sä elät tämmösessä lintukodossa[erillinen erityiskoulu], missä sä oot vaan omanlaistes keskellä niin kyllähän sun on hirveen vaikee sieltä sitten pullahtaa tähän yhteiskuntaan, yhteiskunnan osaksi. Ja sanotaan nyt sitten vielä sillä lailla, että niin kun toimivaksi osaksi (Erityisluokanopettaja 20.5.2009.)*

*Ja se [arki erityiskoulussa] oli sellaista vaaleanpunaista höttöä. Että mehän niin ku rakastettiin niitä lapsia ihan ylt'ympäriinsä. Niillä oli tosi hyvä olla ja siellä oli ihanaa olla, kun se oli semmosta hyminää. Juotiin teetä, ja pidettiin niitä hyvänä. Mutta sitten viimeistään siinä vaiheessa kun oppivelvollisuus päättyi, niin me oltiin annettu ihan väärä kuva ihmisistä niille meidän oppilaille. Että kaikilla ihmisillä olis vaan hyviä ajatuksia. Kukaan ei sua vedättäisi, eikä käyttäisi hyväksi tai jotain muuta. Täällä sä joudut hyvin pienestä kohtaamaan sen, että ihmisiä on erilaisia ja sulle pitää opettaa, mikä on oikein ja mikä on väärin (Apulaisrehtori 2.3.2009.)*



Ongelmana oli, että erillisessä erityiskoulussa oppilaat olivat irrallaan muusta yhteiskunnasta. Integroituminen muuhun yhteiskuntaan oli hankalaa kouluvelvollisuuden päätyttyä, sillä koulu ei ollut valmistanut lapsia siihen millään tavalla.

Koulun tehtävänä on välittää realistinen kuva kaikkien oppilaiden taidoista oppilaalle itselleen sekä hänen vanhemmilleen. Erityisoppilaiden yhteiskuntaan integroituminen mahdollistuu vasta, kun yksilön vahvuudet ja tuen tarpeet tunnustetaan ja tunnustetaan. Opettajan työhön kuuluu näiden vahvuuksien ja tuen tarpeiden tunnistus ja viestittäminen eteenpäin. Joskus tämä saattaa tuntua sekä opettajasta että vanhemmista raskaalta, sillä valmiuksien puuttuessa asiaa ei piilotella.

*Tietenkin se [opettajan työ tutkimuskoulussa] on hyvin semmosta realistista, niiden ongelmien kohtaamista joka päivä kun sä näet että mihinkä lapsen pitäisi pystyä ja mihinkä hän ei pysty. Ja sitten niiden asioiden esille tuomista. Mä en kuitenkaan välttämättä pidä sitä huonona puolena koska se on sen realismin kertomista vanhemmille. Ja sitten myöskin sen puolen, että meidän pitää opettaa yhteiskuntaa siihen, että meillä on aina heikompia (Apulaisrehtori 2.3.2009.)*

Koulun apulaisrehtori pitää tärkeänä yleisopetuksen lasten oppimaa empatiaa. Hänen mukaan lapsille syntyy työtavan kautta vahvempi käsitys yhteisöllisyydestä ja siitä, että yhteiskunnassa on aina ihmisiä joita meidän kaikkien tulee yhdessä auttaa.

#### 7.3.6 Päätulokset liittyen oppilaisiin kohdistuviin inklusion vaikutuksiin

Inklusiivisella kasvatuksella on vaikutuksia oppilaiden akateemisiin taitoihin, sosiaalisiin taitoihin sekä heidän asennoitumiseensa esim. erilaisuutta kohtaan. Oppilaisiin kohdistuvia inklusion vaikutuksien päätulokset kerättiin opettajien ja apulaisrehtorin haastattelujen pohjalta ja tiivistettiin taulukkoon 2.

## TAULUKKO 2. Inklusion vaikutukset oppilaisiin

---

1. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden akateemiset taidot kehittyvät paremmin inklusiivisessa ympäristössä.
  2. Yleisopetuksen oppilaiden akateemiset taidot eivät heikenny, vaikka luokassa opiskelisi tavallista enemmän tukea tarvitsevia oppilaita.
  3. Yleisopetuksen oppilaat voivat akateemisesti hyötyä erityisopettajan läsnäolosta ja osaamisesta ja siitä, että he pääsevät opiskelemaan normaalia pienemmissä ryhmissä. Luokassa on myös useampi aikuinen auttamassa ja tukemassa oppimista.
  4. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden käyttäytyminen ja sosiaaliset taidot kehittyvät ikätasoa vastaavammiksi mallioppimisen myötä.
  5. Erilaisuuden sietäminen ja ymmärtäminen kehittyy inklusiivisessa ympäristössä paremmin kuin homogeenisessä ympäristössä.
  6. Ystävyysuhteiden syntyminen yleisopetuksen oppilaiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden välillä on inklusion ansiosta helpompaa ja luonnollisempaa.
  7. Erityisoppilaat joutuvat työskentelemään useammin suuressa ryhmässä, kuin mitä tavallisen pienluokan oppilaat. Tämä voi osalle olla haasteellista.
  8. Inklusiivinen opetus tarjoaa erityisoppilaille luonnollisen polun kuulua ja osallistua yhteisön toimintaa, mikä tukee myös yhteiskunnallista integraatiota kouluvelvollisuuden päätyttyä.
- 

### 7.4 Inklusiivinen kasvatus opettajan silmin

#### 7.4.1 Koko koulun yhteinen asia

Jotta inklusiivinen opetus ja työskentely olisi pitkäjänteistä ja tuloksia antavaa, sitä toteuttavien ihmisten täytyy sitoutua inklusion perusajatukseen. Avramidis ym. (2002, 150) toteavat koko työyhteisön asenteiden olevan tärkeä osa inklusiivisen koulun arkea. Jotta koko yhteisö tavoittelisi inklusion ideaa, tulisi kaikkien koulun työntekijöiden asenteiden olla inklusiolle myönteisiä. Koulussa ensimmäisenä rehtori on luomassa koulun toimintakulttuuria ja hän luo pohjaa inklusiiviselle työlle käytännön tasolla. Käytännön toteuttajat ovat kuitenkin opetuksen toteuttajat, jotka luovat inklusioon liittyvät käytänteet ja arjen.

#### 7.4.2 Opettaminen inklusiivisessa yhteistyöluokassa

Inklusiivisen opetuksen kautta opettajan työ muuttuu usein perinteisestä itsenäisestä opettajan työstä tiimityöskentelyksi. Muutokset voivat tuntua välillä vaikeilta yksin opettamaan tottuneesta opettajasta. Väyrynen (2001, 28) toteaa, että inklusiota toteuttavan opettajan täytyy sietää epävarmuutta, hämmennystä sekä välillä myös turhautumista. Hänellä täytyy olla rohkeutta kohdata itsensä ja omat ajatuksensa sekä arvioida kriittisesti omaa työtään. Tästä huolimatta inklusiivinen opetus tarjoaa opettajalle paljon. Yhteistyö tuo joustavuutta perinteiseen opettajan työhön, jossa luokkahuoneesta ei voi poistua tunnin aikana, eikä aikaa jää paljon muulle kuin itse opettamiselle.

Block & Obrusnikovan (2010) mainitsema tehokas tapa toteuttaa inklusiivista kasvatusta olisi kahden opettajan samanaikainen opetus luokassa. Luokanopettajan apuna opetukseen osallistuisi erityisluokanopettaja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tueksi. Tutkimuskoulun toteutusmalli pariluokissa on melko lähellä tällaista opetuksen järjestämistapaa. Suomen koulujärjestelmän vuoksi kummallakin opettajista on nimellisesti omat luokkansa ja oppilaansa, mutta suuri osa arjen opetuksesta toteutetaan yhteistyössä samassa luokassa. Opettajat ovat opetustilanteissa samanarvoisessa asemassa. Erityisluokanopettaja ei ole tukemassa yleisopetuksen opettajaa, vaan järjestämässä opetusta yhdessä hänen kanssaan. Toisen opettajan läsnäolo luokassa on yksi merkittävimmistä eduista, joita haastatellut opettajat kokevat saavansa inklusiivisen työtavan myötä. Luokanopettaja korostaa, että yleisopetuksessa työ on usein yksin puurtamista eikä kollegoiden tukea saa kuin ehkä opettajainhuoneessa välituntien aikana.

*Että mun mielestä opettajan työn vähän huono puoli on se, että sä kynnät yksin sitä peltoa ja sitten harvoin näet vanhempia. Ja vielä jos et oikeen oo yhteistyö kykyinen/haluinen, jotenkin sillain sä oot niin yksin niitten juttujen kanssa. Sit kuitenkin ne on ikään kuin niin kaukana mutta niin lähellä sitten ne toiset opettajat-- (Luokanopettaja 26.5.2009.)*

Työnkuva on yhteistyön myötä muuttunut hyvin erilaiseksi luokanopettajan kannalta. Myös erityisluokanopettaja mainitsee oman työnsä tuntuneen välillä yksinäiseltä

huolimatta luokassa toimivasta avustajatiimistä. Pedagogiset ratkaisut ja päätökset lepäävät usein yksin opettajan harteilla, avustajien tärkeästä panoksesta huolimatta.

