

OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS

Luokanopettajien näkemyksiä ja ajatuksia osa-aikaisen erityisopetuksen toimivuudesta käytännön työssä sekä ammattieettisestä näkökulmasta

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma

Elina Hakala

Syksy 2013

Opettajakoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS. Luokanopettajien näkemyksiä ja ajatuksia osa-aikaisen erityisopetuksen toimivuudesta käytännön työssä sekä eettisesti. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Syksy 2013. Elina Hakala. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos.

TIIVISTELMÄ

Tutkimustehtävänä oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä ja ajatuksia osa-aikaisesta erityisopetuksesta oman työnsä, oppilaiden sekä eettiseltä kannalta. Aineisto koottiin vuosien 2012–2013 aikana haastatteleamalla luokanopettajia (N=7), joilla on luokassaan osa-aikaista erityisopetusta saavia oppilaita. Analysoin aineiston ensin haastattelun teemojen mukaan ja lopuksi kysymyksittäin.

Haastatteluissa kävi ilmi, että luokanopettajat pitivät osa-aikaisen erityisopetuksen järjestelmää hyvänä oman työnsä kannalta. He kokivat hyödyn koskevan myös oppilasta, joka saa osa-aikaista erityisopetusta. Opettajat kokivat, että järjestely toimii myös eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna, koska jokainen tuen tarvitsija saa yksilöllisempää opetusta ja tukea oppimiseen myös erityisopettajalta.

Tutkimus osoittaa sen, että opetuksen järjestämisessä tärkeää on oikeudenmukaisuus ja opetuksen yksilöllistäminen, jotta jokainen oppilas saa riittävästi tukea niissä oppiaineissa, joissa hän sitä tarvitsee.

Asiasanat: osa-aikainen erityisopetus, luokanopettaja, erityisopettaja, näkökulma, integraatio, etiikka

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

JOHDANTO	5
1. ERITYISOPETUKSEN HISTORIAA	6
1.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen syntyminen	8
1.2 Medikalisaatio – muutos ajatteluilmapiiirissä	9
2. OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS	10
2.1 Kolmiportainen tuki	11
2.2 Miksi erityisopetus lisääntyy?	13
3. YLEISOPETUKSEN OPETTAJIEN ASENTEET INTEGRAATIOON JA INKLUUSIOON	14
4. ERITYISOPETUKSEN ARVOPERUSTAA	17
5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ	19
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
6.1 Tutkimukseen osallistuneet henkilöt	22
6.2 Tutkimusaineiston analysointi	22
7. OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS LUOKANOPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA	24
7.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen vaikutukset luokanopettajien työhön	24
7.1.1 Yhteistyö erityisopettajan kanssa	27
7.1.2 Kolmiportaisen tuen vaikutus	28
7.2 Luokanopettajien ajatuksia osa-aikaisesta erityisopetuksesta oppilaan näkökulmasta	29
7.2.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen vaikutukset oppilaan sosiaalisiin suhteisiin	31
7.2.2 Siirtymisen vaikutukset oppilaaseen	32

7.3 Luokanopettajien eettisiä pohdintoja osa-aikaisesta erityisopetuksesta ja sen järjestämisestä	33
7.3.1 Luokanopettajien pohdintoja osa-aikaisen erityisopetuksen erottelevasta luonteesta	33
7.3.2 Eettistä pohdintaa: oppilaan etua etsimässä	34
8. POHDINTA	36
8.1 Osa-aikainen erityisopetus toimiva järjestelmä	36
8.2 Mitä opettajat ajattelevat heterogeenisestä ryhmästä	37
8.3 Eettistä pohdintaa	38
8.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet	39
LÄHTEET	41
LIITTEET	44

JOHDANTO

Osa-aikainen erityisopetus on Suomessa suosittu erityisopetuksen muoto. Tämä käy ilmi Tilastokeskuksen vuoden 2012 tekemästä tilastosta, jossa kerrotaan, että 74 % tehostettua tukea saavista oppilaista saa osa-aikaista erityisopetusta. Tukiopetusta saa 57 % ja avustaja- tai tulkitsemispalveluita 45 % tehostettua tukea saavista oppilaista. Tilastokeskuksen samassa tilastossa käy myös ilmi, että tehostettua tukea saavia oppilaita oli enemmän vuonna 2012, kuin mitä oli vuonna 2011, jolloin uudistus kolmiportaisesta tuesta astui voimaan (Tilastokeskus, 2012).