*Jos mä mietin tätä työtä niin kyllähän se muuttunut on hirveesti siitä kun teki yksin siellä erityisluokassa ja erityiskoulussa, niin kyllähän tässä niin kun on paljon sellasta... Siis se tuki minkä saa toiselta ja se, että voi jakaa monissa tällaisissa yhteisissä tilanteissa sitä vastuuta ja suunnitteluvastuuta. Ja sen toisen ammattitaito on käytettävissä, sen toisen ammatillinen kokemus on käytettävissä tässä ihan niin kuin koko ajan. Et jos sä vaan suostut ottaan sen vastaan ja oot sille avoin (Erityisluokanopettaja 20.5.2009.)*

Yhteistyön myötä molemmat opettajat kokevat olevansa työssään vähemmän yksin kuin ennen. Opetuksen lisäksi opettajapari on yhdessä myös muissa tilanteissa koulun arjessa. Haastatteluissa esiin nousevat esimerkkeinä ongelmatilanteet oppilaiden tai vanhempien kanssa, joihin sopivia ratkaisuja on nyt pohtimassa kaksi opettajaa. Opettajat kokevat saavansa merkittävää etua työparista välillä vaikeaksi koetussa oppilasarvioinnissa. Oppilaat saattavat toimia eri tavoin eri aikuisten kanssa ja havainnoinnille jää yhteistyön myötä enemmän aikaa. Oppilaantuntemus on molempien opettajien mukaan parantunut yhteistyön myötä. Kaksi silmäparia näkee aina enemmän kuin yksi. Molemmat opettaja tuntevat oppilaat yleensä yhtä hyvin, ja lapsista ja heihin liittyvistä asioista voidaan keskustella helposti tarpeen vaatiessa. Tärkeänä yhteistyön tuomana voimavarana opettajat kokevat kahden opettajan välille syntyvän ammatillisen vuoropuhelun. Keskustelun avulla opettaja voi vahvistaa tai kyseenalaistaa ajatuksiaan omasta työstään tai oppilaista. Oman työn reflektointi helpottuu, kun asioista pystyy puhumaan ääneen eikä niitä tarvitse pyöritellä vain itsekseen.

*Koska kyllä munkin mielestä siis ihan ehdottomasti sen opettaja kollegan vuorovaikutus ja tää tällainen vuoropuhelu on tässä tosi tärkeitä. Ja sitten koko ajan tässä oppii siltä toiselta, ja toivottavasti omaksuu sen niitä sellasia piirteitä mitä siinä toisessa ihailee, hänen työssä ja tällasessa. Ja yrittää ottaa niitä itsellensä ja soveltaa niitä sitten työhön (Erityisopettaja 9.3.2009.)*

Toisen opettajan läsnäolo antaa mahdollisuuden myös palautteen saamiseen. Opettajat voivat antaa palautetta toisilleen tietoisesti ja toisen opettajan kanssa toimiessa palautetta tulee usein myös epäsuorasti. Oman työn reflektointi voi olla vaikeaa, mutta kollegan kautta huomiota pystyy eri tavalla kiinnittämään työtapojen toimivuuteen.

Kahden opettajan yhteistyössä osaaminen kaksinkertaistuu. Yhdessä tehty suunnittelu synnyttää yhteisiä aivoriisiä, jonka tuloksena syntyy paljon uusia ideoita opetukseen. Molemmilla opettajilla on omat vahvuutensa ja erityistaitonsa, jotka he tuovat mukanaan yhteistyöhön. Parhaimmillaan opettajien taidot täydentävät toisiaan. Kun kahden ihmisen osaaminen tuodaan yhteen, saadaan aina enemmän kuin mitä yhdellä opettajalla olisi antaa oppilailleen. Opetuksessa voidaan myös hyödyntää opettajien erilaisia osaamisalueita vastuuta jakamalla. Tämä voi helpottaa opettajan työtaakkaa, jossa vaaditaan valtavasti erilaisten taitojen ja tietojen hallitsemista. Osa aineista voidaan jakaa ja kumpikin opettaja voi opettaa omaa osaamisaluettaan.

Yhteistyö ja erilaiset osaamiset mahdollistavat opettajien välistä oppimista. Haastateltujen opettajien mukaan työpari usein kannustaa kokeilemaan jotain, mitä yksin ei välttämättä oppilaiden kanssa kokeilisi. Tämä käy hyvin opettajien yhteisen haastattelun vuoropuhelusta:

*Erityisluokanopettaja: ”Just mä mietin sitä, että kyllä mun mielestä siinä [yhteistyössä] on ollu sunkin intos semmonen, mikä on mua voimaannuttanut siinä sitten kans. Että määkin oon sanonu et ”JOO, et totta kai”.-- Mä oon tavallaan...*

*Luokanopettaja: ”...Ollu yllytyshullu.”*

*Erityisluokanopettaja: ”No juu juu, just näin! Et mun mielestä se on sitä, että mitä voi niin kun oppia toiselta tässä työssä kun tekee yhdessä--*

*Luokanopettaja: ”Että siinä on saanu semmosta virtaa siitä toisestakin ja sitten innostunut suurempiinkin juttuihin sillä lailla” (Haastattelu 2.3.2009)*

Uuden oppiminen on ollut molemmille opettajille virkistävä osa työtä ja se on säilyttänyt työmotivaation korkealla. Tämän seurauksena kangistumista vanhoihin tapoihin tapahtuu aiempaa vähemmän. Työparilta voi oppia päivittäin uusia asioita, jotka vievät omaa työtä eteenpäin. Luokanopettajan- ja erityisluokanopettajan

ammattitaidot sisältävät hieman erilaisia asioita. Kun on päässyt päivittäin seuraamaan kollegan työtä hyvinkin läheltä, opettajat ovat kokeneet oppineensa toistensa osaamisalueilta itselleen hyödyllisiä tietoja ja taitoja.

Luokanopettaja kokee yhteistyön tärkeäksi sekä itselleen että oppilailleen. Opettaja pääsee opettamaan pienempää ryhmää suuren osan ajasta, kun luokat on jaettu kahtia. Opettajan on aina helpompi huomioida yksilöitä pienemmässä ryhmässä.

Luokanopettajan huolena on suurta luokkaa opetettaessa, kuinka hänen aika ja huomionsa riittävät erityisesti yleisopetuksessa opiskeleville heikommille oppilaille. Ns. pudokkaat, jotka ovat vaarassa jäädä huomattavasti muun luokan tahdistista, saavat apua läsnä olevasta erityisopettajasta. Erityisopettajan avulla näiden oppilaiden opetusta saadaan paremmin suunniteltua ja järjestettyä.

#### 7.4.3 Opettajan asenne vaikuttaa inklusion toimivuuteen

Koska inklusiivisen opetuksen toteuttajina toimivat lopulta aina käytännön tasolla opettajat, heidän asenteillaan on suuri merkitys inklusiivisen kasvatuksen toteutuksessa ja onnistumisessa (Moberg & Savolainen 2003, 30). Naukkarinen & Ladonlahti (2001) nostavat artikkelissaan opettajien sitoutumisen yhdeksi kolmesta merkittävästä tekijästä, jotka vaikuttavat inklusion onnistumiseen. Jos opettaja ei sitoudu yhteiseen päämäärään, voi inklusiosta tulla tyhjä ideologinen tavoite, johon ei arjen toiminnassa lainkaan pyritä. Tarr, Tsokova & Takkunen (2012) toteavat pariluokkien kautta inklusiota toteuttavissa kouluissa yksittäisten opettajien innostuksen ja sitoutumisen inklusiiviseen työhön olevan hyvin merkittävä tekijä onnistuneessa tavassa järjestää inklusiivista opetusta.

Tutkimuksessa haastateltujen opettajien myönteinen suhtautuminen inklusiivista työtappaa kohtaan poikkeaa suurimmasta osasta kentällä toimivien opettajien asenteista. Suurin osa suomalaisista opettajista suhtautuu melko kriittisesti integraatioon ja inklusioon, jos heidän itse tulisi toteuttaa sitä (Moberg 2001). Haastateltujen opettajien positiivisesta asenteesta inklusio-opetusta kohtaan kertoo tietoinen hakeutuminen ja halu työskennellä toiminta-ajatukseltaan tutkimuskoulun kaltaisessa koulussa.

Luokanopettaja mainitsee hakeutuneensa nykyiseen työhönsä nimenomaan halusta

kehittää omaa ammattitaitoaan ja löytää uralla uusia haasteita inklusion kautta. Tähän tutkimukseen haastateltujen opettajien positiivinen suhtautuminen, halu toteuttaa inklusiota ja usko sen toimivuuteen vaikuttaisivat olevan työn onnistumisen merkittäviä edistäjiä ja takaajia. Molemmat tutkimuksen opettajista kokevat inklusion olevan tärkeä tapa järjestää opetusta sekä heille itselleen että heidän oppilailleen, ja työn kantavan myös positiivisia tuloksia kaikille sen osapuolille. Samankaltaiseen johtopäätökseen ovat päätyneet myös Ben-Yehuda, Leyser & Last (2010, 30). Opettajien asenne inklusiota kohtaan on yhteydessä sen onnistumiseen. Opettajan positiivisella suhtautumisella inklusioon on yhteys myös opetuksen tehokkuuteen. Inklusioon positiivisesti suhtautuvat opettajat tarjoavat Elliotin (2008, 52–53) tekemän tutkimuksen mukaan oppilailleen enemmän harjoitusmahdollisuuksia ja onnistumisen kokemuksia, kuin negatiivisesti inklusioon suhtautuvat opettajat. Tutkimuksen opettajien osalta on havaittavissa vastaavanlainen positiivinen kehä, joka on syntynyt halusta toteuttaa opetus kaikkia osallistavasti. Tutkimuksen opettajien positiiviset havainnot oppilaista ovat vahvistaneet uskoa asian tärkeyteen, jolloin työn kehittäminen ja resurssien käyttäminen siihen tuntuu luonnolliselta ja tärkeältä. Kokemus asian tärkeydestä sekä hyödyllisyydestä niin oppilaille kuin opettajille, luo työlle onnistumisen edellytyksen. Molemmat tutkimuksen opettajista korostavat haluavansa työskennellä myös tulevaisuudessa nykyisen työtapaansa mukaisesti. Työn kokeminen tärkeäksi ja mielekkääksi pitää työmotivaation tulevaisuudessakin korkealla.

Opettajan kokemukset epäpätevyydestä voivat lisätä negatiivisia tunteita inklusiivista kasvatusta kohtaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat ovat kokeneet, ettei heidän saamansa koulutus vastaa inklusiivisen kasvatuksen mukaista työtä (Moberg 2001, 93). Opettajankoulutusjärjestelmän läpikäyneiltä opettajilta vaaditaankin yhä melko avointa ja pelotonta mieltä poiketa koulutuksensa raameista. Tässä tutkimuksessa haastateltu erityisluokanopettaja kertoo, että opettajalta vaaditaan monessa asiassa rohkeutta ryhtyä toteuttamaan inklusiivista opetusta. Toisaalta opettajat näkivät inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisen eri tavalla kuin puuttuvaan ammattitaitoon vedonneet opettajat Mobergin (2001) tutkimuksessa. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen koulussa toimi haastateltujen opettajien mielestä enemmänkin ammattitaidon kasvattajana. Käytännön kokemuksen myötä opettajat pitivät työtään tavallisena opettajan työnä, eivätkä ajatelleet sitä haastavana integraationa tai inklusiona.

*Kun omaan työhön ajatteli tota [kysymystä], niin jotenkin täytyy kyllä tunnustaa mä en ajattele yhtään integraatiota enkä inklusiota. Hienoja sanoja ja kivoja termejä -- mutta ne ei oo mun juttuja. Että mä ajattelen tätä ihan yhteistyönä oikeestaan. Ja hyvin käytännönläheisesti, että me ollaan vaan näin ja tehdään hommia yhdessä (Luokanopettaja 9.3.2009.)*

He näkevät oppilaansa erilaisina oppijoina, joista kaikilla on joskus tarve erityiseen tukeen. Opettajien puheesta välittyi myös ajatus siitä, ettei edes opettajan tarvitse osata kaikkea ja työtä tehdessä kykenee koko ajan oppimaan uutta. Tällainen ajatusmalli vapauttaa epäonnistumisen pelosta ja luo positiivisia odotuksia omalle työlle.

#### 7.4.4 Työparin valinta ja yhteinen opettajuus

Tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen yhdessä muiden oppilaiden kanssa, vaatii luokanopettajan tietojen lisäksi myös erityisluokanopettajan ammattitaitoa eriyttää ja tarjota kaikille oppilaille mielekästä toimintaa. Ratkaisutapoja tämänkaltaiselle yhteistyölle on useita. Tutkimuskoulussa ratkaisukeinoksi ovat muotoutuneet ns. pariluokat. Luokkien toimiessa yhdessä opettajat tekevät tiivistä yhteistyötä, ja osan ajasta kaikki toimivat yhtenä suurena luokkana.

Luokanopettajan mielestä yhteistyön tekemisen halu lähtee aina pohjimmiltaan opettajasta itsestään. Opettajan ammatti on perinteisesti ollut melko yksinäistä työtä. Yhteistyöhön lähdetessä opettajalta vaaditaan aluksi kykyä irrottautua perinteisestä opettajan työnkuvasta ja astua osalliseksi ammatillista tiimiä, johon kuuluvat toinen opettaja ja mahdolliset avustajat. Kumpikin haastatelluista opettajista koki yksin tehtävän työn vieraaksi ja itselleen sopimattomaksi. Ammatillisessa tiimissä tehtävä työ oli molemmille mieleinen tapa toimia sekä oppitunneilla että opetuksen suunnitteluvaiheessa.

Yhteistyön toimivuuden kannalta on tärkeää, että työsuhte opettajapariin on toimiva. Yhdessä toteutettava työ kiteytyy usein opettajien väliseen vuorovaikutukseen. Työparin valintaan vaikuttavat useat asiat kuten käytännön järjestelyt, koulun johdon näkemys kuin myös opettajien omat toiveet. Tutkimuksessa molemman opettajan mielestä opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky tehdä työtä erilaisten ihmisten kanssa ja



yhteistyö varmasti onnistuukin erilaisten opettajien välillä. Kuitenkin haastateltujen opettajien esimerkeistä sekä heidän ajatuksistaan käy ilmi, että todella hyvän työparin löytäminen on onnenpotku, joka luo yhteistyölle laajan ja syvän lähtökohdan.

Yhteistyön tasoja on valtavasti ja tutkimuksen erityisluokanopettaja on tehnyt vastaavaa työtä aiemmin usean luokan kanssa. Yhteistyön syvyyteen vaikuttavat useat asiat, mutta yhtenä vaikuttavimpana tekijänä on varmasti opettajien välisen työsuhteen laatu. Inklusio ajatusta tavoiteltaessa yhteistyön tulisi olla mahdollisimman laajaa ja jokapäiväistä.

Yhteisen opettajuuden rakentuminen ei tapahdu päivässä. Sen eteen täytyy tehdä paljon töitä niin käytännöllisellä, kuin henkiselläkin tasolla. Suunnittelu ja yhteisten käytäntöjen rakentuminen on erotettu tässä tutkimuksessa omaksi kappaleekseen. Perinteiseen opettajan työnkuvaan tottuneilta opettajilta vaaditaan uskallusta lähteä kokeilemaan yhteistyötä toisen opettajan kanssa. Erilaiset pelot ja epäilykset yhteistyön onnistumisesta ovat usein osa yhteistyön käynnistymistä.

*No kaikkien kanssa joitten kanssa mä yhteistyötä on tehny, niin kyllä ne kemiat toimii. Mutta toisten kanssa sitten ehkä vielä vähän paremmin. Et pääsee syvemmälle siinä [yhteistyössä] ja pääsee syvemmälle siihen prosessiin ja pääsee... Uskaltaa näyttää ne omat sanotaanko nyt heikkoutensakin*  
(Erityisluokanopettaja 20.5.2009.)

Haastatellut opettajat puhuvat työn vaatimasta rohkeudesta lähteä kokeilemaan ja etsimään uutta. Uusien erilaisten oppilaiden lisäksi lisähaasteena ovat opettajuus sekä ammatilliset vaatimukset. Opettajien välinen luottamus rakentuu vähitellen työtä tehtäessä. Tämän tukemisessa koulukin voisi olla enemmän tukena. Kun molemminpuolinen luottamus on saavutettu, työn tekeminen yhdessä on helpompaa. Tutkimuksen opettajat tunsivat toisensa jo ennen yhteistyön alkua ja kuvailivat yhteistyön alkamista palikoiden loksahuttamisena paikalleen. Ajatukset siitä, mitä opetuksessa asetetaan tärkeimmiksi tavoitteiksi, olivat melko samanlaisia alusta alkaen.

Välillä kohdataan tilanteita joissa yhteistyö ei aina välttämättä onnistu halutulla tavalla. Esimerkiksi erilaiset henkilökemiat voivat vaikuttaa yhteistyöhön. Etukäteen on vaikeaa

ennustaa, syntykö yhteistyöstä pitkäaikainen ja syvä. Jokainen yhteistyö muotoutuu omanlaisekseen.

*Ja se, että sä pistät ittes likoon siihen, että sä suostut niin kun tavallaan oleen avoin sen toisen ajatuksille ja se vaatii sulta joustavuutta. Ettet sä voi vaan pitää päätäs jossain asioissa. Että näin se menee, näin mä haluan että se tehdään. Koska eihän se pitemmän päälle yhteistyötä vie eteenpäin. Sulla pitää olla niitä yhteistyötaitoja ja niitten pitää kasvaa siinä (Erityisluokanopettaja 20.5.2009.)*

Yhteistyö vaatii välillä myös joustamista ja kompromissien tekemistä. Kaikkia päätöksiä ei voi tehdä yksin, vaan muun tiimin kanssa täytyy keskustella päätöksistä. Erityisluokanopettaja kokee kahden luokan yhteistyön olevan toimivin ratkaisu kokeiltuaan aiemmin yhteistyötä myös kolmen luokan välillä.