Erityistä tukea saavista oppilaista 38 % saa osa-aikaista erityisopetusta ja 40 % erityistä tukea saavista oppilaista opiskelee osan ajasta yleisopetuksen ryhmässä ja osan ajasta erityisryhmässä (Tilastokeskus, 2012). Viimeinen tilasto oli mielestäni erittäin mielenkiintoinen ja tukee tutkimuksen teossa saatua kuvaa siitä, että niin sanotuissa tavallisissa luokissa on nykyään hyvin paljon oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tai tehostettua tukea.

Omassa tutkimuksessani haluankin erityisesti selvittää mitä tavalliset luokanopettajat ovat mieltä osa-aikaisesta erityisopetuksesta oman työnsä kannalta. Erityisoppilaiden määrä tavallisissa luokissa on lisääntynyt, mutta vastaavasti opettajat eivät ole saaneet esimerkiksi lisäkoulutusta tai lisäresursseja omaan luokkaansa. En ole löytänyt vastaavaa suomalaista tutkimusta, mutta tutkimukset kaikille yhteisestä koulusta opettajien tulkitsemina antavat viitteitä myös omaan tutkimukseeni siitä, etteivät luokanopettajat koe olevansa valmiita kohtaamaan laajan ja hyvin heterogeenisen oppilasjoukon omassa luokassaan.

1. ERITYISOPETUKSEN HISTORIAA

Erityisopetus juontaa juurensa 1800-luvun loppupuolelle, jolloin erityisopetuksen piiriin saapuivat aistivammaiset henkilöt (Kivirauma 2001, 26, myös 2009, 29). Aistivammaisten lisäksi erityisopetusta alkoivat saada niin sanotut tylsämieliset henkilöt (Kivirauma 2001, 26, myös 2009, 29). Apukoulut saapuivat kaupunkeihin 1900-luvun alussa (Kivirauma 2001, 27, myös 2009, 32). Apukoulut säädettiin pakollisiksi kaupunkeihin, joissa oli yli 10 000 asukasta (Tuunainen & Nevala 1989, 47). Kaupungeissa oli apukoulujen lisäksi myös niin sanottuja eristettyjen luokkia, sekä kasvatuslaitoksia (Kivirauma 2009, 32). Apukoulu oli ensimmäinen erityisopetusmuoto, joka vakiinnutti asemansa osana kansakoulun toimintaa (Kivirauma, 2009, 33).

Apukoulun toimintaan otettiin mallia Ruotsista, mutta niiden toimintaan toivottiin kuitenkin enemmän yhteneväisyyttä (Tuunainen & Nevala 1989, 49). 1900-luvun alkupuolella niin sanotusti poikkeavilla oppilailta ei nähty olevan juurikaan edellytyksiä koulunkäyntiin. Ainoat mahdollisuudet niin sanotusti poikkeaville oppilaille olivat apukoulu tai henkilön jättäminen kokonaan koulujärjestelmän ulkopuolelle (Saloviita 2006, 331). Apukoulujen oppilasaines koostui pääsääntöisesti alemman sosiaaliluokan perheiden lapsista (Tuunainen & Nevala 1989, 50). Muutamiin kaupunkeihin, muun muassa Tampereelle perustettiin niin sanottuja askarteluluokkia täyttämään niiden oppilaiden tarpeet, jotka olivat kykenemättömiä käymään apukoulua (Tuunainen & Nevala 1989, 50).