Yhteinen opettajuus mahdollistaa erilaisten roolien ottamisen ja vaihtamisen opetuksen aikana. Erilaisten työtapojen ja työn jakamisen myötä toinen opettaja voi vapautua tekemään erilaisia tehtäviä opetuksen lomassa. Yksin opetettaessa aikaa jää harvoin ryhmän observointiin, koska aika kuluu täysin opetukseen ja organisointiin. Kahden opettajan tiimissä toinen opettaja voi vapautua välillä tarkkailemaan ja seuraamaan oppilaita ja heidän oppimistyylejään. Haastatellut opettajat nostavat esiin mahdollisuuden tarkkailla omia oppilaitaan työn touhussa, kun toinen opettajista johtaa luokkaa. Oppilaiden auttaminen on helpompaa, kun on kaksi opettajaa. Toimettomaksi ei kumpikaan opettaja koe jäävänsä, toisen johtaessa opetusta.

*Erityisluokanopettaja: Et ei se toinen seiso siellä tällain niin ku tumput suorana ja antaa, että toi toinen tekee työn, että viilailempa kynsiä tai jotain muuta. Vaan, että kyllä siitä löytyy... täähän on niin kun semmonen mahtava tilaisuus siinä, että jos toisella on se ohjaus siinä hanskassa niin sitten se toinen tekee niitä sellasia niin kun...*

*Luokanopettaja: ....Korjaavia toimenpiteitä  
(Haastattelu 2.3.2009)*

Opettajien mukaan työnjakoa ei muutaman vuoden yhteistyön jälkeen enää tarvitse suunnitella, vaan se syntyy luonnollisesti tunnin aikana. Molemmat kokevat olevansa

äänessä yhtä paljon, eivätkä roolit ole painottuneet vuosien aikana mihinkään tiettyyn suuntaan.

#### 4.4.5 Suunnittelu vaatii alussa paljon aikaa

Molemmat haastatelluista opettajista myöntävät, että etenkin yhteistyön alkutaipaleella suunnittelu vaatii paljon aikaa. Alussa aikaa kuluu tuntien suunnittelun lisäksi yhteisten käytäntöjen luomiseen. Tutkimuskoulussa koulunjohto on tarjonnut yhteistyön tueksi mahdollisuuden yhteiseen suunnittelu-aikaan, johon myös koulunkäyntiavustajat ovat päässeet osallistumaan. Työajalla järjestetyn suunnitteluajan kautta on yhteistyötiimien työskentelyä ja opetuksen suunnittelua pyritty helpottamaan. Kun opettajien ”yhteinen sävel” alkaa löytyä, yhdessä järjestetyt tunnit vaativat yhä yhteistä suunnittelu-aikaa, mutta aiempaa vähemmän. Luokkien heterogeenisyys tuo suunnitteluun oman lisänsä. Inklusioajatuksen mukaan toiminta on aina sellaista, johon kaikki pääsevät omalla tasollaan osallistumaan. Suunnittelussa opettajien tulee siksi ottaa huomioon lasten erilaiset osaamisen tasot.

Yhteistyön jatkuessa useamman vuoden haastatellut opettajat ovat kokeneet yhteisen opetuksen aiheuttaman työmäärän helpottuneen huomattavasti. Vähitellen yhteistyö on alkanut sujua kuin itsestään, eikä tuntien suunnitteluun yhdessä kulu läheskään niin paljon aikaa kuin ensimmäisten vuosien aikana. Kun yhteistyötavat vakiintuvat, tunteja voidaan joskus pitää ilman tarkkaa yhteistä suunnittelua.

Yhteisen suunnittelun määrää opettajat ovat pyrkineet järjeistämään jakamalla sisältöjä eri aineissa niin, että valmistelun tekee vain toinen opettaja. Yhtenä toimintatapana opettajat ovat aloittaneet suunnittelun yhdessä ja kumpikin on sitten täydentänyt suunnitelmaa omalla tavallaan. Jos yhteistä suunnittelu-aikaa ei aina löydy, molemmat opettajat ovat tehneet oman suunnitelman, joista toinen on opetettu, tai molempia sovelletaan tunnin aikana yhdessä. Yhteisesti vaadittua suunnittelu-aikaa on vähennetty myös puolittamalla ryhmä kahtia. Tällöin molemmat opettajat pitävät oman opetustuokionsa molemmille ryhmille. Näin saman suunnitelman voi hyödyntää kahdesti. Tämä vähentää yksittäisen opettajan työmäärää suunnittelun osalta. Jako mahdollistaa suunnitelman parantamisen toiselle tunnille, jos jotain kehitettävää ilmenee. Tällainen jako vaatii toki yhteistä koordinaointia sisältöjen suhteen. Tämän

vuoksi opettajat tekevät jaksosuunnitelmat yhdessä. Tällöin molemmille on selvää, mitä sisältöjä tullaan opettamaan milloinkin.

Pohtiessaan nykyistä työtään luokanopettaja ei koe työmäärän juurikaan kasvaneen tavalliseen luokanopettajan työhön verrattuna. Työ ja sen suunnittelu ovat hyvin erilaista kuin ennen, mutta niiden tekeminen ei yhteisen työtapojen löydyttyä vaadi enempää aikaa kuin yksin opettaessa.

#### 7.4.6 Fyysisillä tiloilla on merkitystä yhteistyölle

Tutkimuskoulussa luokat jakautuvat hallinnollisesti yhä yleisopetuksen ja erityisopetuksen luokkiin ja kaikilla luokilla on omat luokkahuoneensa. Pääasiallinen pyrkimys on siihen, että yhteistyötä tekevät luokat sijaitsisivat lähellä toisiaan. Puhuttaessa fyysisien tilojen merkityksestä molemmat opettajat nostavat onnistuneen yhteistyön merkittäväksi osaksi ne tilat, joissa opetus tapahtuu. Erityisluokanopettaja reflektoi haastattelussaan aiempia yhteistyökokemuksiaan, joissa luokkatilat eivät koskaan olleet nykyistä vastaavat. Yhteistyön järjestäminen vaati tuolloin huomattavasti enemmän suunnittelua ja järjestelyä, sillä yhteisten tilojen käyttö täytyi sopia etukäteen. Kun luokat sijaitsivat eri puolilla koulua, siirtymisiin ja tavaroiden siirtämiseen kului aikaa ja energiaa sekä oppilailta että opettajilta. Tästä seurasi myös se, että yhteistyötä tapahtui pääasiassa tuntien aikana ohjatusti, eikä luonnollisia kohtaamisia erilaisten lasten välille syntynyt kovinkaan paljon.

Nykyiset luokat sijaitsivat vierekkäin niin, että luokilla on yhteinen eteisaula sekä ulko-ovi. Käytävän lisäksi luokkia yhdistää kaksi pientilaa, joita on mahdollista käyttää mm. pienryhmäopetuksessa. Yleisopetuksen luokassa on paikat molempien luokkien oppilaille ja tämä luokka on ns. yhteinen luokka. Erityisluokkaa käytetään joustavampaan toimintaan esim. ryhmää jaettaessa. Siellä on varattu enemmän tilaa liikkua ja tehdä muuta, myös ilman pöytää tehtävää toimintaa. Erityisluokanopettajan mukaan yhteisten tilojen myötä lapsista on tullut enemmän ”yhteisiä” molemmille opettajille. Jokapäiväisessä toiminnassa oppilaat sekoittuvat keskenään tilojen ollessa yhteistyölle otolliset ja tämän vuoksi ryhmien välinen raja hämärtyy. Tämänkaltaisessa yhteistyössä lähestytään inklusion sekä syvimmän integraation tason ideologiaa, jossa kaikki ihmiset toimisivat yhdessä, huolimatta erilaisuudesta tai tuen tarpeesta.

Inklusion toteutuminen arjessa vaati päivittäistä, kaikissa asioissa tapahtuvaa kohtaamista, eikä vain etukäteen suunniteltuja opetushetkiä. Jos integrointi tapahtuu vain opetuksen aikana, se saattaa jäädä melko pinnalliseksi, eikä todellista syvää integraatiota ja inklusion ajatusta tavoiteta.

Molemmat opettajat mainitsevat onnistuneiden tilaratkaisuiden tuovan myös joustavuutta suunnitelmiin. Tunneilla voidaan tehdä äkkinäisiä muutoksia ja opettajat voivat auttaa toisiaan helposti. Tämä vaikuttaa opettajan työnkuvaan huomattavasti. Kun sekä opettajat että oppilaat ovat fyysisesti lähellä toisiaan, suunnitelmia voidaan muuttaa tilanteen sitä vaatiessa. Erityisluokanopettajan mielestä järjestely, jossa luokkia on kaksi, sopii hyvin heidän toteuttamaansa yhteistyö malliin. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat mahdollisuuden opiskella pienryhmässä tarpeen vaatiessa. Jos luokkia olisi vain yksi yhteinen, opiskelu voisi olla osalle oppilaista liian raskasta. Tilat mahdollistavat myös useat erilaiset eriyttämiskäsit.

#### 7.4.7 Päätulokset liittyen opettajan työhön inklusiivisessa ympäristössä

Opettajat nostivat haastatteluissa esille useita heidän omaan työhönsä heijastuvia vaikutuksia ja muutoksia, joita inklusiivinen opetus saa aikaan. Opettajan työn kannalta opettajat kokivat inklusion tuomat muutokset pääasiallisesti positiivisiksi. Opettajalta vaaditaan myös halua ja sitoutumista, jotta inklusiivinen työ voi onnistua. Inklusion vaikutuksia opettajan työhön kerättiin taulukkoon 3.