Tässä vaiheessa voidaankin pohtia miksi erityisopetus jäi niin vähälle huomiolle oppivelvollisuuden alkaessa. Tuunainen ja Nevala (1989) ovat listanneet tähän kolme syytä. Ensinnäkin erityisopetuksen tarpeista oli olemassa vasta vähän tietoa 1900-luvun alkupuolella ja todellinen kysyntä varmistui vasta koulunkäynnin yleistyttyä. Toiseksi vammaisjärjestöjen vähyyden vuoksi erityisopetusta tarvitsevat jäivät vaille vaikutusmahdollisuuksia ja kanavia tuoda omaa ääntään kuuluviin. Kolmanneksi opetuksen järjestäminen söi varsinkin pienten kuntien taloudellisia resursseja, joten

kunnat eivät olleet valmiita satsaamaan vähemmistön erityisopetukseen. (Tuunainen & Nevala, 1989, 48.)

Opetusvelvollisuuden astuttua voimaan heikot oppilaat saivat vapautuksen perusopetuksesta tai siirron apukouluun. 1950-luvulla syntyi tarkkailuluokkia, jonne opettaja saattoi sijoittaa hankalat oppilaansa (Saloviita 2006, 331, kts. myös Kivirauma 2001). Tarkkailuluokan tuli olla paikka, jossa oppilasta tarkkailtaisiin ja hänelle määriteltäisiin sopiva erityisopetusmuoto (Kivirauma 2009, 33). Tarkkailuluokan tarkoitus ei kuitenkaan päässyt toteutumaan suunnitelmien mukaisesti, koska apukoulua lukuun ottamatta muita sijoitusmahdollisuuksia ei juurikaan ollut. Näin ollen sijoitus jäi usein pysyväksi vaihtoehdoksi (Kivirauma 2009, 33).

1960-luvulla Suomi muuttui yhteiskunnallisesti kohti palveluyhteiskuntaa (Saloviita 2001, 150). Saloviita (2006) jatkaa, että ammattirakenteen monipuolistuessa myös arvomaailma monipuolistui; muutoksen kohteena oli myös suhtautuminen sosiaaliseen poikkeavuuteen. Käytännön tasolla tämä tarkoitti sitä, että vammaisen henkilön ei enää tarvinnut pysyä sellaisena kuin hän oli, vaan hänet voitiin kuntouttamalla palauttaa takaisin työelämään (Saloviita 2006, 150). Jo 1960-luvun loppupuolella esitettiin ajatuksia yhtenäisestä peruskoulusta ja kaikille sopivasta koulusta. Yksiportaisen palvelujärjestelmän tilalle haluttiin moniportainen järjestelmä, joka sijoitettaisiin laitosten ulkopuolelle oppilaiden normaaliin ympäristöön (Saloviita 2001, 151). Uutta oli myös se, että jokaisen lapsen kohdalla olisi harkittava ensisijaisesti opetusta tavallisessa kansakoulussa, mikä tarkoitti, että jokaista kansalaista tuli kohdella ehdottoman tasapuolisesti (Saloviita 2001, 152). Portaittaisen kuntouttamismallin pääajatuksena oli se, ettei yksittäisen henkilön tarvitsisi jämähtää tietylle asteelle, vaan häntä kuntoutettaisiin jatkuvasti kohti normaalin yhteiskunnan jäsenyyttä (Saloviita 2001, 152).

Eräs tärkeimmistä pyrkimyksistä kohti inklusiivista koulua oli UNESCON koolle kutsuma kokous, jossa oli edustajia eri hallituksista sekä organisaatioista. Kokouksessa hyväksyttiin Salamanca – julistus, joka vaati kaikille lapsille mahdollisuutta käydä koulua yleisopetuksessa koulun mukautuessa jokaisen yksilöllisiin tarpeisiin (kts. mm. Saloviita 2001, 158).

1.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen syntyminen

Osa-aikaista erityisopetusta ryhdyttiin tarjoamaan 1940-luvulta lähtien (Kivirauma 2001, 29). Osa-aikaisen erityisopetuksen tarve huomattiin kansakoulun akateemisten vaatimusten noustessa, jolloin pienempiinkin ongelmiin kaivattiin ratkaisua (Kivirauma 2009, 37). Osa-aikaisen erityisopetuksen tarkoitus oli lähinnä antaa sekä puhe- että lukiopetusta ja malli on säilynyt melko samankaltaisena myös tänä päivänä.

Aivan aluksi myös edellä mainittua opetusta annettiin luokkamuotoisena ja osa-aikaisuuteen siirryttiin myöhemmin (Kivirauma 2001, 29). Osa-aikaisuus sai kuitenkin nopeasti tuulta alleen, kun myös vanhemmat olivat innokkaampia ohjaamaan lastaan osa-aikaisen erityisopetuksen pariin luokkamuotoisen erityisopetuksen sijaan (Kivirauma 2009, 38). Samalla haluttiin madaltaa yleis- ja erityisopetuksen välistä kynnystä (Kivirauma 2009, 38). Peruskoulun syntyminen itsessään loi rajalinjan erityisopetuskenttään; toisella puolella olivat koulu- ja luokkamuotoisen erityisopetuksen suosijat ja toisella puolella osa-aikaisen erityisopetuksen kannattajat (Kivirauma 2009, 40).

1.2 Medikalisaatio – muutos ajatteluilmapiirissä

Vuoden 1983 peruskoululain jälkeen koulut saivat vapauden määritellä omat erityisluokkansa ja – nimikkeensä (Saloviita 2001, 160). Perinteinen apukouluopetus oli mielletty lähinnä työläisperheiden poikien opetuspaikaksi, joten erityisopetuksen nimien medikalisaation johdosta myös vauraampien perheiden lapsia ruvettiin sijoittamaan erityisopetuksen piiriin (Saloviita 2001, 160–161). Lasta ei enää määritelty tyhmäksi erityisopetusryhmän perusteella, vaan tietyn lääketieteellisen tilan vuoksi (Saloviita 2001, 160–161). Vanhemmat pystyivät täten vapauttamaan itsensä moraalisesta vastuusta; lapsen huono käytös ei johtunutkaan huonosta kasvatuksesta, vaan lääketieteellisestä tilasta (Vehmas 2009, 118). Medikalisaatiossa piilee kuitenkin vaara oppilaan näkemisessä ainoastaan hänen diagnoosinsa valossa, jolloin unohdetaan havaita oppilas yksilönä ja persoonana (Vehmas 2009, 117). Vehmas (2009) jatkaa, että lääketieteelliset diagnoosit ovat välttämättömiä tietyissä tilanteissa asianmukaisen kuntoutuksen ja hoidon käynnistämisessä (Vehmas 2009, 117). Valikointia ei näin ollen tapahtunut vain yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä, vaan erityisopetuksen kenttä itsessäänkin sai uusia väyliä jakaa oppilaitaan erilaisten nimikkeiden alle, kuten EMU, EHA1 ja EHA2 (Saloviita 2001, 161).

Kuten monet asiat länsimaisessa kasvatuksessa, erityisopetuskin sai osakseen kritiikkiä, erityisesti Yhdysvalloista (Kivirauma 2001; 2009). Kritiikin kohteena oli muun muassa se, onko erillinen erityisopetus tarpeellinen, olisiko yksilöllisen lähestymistavan tilalle mahdollista saada ekologisempi lähestymistapa, kyseenalaistettiin erityisluokkien oppilaiden oppimistuloksia ja väitettiin erityisluokkien leimaavan oppilaansa (Kivirauma 2001; 2009). Myös Saloviita (2001, 139) mainitsee, että erityisopetukseen sisältyvä oppilaiden erottelu on aina pysynyt arvostelun kohteena. Edellä mainitut ongelmakohdat ovat edelleen esillä keskusteltaessa erityisopetuksen tilasta ja tulevasta suunnasta.

2. OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS

Osa-aikainen erityisopetus kohdistuu lieviin oppimisen vaikeuksiin, kuten luki-vaikeuksiin, sekä matematiikan oppimisen pulmiin, mutta etenkin yläkouluikäisten keskuudessa ongelmina ovat myös sosiaalisemotionaaliset pulmat (Takala 2010, 59; Salminen 1989, 51). Osa-aikaisen erityisopetuksen yleisimmät työskentelymuodot ovat yksilöopetus, pienryhmäopetus sekä yhteisopetus (Takala 2010, 61; Salminen 1989, 51). Aiemmin osa-aikainen erityisopetus toteutettiin niin sanottuna klinikka-mallina, mutta tästä nimityksestä on pyritty luopumaan sen lääketieteellisen statuksen vuoksi (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012). Yksilöopetusta on perinteisesti annettu puheopetuksena, mutta nykyään vallalla on erityisesti sitkeät pulmat lukemaan oppimisessa, vaikeudet matematiikassa tai haasteet vieraan kielen oppimisessa (Takala 2010, 61). Yksilöopetuksen hyviä puolia ei tarvitse hakea kaukaa; rauhallinen ympäristö, sekä opettajan jakamaton aika yhden oppilaan haasteisiin (Takala 2010, 61).

Pienryhmäopetus on osa-aikaisen erityisopetuksen yleisin muoto, jossa opettaja voi ottaa ryhmään samankaltaisista pulmista kärsiviä oppilaita, jolloin opetus on helppo suunnitella (Takala 2010, 62). Pienryhmässä oppilas saa sosiaalisen kokemuksen, mutta oppimistilanne on rauhallisempi kuin isommassa ryhmässä ja oppilas pystyy saamaan yksilöllistä ohjausta (Takala 2010, 62; Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 336). Oppilas saa positiivisen kokemuksen siitä, ettei ole ainut, jolla on pulmia esimerkiksi lukemisessa. Toisaalta leimautuminen omasta luokasta lähtiessä saattaa aiheuttaa negatiivisia tunteita (Takala 2010, 62). Turvallisessa ja tutussa pienemmässä ryhmässä oppilaan ei tarvitse arkailla kysyä apua ja hankalista opetettavista asioista voidaan keskustella yhdessä (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 336).

Yhteisopetus tarkoittaa erityisopettajan työskentelyä yhdessä samassa tilassa luokan- tai aineenopettajan kanssa (Takala 2010, 63). Onnistuessaan yhteisopetus aikaansaa laadukasta opetusta molemmilta opettajilta, mutta tämä vaatii riittävästi aikaa suunnitteluun sekä erityisopettajan hyvää aineenhallintaa erityisesti yläkoulussa (Takala 2010, 63). Yhteisopetus vaatiikin erittäin paljon aikaa. Jos erityisoppilaita on monissa luokissa, ei erityisopettajalla ole ajallisia resursseja opettaa yhteisesti kaikissa luokissa

(Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 337). Onnistunut yhteistyö opettajien välillä edellyttää sitä, että molemmat ovat sitoutuneita panostamaan yhteiseen opetukseen ja suunnitteluun (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 337). Suunnittelu on erityisen tärkeää erityisopettajan kannalta, jotta erityispedagoginen osaaminen saataisiin mahdollisimman hyvin luokan oppilaiden käyttöön (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 337).