#### TAULUKKO 3. Inklusion vaikutukset opettajantyöhön

- 
1. Opettajalta vaaditaan rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta lähteä toteuttamaan inklusiivista kasvatusta omassa työssään.
  2. Opettajan tulee omasta halustaan sitoutua inklusiiviseen kasvatukseen kaikessa työskentelyssään.
  3. Inklusion onnistumiseksi opettajalta vaaditaan yhteistyökykyä ja –taitoja moniammatillisen tiimin sekä muiden opettajien kanssa toimimiseen. Näihin taitoihin kuuluvat myös kyky joustaa ja tehdä kompromisseja.
  4. Pariluokkamuotoisessa inklusiivisessa opetuksessa työparilla on suuri merkitys yhteistyön onnistumisessa. Opettajien täytyy tietoisesti lähteä luomaan yhteistä opettajuutta.
  5. Ryhdyttäessä inklusioprosessiin uusi työtapa vaatii opettajilta aikaa ja vaivaa suunnittelulle ja käytäntöjen luomiselle. (jatkuu)

## TAULUKKO 3. (jatkuu)

6. Hyvät fyysiset tilat helpottavat huomattavasti inklusiivisen opetuksen järjestämistä erilaisissa yhteistyömuodoissa kuten opiskelu pariluokkina.
  7. Opettaja saavat monenlaista tukea työhönsä opettajapariltaan ja muulta moniammatilliselta tiimiltä. Uuden oppiminen lisääntyy, vaikeiden tilanteiden kohtaaminen on helpompaa ja käytössä oleva tietotaito lisääntyy.
  8. Moniammatillinen tiimi tarjoaa mahdollisuuden ammatilliselle vuoropuhelulle, jonka kautta opettajan oman työn reflektointi on helpompaa.
- 

## 7.5 Haasteet inklusiivisessa opetuksessa

Yhteistyön myötä on saavutettu paljon positiivisia asioita oppilaiden ja opettajien kannalta. Täysin haasteetonta ei inklusiivisen opetuksen järjestäminen kuitenkaan ole ollut. Inklusion toteutuksen yleisenä haasteena olevat tukipalveluiden puutteet tai resurssiongelmat eivät opettajien haastatteluissa nouse esiin. Pariluokka työskentely tarjoaa tältä kannalta toimivan ratkaisun toteuttaa inklusiivista opetusta suomalaisessa peruskoulussa. Inklusion haasteet liittyvät opettajien mukaan enemmän käytännön toimintaan.

Integraatio ja toisaalta inklusio eivät aina käytännön tasolla onnistu, vaikka siihen kovalla tahdolla pyrittäisiin. Kaikkien oppilaiden kohdalla opetustapa ei vain ole toimiva ratkaisu. Kehitysvammat tai oppimisvaikeudet ei ryhmän toiminnan kannalta aiheuta hankaluutta, ja tällaisten oppilaiden tarpeisiin luokan opetuksessa kyetään vastaamaan. Opettajien mukaan lapset, joille koulun käynti isossa ryhmässä tuottaa hankaluuksia, ovat inklusiivisen opetuksen järjestämisen kannalta hankalimpia.

*Että sinänsä mitä mä oon työssäni nähny niin, semmonen integraatio jossain oppimisvaikeuksissa tai jostain semmosista asioista, jotka pysyy koossa ja päivä menee eteen päin ja homma toimii. -- Jos nyt sitten kehittyy tai etenee vähän omalla tahdillaan niin se ei haittaa sitä koko porukan toimintaa, mutta sinänsä kaikkein haastavimmat tämmöset integraatiot on ollu just semmosilla lapsilla, joilla on hankaluutta sopeutua suureen ryhmään (Luokanopettaja 9.3.2009.)*

Opettajat kokevat, että he pystyvät vastaamaan oppimisvaikeuksien tuomiin haasteisiin ammattitaidollaan, mutta kun kyseessä on ryhmään sopeutumisen ongelmat, ei edes voimakas tahto aina auta onnistumaan. Erityisopetuksen ratkaisut ovat aina yksilöllisiä, eikä kaikille lapsille välttämättä sovi edes osa-aikainen opiskelu isommassa ryhmässä.

Apulaisrehtorin mukaan on myös sairauksia, joiden vuoksi isossa ryhmässä ja koulussa opiskelu voi osoittautua mahdottomaksi: ”*On joitakin lapsia, jotka ei oo sopeutunut tänne esim. sairauksien takia. Jos on hyvin vaikea epilepsia niin kolmensadan oppilaan meteli on aikamoinen. Et sellaista [tosiasioiden] tunnustaminen on sit tietenkin tärkeätä.*” (Apulaisrehtori 2.3.2009.) Tällaisien tapauksien kohdalla tulee tunnistaa realiteetit ja ymmärtää, että paras mahdollinen oppimisympäristö lapselle löytyy toisesta paikasta.

Toinen vaikea oppilasryhmä tutkimuksessa esitellyn opetusmuodon kannalta on autistiset oppilaat. Heille järjestys ja arjen toimien pysyvyys ovat usein hyvin tärkeitä asioita. Yhteistyötä tehtäessä ei struktuuria kyetä säilyttämään samana samalla tavalla kuin pienluokassa. Tällöin saatetaan törmätä vaikeuteen sopeutua luokkaan. Opettajat kertovat kuitenkin onnistuneistakin ratkaisuista autistien suhteen.

*Autistisilla oppilailla on, tai he on niin kun tässä porukassa ne haastavimmat. Et mä niin kun ajattelen omaa ammattiani ja ammattitaitoani, et mä pystyn tavallaan heille antaa sen mitä he välillä tarvitsevat. Mut toisaalta en mä nää sitä pahana, että he on täällä, eikä jossain suljetussa teach- luokassa, missä tehdään koritehtävää toisensa jälkeen. Niin jotenkin ainakin se kokemus mitä mulla nyt on näistä autistisista lapsista ja nuorista niin tota, yllättävän hienosti on kyllä täällä kyllä pärjälty (Erityisluokanopettaja 20.5.2009.)*

Isossa ryhmässä yksittäiselle erityisoppilaalle ei jää yhtä paljon aikaa, kuin mitä ehkä jäisi jos opetus järjestettäisiin täysin erityisluokassa. Tällöin erityisluokanopettajalla olisi korkeintaan kymmenen oppilasta huomioitavanaan. Joidenkin erityisoppilaiden vanhemmat saattavat olla tyytymättömiä luokkien yhteistyöhön tästä syystä. Toiset vanhemmat kokevat positiivisena, että erityistä tukea tarvitseva lapsi saa käydä kouluun mahdollisimman ”tavallisissa” olosuhteissa, saaden kuitenkin tarvitsemaansa

yksilöllistä tukea. Tästä syystä olisi tärkeää kuulla sekä oppilasta että vanhempia oppilaan kannalta parasta opetusjärjestelyä suunniteltaessa.

Joskus voi löytyä oppilaista täysin riippumattomia syitä epäonnistumisille. Joissain tapauksissa yhteistyö ei ala toimia toivotulla tavalla opettajista tai teknisistä syistä johtuen. Onnistumisen kannalta tärkeitä seikkoja ovat resurssit, tukipalvelut sekä opettajien sitoutuminen. Erityisluokanopettaja mainitsee, että epäonnistuneet yritykset jäävät mieleen ja saattavat vähentää uskoa yhteistyön toimivuuteen tulevaisuudessa. Opettajalla herää helposti kysymys ”Johtuiko yhteistyön toimimattomuus minusta opettajana?”. Opettaja voi kokea olleensa yksin vastuussa epäonnistumisesta.

#### 7.6 Päätulokset liittyen inklusioprosessin onnistumisen avaimiin

Clark, Dyson, Millward & Robson (1999, 173) muistuttavat artikkelissaan että sen sijaan, että keskityttäisiin toteamaan ovatko koulut inklusiivisia vai eivät, tulisi ennemminkin pohtia niitä inklusiivisia prosesseja, jotka liittyvät mahdollisesti monissa kouluissa toimiviin inklusiivisiin käytäntöihin. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tunnistaa tällaisia käytänteitä, joita mahdollisesti voitaisiin käyttää myös muissa inklusiota toteuttamaan lähteissä kouluissa. Aiheen päätulokset on tiivistetty taulukkoon 4.

#### TAULUKKO 4. Inklusiivisen prosessin onnistumisen avaimet tutkimuskoulussa

- 
1. Esimiehen tuki toimii tärkeänä mahdollistajana inklusion toteutuksessa. Esimies johtaa koulua kohti haluttua toimintakulttuuria toimillaan ja valinnoillaan.
  2. Inklusiivisen työn hidas prosessinomaisuus antaa sen kaikille osapuolille aikaa sopeutua muutoksiin.
  3. Koulun yhteisesti sovitussa toimintakulttuurissa on selkeä pyrkimys osallistavan yhteisölliseen toimintaan ja koko henkilökunta hyväksyy yhteisen toimintakulttuurin.
  4. Opettajien ajatusmaailmaa värittää joustava pedagoginen ajattelu ja halu itsensä sekä opetustapojensa kehittämiseen. Opettajat sitoutuvat omasta halustaan toteuttamaan ja kehittämään inklusiivista kasvatusajatusta. Positiivinen suhtautuminen luo onnistumisen kehää. (jatkuu)



## TAULUKKO 4. (jatkuu)

5. Inklusio on muokattu koulun sisällä ”oman näköiseksi”. Jokainen koulu toimii erilaisessa ympäristössä ja inklusiivinen toiminta tulee aina olla sidottu kyseisen koulun muuhun kulttuuriin. (jatkuu)
  6. Työparien muodostaminen on onnistunutta. Työntekijöiden toiveita kuullaan liittyen työpareihin. Henkilökemioiden vaikutusta työhön ei voida unohtaa.
  7. Resurssit tukipalveluiden suhteen ovat kunnossa ja niiden käyttö on joustavaa. Näin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu pariluokissa mahdollistuu.
  8. Fyysisillä tiloilla on huomattava merkitys yhteistyön sujuvuudelle ja helppoudelle. Yhdessä toimivien luokkien tulee olla myös fyysisesti lähekkäin.
- 

Inklusiivisen koulun mallia on mahdotonta määritellä tarkkaan. Koulun toiminta ja sen järjestäminen ovat niin moniulotteisia toimintoja, ettei yksinkertaisia ohjeita tehokkaan inklusiivisen koulun luomiseen voida antaa. Kuitenkin yksittäisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat inklusion onnistumiseen, on tämän tutkimuksen aineiston perusteella saatu tunnistettua. Tulee kuitenkin pitää mielessä, että tutkimuskoulun tapa ei varmasti ole ainoa oikea tapa toteuttaa onnistuneesti inklusiota.

## 8 POHDINTA

Inklusiivisen opetuksen järjestämistä voidaan kuvata laadullisissa tutkimuksissa hyvin. Kuitenkin valmiiden toimintaohjeiden tai -mallien laatiminen kaikkia kouluja kattavaksi on hankalaa erilaisten toimintaympäristöjen vuoksi. Se, mikä yhdessä koulussa on osoittautunut toimivimmaksi ratkaisuksi, ei aina palvele toisenlaisessa ympäristössä toimivaa koulua. Onnistuneesti järjestetyn inklusiivisen kasvatuksen toteutuksesta on esitetty erilaisia ohjeistoja ja malleja, kuten esim. Booth & Ainscow (2002). Inklusion yleistymisen kannalta olisi tärkeää, että Suomen peruskouluissa lähdetäisiin toteuttamaan tasavertaisuutta ja edistämään kaikkien lasten oikeutta käydä koulunsa lähikoulussaan sen sijaan, että jäätäisiin odottamaan koulutusjärjestelmän hidasta muutosta. Tässä tutkimuksessa tarkastellun inklusiivisen hengen mukainen toimintatapa toimii esimerkkinä myös muille kouluille Suomessa.

Inklusioprosessin kannalta tärkeimmiksi päätuloksiksi nousivat opettajien sekä henkilöstön halu ja omaehtoinen sitoutuminen tehdä työtään inklusiivisen kasvatustajatuksen mukaisesti. Päätös lähteä toteuttamaan inklusiivista kasvatusta on Suomessa yksittäisen koulun harkinnan varassa. Päätöksen taustalle tarvitaan toimijoita, joilta löytyy tahtoa tuoda inklusio koulun jokapäiväiseen arkeen. Käytännössä myös koulun johdolla on merkittävä asema inklusioprosessin mahdollistajana. Rehtorin tekemät päätökset vaikuttavat suoraan opettajien mahdollisuuksiin muokata työtään inklusiivisempaan suuntaan. Tutkimuskoulussa onnistuneen inklusiokulttuurin syntyminen on vetänyt mukaansa yhä uusia asiasta kiinnostuneita opettajia ja käytäntö on opettanut heitä asiantuntijoiksi osallistavassa opetuksessa. Lopputuloksena koululle on valikoitunut inklusioon myönteisesti suhtautuvaa henkilökuntaa, joka on valmis kehittämään työtapaa yhä pidemmälle suomalaisen peruskoulun puitteissa. Yksi tärkeä onnistumisen edellytys onkin opettajien valmius kokeilla uusia työskentelytapoja ja halu kehittää omaa ammattitaitoaan eteenpäin.

Tutkimuskoulun inklusiivinen prosessi on edennyt hitaasti ja kokeillen. Seuraaviin kokeiluihin ja uusiin haasteisiin on siirrytty rauhallisesti ja harkiten. Pyrkimys inklusioon on käynnistynyt aikanaan fyysisen integraation kautta ja edennyt kohti kokonaisvaltaisempaa inklusiivista opetusta. Muutoksen hitaus on antanut aikaa reagoida yllätyksiin ja välttänyt muutosvastarinnansyntymisen muutosta toteuttavissa

opettajissa. Vuosia kestäneen prosessin aikana eri tavalla työtään tehneet vanhemmat opettajat ovat ehtineet tottua inklusioajatukseen. Hitaan prosessin aikana kouluun on syntynyt sen oma tapa toteuttaa inklusiota. Opettajat ovat kokeiluiden kautta alusta saakka luoneet juuri tässä kouluyhteisössä toimivan konseptin. Aikaisemmin luotua ja toisaalla toimivaa inklusiomallia ei voida suoraan sellaisenaan ottaa käyttöön uudessa koulussa, vaan koulun täytyy löytää itselleen toimivimmat ratkaisut. Tämän vuoksi opettajilla on merkittävä rooli inklusion soveltamisessa koulun omaan kulttuuriin.

Päätuloksista onnistuneen inklusion kulmakivinä tutkimuskoulussa nousevat esiin myös opettajaparien toimiva yhteistyö sekä koulun fyysiset tilat. Opettajien välisen yhteistyön syvyys määrittää, kuinka inklusiivista opetuksesta todella kehittyy. Kun inklusiivista opetusta kehitetään pariluokkamallin mukaisesti, tulisi opettajien välisiin suhteisiin ja yhteistyöpareihin kiinnittää riittävästi huomiota. Yhdessä ja erikseen toteutettavien opetusjärjestelyiden vuoksi yhteistyötä tekevien luokkien tulisi olla fyysisesti lähellä toisiaan. Koulujen olisi tärkeää kehittää tapoja, joilla opettajat löytävät sopivimman työparin itselleen. Tämä nopeuttaisi opettajien välisen ”yhteisen sävelen” löytymistä. Vaikka sopivien yhteistyöparien etsiminen ja löytäminen tuntuu olevan onnenkauppaa, niin koulu voi aktiivisesti auttaa opettajia muodostamaan toimivia työpareja. Esimerkiksi, tarjoamalla työpareille sopivia tiloja voi koulu tukea yhteistyön lisääntymistä yhä eteenpäin. Haastateltujen opettajien mukaan ”palojen loksahdettua työparin kanssa kohdalleen yhteistyön rajana on vain mielikuvitus.” Jotta opetuksessa saavutetaan inklusion tuomia positiivisia vaikutuksia, tulee opettajien kokea oma työnsä mielekkäänä ja toimivana.

Inklusiivisen prosessin laajemmin organisoituun kehittämiseen tutkimuskoulu tarvitsisi erillisiä resursseja. Tällä hetkellä työn kehittäminen lepää opettajien vapaaehtoisuuden varassa. Myös nykytilanteessa voitaisiin koko koulun tasolla asettaa inklusiiviselle työlle uusia kehitystavoitteita. Esimerkiksi molemmilla haastatelluilla opettajilla oli selkeitä kehitysideoita, joita omaan työhön voitaisiin tulevaisuudessa soveltaa, mutta niiden työstäminen ei ollut mahdollista ajan ja resurssien niukkuuden vuoksi.

Liikunnanopetus on inklusion kannalta saanut suuren merkityksen tutkimuksen pariluokassa. Päätuloksista nousee esiin, että opettajien mielestä inklusiivisesti toteutettu liikunnanopetus on ollut suurin yksittäinen tekijä luokkien yhteisöllisyyden ja

yhdessä toimimisen kehittäjänä. Inklusio on pariluokan toiminnassa vahvistunut yhteisöllisyyden ja yhdessä toimimisen kautta. Liikunnan käyttäminen yhteisöllisyyttä luovana työtapana vaatii opettajilta kiinnostusta ja innostusta liikunnanopetukseen. Heidän täytyy luottaa ammattitaitoonsa liikunnan sisältöjen ja pedagogiikan suhteen, jotta he pystyvät tukemaan liikunnalla inklusion tavoitteita. Jos opettajat kokisivat jo liikunnanopetuksen vaikeaksi tai haastavaksi, olisi inklusion tukeminen liikunnalla vaikeaa. Tutkimuksen opettajat ovat ammatillisen koulutuksensa jälkeen laajentaneet liikunnanopetuksen tietämystään lukuisilla liikunnanopetukseen liittyvillä kursseilla ja koulutuksilla. Opettajat pystyvät hankitun ammattitaitonsa myötä näkemään liikunnanopetuksen luomat mahdollisuudet laajemmin pelkän taitojen opetuksen sijaan. Käynnistettäessä inklusiivista prosessia koulutasolla olisi käytännön toimijoiden hyvä tuntee mahdollisuudet, joita liikunnanopetus voi tarjota inklusiivisen toiminnan tueksi.

Liikunnanopetuksen ainutlaatuiset piirteet kouluaineena luovat erilaisille oppijoille mahdollisuuden toimia yhdessä taitoeroista huolimatta. Tämän lisäksi liikunnan fyysinen toiminta ja sosiaalisuus tukevat yhteisöllisyyttä sekä tarjoavat keinoja käsitellä inklusioon liittyviä teemoja. Haastatellut opettajat kokivat, että vaikka muissakin kouluaineissa tavoiteltiin samoja tavoitteita, niin juuri liikunnanopetus tarjosi parhaan mahdollisuuden inklusion tavoitteiden saavuttamiseen. Liikunnanopetuksella oli siis merkitystä muiden kouluaineiden rinnalla kokonaisvaltaisena fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti kasvattavana aineena.

Inklusion merkittävimpiä päätuloksia oppilaisiin liittyen tiivistettiin taulukkoon 2. Opettajien kokemat inklusion vaikutukset oppimiseen ovat tutkituissa luokissa sekä tutkimuskoulussa olleet pääasiassa positiivisia. Opettajat kokivat sekä erityisoppilaiden että yleisopetuksen oppilaiden hyötyvän yhteistyöstä tahoillaan. Akateemisten taitojen osalta opettajat kokivat yhteistyöstä olleen hyötyä molempien luokkien oppilaille. Erityisoppilaille inklusiivinen ympäristö saattaa parhaimmillaan olla avain esim. lukutaidon saavuttamiseen. Yleisopetuksen oppilaiden oppimista tukee se, että he pääsevät pariluokassa nauttimaan usein pienemmästä ryhmäkoosta ja useamman aikuisen avusta opetustilanteissa. Luokanopettajan mukaan erityisesti erityisopettajan ammattitaito tukee yleisopetuksen heikoimpia oppilaita. Inklusioajatuksen lähtökohtana oleva, kaikkia osallistava työtapaa auttaa tukea tarvitsevia oppilaita

molemmilla luokilla. Tukipalveluiden ja muiden resurssien ollessa kunnossa, inkluusiolla voidaan saavuttaa etua kaikkien oppilaiden kannalta.

Yhtenä tärkeimpänä inkluusion vaikutuksista oppilaisiin pidetään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden todellista mahdollisuutta integroitua yhteiskuntaan. Inkluusio tukee tätä tavoitetta monilla tavoilla. Erityisoppilaiden mallioppimisen kautta saavuttamat käyttäytymismallit ja sosiaaliset taidot ovat yksi tärkeä avain yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen. Myös yleisopetuksen oppilaiden saavuttama erilaisuuden ymmärtäminen olisi tärkeää koko yhteiskunnan tasolla. Yhteistyön myötä mahdollisesti syntyneet ystävyyssuhteet yleisopetuksen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden välillä auttavat tukemaan yhteiskunnallista integraatiota erityisoppilaiden osalta. Vammaisen nuori voi kouluaikanaan saavuttaa sellaiset taidot, joilla hän kykenee liittymään omalla tavallaan yhteiskunnan toimivaksi osaksi. Vammaiselle nuorelle tämä voi tarkoittaa esimerkiksi itsenäistä elämää tarpeellisten tukipalveluiden avulla. Tällainen saavutus yhteiskunnallisessa integraatiossa merkitsee paljon niin yksilölle kuin yhteiskunnallekin.

Tätä tutkimusta luettaessa tulee pitää mielessä, että oppilaisiin liittyviä inkluusion vaikutuksia ei tässä tutkimuksessa erikseen mitattu, vaan aiheen päätulokset liittyvät haastatteluista esiin nousseisiin opettajien subjektiivisiin kokemuksiin. Haastatteluissa inklusiiviseen työtapaan liittyvien ongelmien ja haasteiden määrä jäi huomattavasti pienemmäksi verrattaessa työtavan tuomiin etuihin. Tämä voi olla seurausta opettajien ajattelutavasta. Opettajat näkivät monet työtavan mukana esiintyvät negatiivisemmat ilmiöt usein myös kasvattavina asioina. Esimerkkinä voidaan antaa yleisopetuksen oppilas, jonka on vaikea hyväksyä erityistä tukea tarvitsevia luokkatovereitaan ryhmäänsä. Vaikka tilanne on ongelmallinen, niin opettajat näkivät tilanteen myös kasvu- ja oppimisprosessina erilaisuuden ymmärtämisessä. Huomattava ero hyötyjen ja haasteiden määrässä voi olla seurausta siitä, että työtapaa on kehitetty koulussa jo yli kymmenen vuotta. Ongelmallisia asioita on ehditty ratkaista vuosien kuluessa jo paljon ja työ on pitkälle hioutunutta. Kohdatut ongelmat on kyetty pitkälti ratkaisemaan yhdessä henkilöstön kesken. Toisaalta koulussa on myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukipalvelut järjestetty hyvin ja kyseisten oppilaiden opiskelu luokissa on onnistunutta tätä kautta. Monissa aiemmissa tutkimuksissa inkluusion kompastuskivenä ovat olleet nimenomaan resurssien ja tukipalveluiden saatavuuden puute. Useat

pienemmät ongelmat inklusion yhteydessä johtuvat näistä perustavista ongelmista (Block 1999).

Tutkimuksessa haastatellut opettajat olivat kokeneet inklusion toteuttamisen omassa työssään hyvin positiivisesti. Päätuloksissa opettajat kokivat pariluokkana toteutetun inklusion eduista positiivisimpana toisen pedagogin läsnäolon luokkaympäristössä. Toisen opettajan tuoma apu, ammattitaito ja vastuunkanto koettiin helpottavaksi aikaisemmin yksinäiseksi koetussa opettajan työssä. Opettajien mielestä monet opettajan työssä vaikeaksi koetut asiat oli helpompi kohdata ja ratkaista työparin avulla. Samalla toisen opettajan läsnäolo tarjosi mahdollisuuden oman työn reflektointiin ja palautteeseen, jota yksin opettaessa ei voinut saada. Kumpikin opettajista koki haluavansa työskennellä myös tulevaisuudessa inklusiivisen kasvatuksen parissa.

Opettajien positiivinen suhtautuminen inklusioon synnytti heidän omassa työssään positiivisen kehän, jossa usko omasta onnistumisesta ja käsitys työn merkityksellisyydestä vahvistavat sen toteutusta. Opettajien aiemmat positiiviset kokemukset inklusiosta lisäsivät uskoa sen merkityksellisyyteen ja vahvistivat opettajien itseluottamusta omasta ammattitaidosta. Luokanopettajan usko taitoonsa opettaa kaikenlaisia lapsia luokassaan oli kasvanut merkittävästi onnistumisten kautta. Vastaavanlaista positiivista kehää ovat tuoneet esille tutkimuksissaan Elliot (2008) ja Ben-Yehuda ym. (2010). Jos inklusiivisen opetuksen toivotaan yleistyvän Suomessa on tärkeää, että yhä useampi opettaja saisi vastaavia positiivisia kokemuksia erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksesta.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta työtavan sopineen haastatelluille opettajille. Kuten päätuloksista selviää, pariluokan kautta toteutettava inklusio vaatii opettajalta tiettyjä ominaisuuksia ja tahtoa sitoutua työhön. On siis opettajan persoonasta ja työtavoista kiinni kuinka hän kokee inklusiivisen ideologian sopivan omaan työhönsä. Tutkimuskoulustakin löytyi opettajia, jotka eivät olleet tutkimushetkellä mukana pariluokassa. Valinta saattoi olla heidän omansa tai johtua vain siitä, että koulussa on erityisluokkia yleisopetuksen luokkia vähemmän.

Tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden tavoittelussa tulee aina nähdä oppilas yksilönä, jonka parasta koulun tulee pyrkiä etsimään. Haastattelussa nousi esiin myös

oppilaat, joille opiskelu isossa inklusiivisessa ryhmässä ei ole paras opetuksellinen ratkaisu. Inklusiota ei tulisi tarkastella mustavalkoisena ideologiana, jossa kaikkien oppilaiden pitäisi opiskella täysipäiväisesti yleisopetuksen luokassa. Koulun tulee ensimmäisenä palvella oppilasta yksilönä, joka suorittaa omaa oppivelvollisuuttaan. Tutkimuskoulu osoittaa kuitenkin esimerkillään, että vaikeastikin kehitysvammaiset lapset voivat osallistua lähikoulussaan onnistuneesti opetukseen ikätovereidensa rinnalla. Suurimmalle osalle oppilaista voidaan etsiä toimiva opetuksellinen ratkaisu inklusiivisessa hengessä toimivasta koulusta. Koulun tapa järjestää inklusiivista opetusta huolehtii kaikista oppilaista tasa-puolisesti. Erityisoppilaiden nimellinen opiskelu yhä erityisluokilla pitää huolta myös oppilaista. Tukea tarvitsevia yksilöitä ei sysätä valtavirtaan inklusioideologian vuoksi, vaan heidät huomioidaan silti yksilöinä erityisluokan kautta. Tuen tarpeisiin vastaamisesta huolehtii erityisluokanopettaja yhteistyöstä huolimatta. Tämä erityisluokkia hyödyntävä inklusiomalli saattaa ratkaista osan muualla kohdatuista ongelmista. Erityisoppilaiden tuen tarpeet saattavat erilaisessa mallissa jäädä resurssien vähyyden vuoksi huomioimatta.

Tuloksia tarkasteltaessa tulee muistaa tutkijan tutkimuskouluun liittyvä tausta. Työskennellessään lyhyesti tutkimuskoulussa tutkijalle syntyi positiivinen mielikuva inklusiivisesta opetuksesta. Tämä kuva on vaikuttanut tutkimuksen esioletusten muodostumiseen tutkimusprosessissa. Tutkijan mielestä hyvin toteutettu inklusio on laajemmin tavoiteltava asia kouluissa. Tutkimus käynnistyi myös siitä oletuksesta, että tutkimuskoulussa käytettävä inklusiivinen työtapa on käytännössä hyvin toimiva. Ennako-oletuksena tämä ei kuitenkaan sulkenut pois mahdollisuutta, että työskentely tapaa ja toimintakulttuuria koulussa voitaisiin yhä parantaa ja viedä eteenpäin. Tutkijan omia näkemyksiä ja ajatuksia neutraloitiin tuloksista tarkastuttamalla teksti haastatelluilla henkilöillä, jotta esitetyt ajatukset vastasivat heidän alkuperäisiä ajatuksiaan.

Tutkimus kuvaa yhtä tapaa toteuttaa inklusiivista opetusta Suomen nykyisessä koulujärjestelmässä. Tutkimuksessa vahvistuu myös liikunnanopetuksen merkitys oppiaineena tukemassa inklusiivista kasvatustyötä. Jos suomalaista peruskoulua halutaan tulevaisuudessa kehittää inklusiivisempaan suuntaan, tulee aktiivisesti etsiä toimivia opetuksellisia ratkaisuita koulujärjestelmän kehittämiseen. Sen sijaan, että koko koulujärjestelmää lähdettäisiin muokkaamaan uudelleen, tulisi etsiä ratkaisuja,

joilla inklusiota voitaisiin lisätä nykyisessä peruskoulussa. Tämän tutkimuksen kaltaisten tapaustutkimuksien kautta voidaan saada lisätietoa jo olemassa olevista malleista ja niiden ”onnistumisen avaimista”. Näitä malleja tutkimalla voitaisiin pyrkiä luomaan kasvavaa inklusiivisen kasvatuksen henkeä yhä useampiin kouluihin. Tulevaisuudessa tulisi tutkia Suomessa inklusiivista opetusta onnistuneesti toteuttaneita kouluja yhdistäviä tekijöitä. Tämän kautta voitaisiin hahmottaa yleisiä tekijöitä, jotka yhdistävät inklusiivista työtä tekeviä kouluja. Tällaisten yhdistävien tekijöiden avulla inklusiivisen opetuksen luominen yhä uusiin kouluihin voisi helpottua.



## LÄHTEET

Alanko, R., Remahl, V. & Saari, A. 2004. Ota minut mukaan: erityistukea tarvitseva lapsi leikissä ja liikunnassa. Helsinki; Invalidien urheiluliitto.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2002. Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education* 6(2) 143–163.

Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. 1994-1995. The effect of inclusion on learning. *Educational leadership* 52, 33–35.

Ben-Yehuda, S., Leyser, Y. & Last, U. 2010. Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classroom. *International Journal of Inclusive Education* 14(1) 17–34.

Biklen, D. 2001. Inklusionin sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle, oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Block, M. 1999. Problems with inclusion in physical education. *Palaestra* 15(3).

Block M. 2010. *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Block, M., Elliot, S., & Steward Stanec, A. 2010. *What is Physical Education?* Teoksessa M. Block (toim.) *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Block, M. & Obrusnikova, I. 2007. Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted physical activity quarterly* 24, 103–124.

Block, M. & Obrusnikova, I. 2010. What is inclusion? Teoksessa M. Block (toim.) A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Block, M., Obrusnikova, I. & Valkova, H. 2003. Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical activity quarterly* 20, 230–245.

Block, M. & Zeman, R. 1996. Including students with disabilities in regular physical education: Effect on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly* 13, 38–49.

Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Koulu ja inkluusio- työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Toim. L. Kokko & E. Pietiläinen Helsinki; Kehitysvammaliitto.

Carlberg, C. & Kavale, K. A. 1980. The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: a meta-analysis. *Journal of Special Education* 14, 295–309.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. 1999. Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British educational research journal* 25(2) 157–177.

Coates, J. & Vickerman, P. 2010. Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education. *Disability and rehabilitation* 32(18), 1517–1526.

Elliot, S. 2008. The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of special education* 23(3) 48–55.

Perusopetuslaki 642/2010, Perusopetuslaki. Luettavissa  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.

Ficher, D., Roach, V. & Frey, N. 2002. Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education* 6(1), 63–78.

Freeman, S. F. & Alkin, M. C. 2000. Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education* 21(1), 3–18.

Halvorsen, A. & Sailor, W. 1990. Integration of students with severe and profound disabilities: A review of research. Teoksessa R. Gaylor-Ross (toim.) *Issues and research in special education*. New York; Teacher College Press.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. *Erityispedagogiikan perusteet*. Vantaa: WSOY.

Hawkins, R. 2011. The impact of inclusion on the achievement of middle school student with mild to moderate learning disabilities. Walden University, doctoral study.

Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2008. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Yliopistopaino.

Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. *Koululiikuntaa kaikille*. Jyväskylä; Gummerus.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun- utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille- Onko inklusio tarua vai totta*. Jyväskylä; Jyväskylän yliopistopaino.

Kodish, S., Kulinna, P. H., Martin, J., Pangrazi, R. & Darst, P. 2006. Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly* 23, 390-409.

Kokko, T. 2005 *Jyväskyläläisten opettajien suhtautuminen kaikille yhteiseen kouluun*. Erityispedagogiikan pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Koski, I. & Rytivaara, A. 2004. ”Tää on niinku mejän luokka” Laadullinen tapaustutkimus kahden opettajan yhteistoiminnallisuudesta yleisopetuksen luokan ja pienluokan muodostamasta luokassa. Erityispedagogiikan pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY. 16–24.

Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37(4), 343–358.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino.

Mamlin, N. 1999. Despite best intentions: When inclusion fails. *The Journal of Special Education* 33(1), 36–49.

Manset, G. & Semmel, M. I. 1997. Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education* 31 (2), 155–180.

Mithaug, D. 1998. The alternative to ideological inclusion. Teoksessa S. Vitello & D. Mithaug (toim.) *Inclusive schooling, national and international perspectives*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Associates.

Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksentila*. Helsinki; Opetushallitus.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraation opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena kustannus.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle, oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

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* 26(1), 21–31.

Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylä; Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Murto, P. 1999. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Jyväskylän täydennyskoulutuskeskus.

Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. Inklusion haaste koululle, oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Naukkarinen, A. 2000. Konstruktivistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31(2), 159–170.

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.

OPH (Opetushallitus). 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). Tampere: OPH.

OPH (Opetushallitus). 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Tampere: OPH.

Peltier, G. 1997. The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education* 68/4, 234–238.

Ratrack, G. L. & Beuter, A. C. 1985. The effect of mainstreaming on the motor performance of mentally retarded and nonhandicapped students. *Adapted Physical Activity Quarterly* 2, 277–282.

Ralli, I & Vuoristo, R. 2003. ”Jos sitä haluaa ja jos sen puolesta haluaa toimia, niin se onnistuu” Erityis- ja yleisopetuksen integraatioon pyrkivän koulun mallin tarkastelu opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan pohjalta. *Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.

Rintala, P., Huovinen, T. & Niemelä, S. 2012. *Soveltava liikunta*. Tampere; Liikuntatieteellinen Seura ry.

Rouse, M & Florian, L. 2006. Inclusion and achievement: student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education* 10(6), 481–493.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Juva; PS-kustannus.

Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena.

Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun - erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: Atena Kustannus.

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

Saloviita, T. 2010. Inkluisio eli ”osallistava kasvatusta”- lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>. Luettu 16.11.2011.

Sharpe, M., York, J. & Knight, J. 1994. Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities. *Remedial and Special Education* 15(5), 281–287.

Stainback & Stainback. 1996. *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes Publishing.

Staub, D. & Peck, C. 1995. What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership* 52, 36–40.

Stevenson, P. (2009) *The pedagogy of inclusive youth sport: working towards real solutions*. Teoksessa H. Fitzgerald (toim.) *Disability and youth sport*. Lontoo; Routledge.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus 2009 [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 20.11.2012].  
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus 2011 [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 7.9.2012].  
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>.

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

Tarr, J., Tsokova, D. & Takkunen U. 2012. Insights into inclusive education through a small Finnish case study of an inclusive school context. *International Journal of Inclusive Education*. 16(7), 691-704.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki; Tammi.

UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education.

Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena kustannus.

Väyrynen, S. 2000. Towards an inclusive society. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala, & H. Alasuutari. (toim.) Meeting special and diverse educational needs- Making inclusive education reality. Helsinki: Ministry for foreign affairs of Finland.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle, oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wang, M. & Baker, E. 1986. Mainstreaming programsn: Design features and effects. The Journal of Special Education 19 (4), 503–521.

YK (Yhdistyneet kansakunnat). 1993. Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. Resolution 48/96.