Osa-aikaista erityisopetusta antavaa opettajaa kutsutaan edelleen useasti laaja-alaiseksi erityisopettajaksi erotuksena luokkamuotoista erityisopetusta antavalle opettajalle. Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu opetuksen lisäksi yhteydenpitoa oppilaiden vanhempiin ja muihin opettajiin, sekä oppilashuoltoryhmään ja muuhun sosiaalitoimen henkilöstöön (Salminen 1989, 51). Uuden kolmiportaisen tuen mallin vuoksi laaja-alainen erityisopettaja on mukana tekemässä pedagogisia arvioita ja selvityksiä yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa.

Osa-aikainen erityisopetus on tietyiltä osin perusteltavissa siten, kuin Emanuelsson (2006, 131) kirjoittaa; on olemassa tarve saada pätevää ja erikoistunutta tukea erityisopettajalta. Olennaista onkin se, millä tavoin erityisopetus järjestetään. Se ei voi kaatua vain muutaman opettajan päälle, vaan siinä tulisi olla mukana koko koulun opetushenkilökunta (Emanuelsson 2006, 131).

2.1 Kolmiportainen tuki

Vuonna 2007 julkaistussa Erityisopetuksen strategiassa ehdotettiin siirtymistä kolmiportaiseen tuen malliin peruskoulussa. Malli tuli lainvoimaiseksi elokuussa 2011, jolloin jokaisessa peruskoulussa ruvettiin noudattamaan kolmiportaisen tuen mallia. Kyseessä oleva malli käsittää jokaiselle oppilaalle kuuluvan yleisen tuen, oppimissuunnitelmaan perustuvan tehostetun tuen, sekä erityisen tuen, joka vaatii erityisen tuen päätöksen sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, eli HOJKSin (Laatikainen 2011, 23). Kolmiportaisella tuella pyritään lisäämään perusopetuksen laadukkuutta ja oppilaslähtöisyyttä, sekä lisäämään eri toimijoiden yhteistyötä oppilaan parhaaksi (Takala 2010, 21).

Yleisellä tuella pyritään toteuttamaan opetusta mahdollisimman monipuolisesti käyttäen monipuolisia opetusmenetelmiä sekä – välineitä, jotta jokainen oppilas pysyisi mahdollisimman hyvin opetuksessa mukana (Laatikainen 2011, 24). Yleisen tuen portaalla tärkeää on myös varhainen puuttuminen oppilaan mahdollisiin pulmiin sekä opetuksen eriyttäminen oppilaalle sopivaksi (Takala 2010, 22, kts. myös Laatikainen 2011). Eriyttämisen lisäksi yleiseen tukeen kuuluu tukiopetuksen antaminen (Laatikainen 2011, 26). Laatikainen jatkaa, että lukujärjestyksen ulkopuolinen tukiopetuksen muoto ei ole ainut, vaan opettaja voi käyttää myös ennakoivaa tukiopetusta sekä isolle ryhmälle annettavaa tukiopetusta samanaikaisopetuksessa (Laatikainen 2011, 26).

Yleisen tuen tukimuotojen ollessa riittämättömiä, opettajan tehtävänä on laatia oppilaasta pedagoginen arvio seuraavaa porrasta eli tehostettua tukea varten (Laatikainen 2011, 26, kts. myös Takala 2010, 22). Tehostettu tuki on nimensäkin mukaan tehokkaampaa ja intensiivisempää tukea kuin yleinen tuki ja sen aikana etenkin osa-aikaisen erityisopetuksen rooli korostuu (Laatikainen 2011, 27). Tehostettu tuki suunnitellaan kullekin oppilaalle yksilöllisen oppimissuunnitelman avulla, joka sisältää henkilökohtaiset oppimisen tavoitteet, sekä arvion oppilaan vahvuuksista ja mahdollisista riskitekijöistä (Takala 2010, 22).

Jos tehostetun portaan tukitoimet eivät riitä, laaditaan pedagoginen selvitys moniammatillisen tiimin kanssa (Takala 2010, 23). Pedagoginen selvitys sisältää perustelut oppilaan siirtämisestä erityisen tuen piiriin (Laatikainen 2011, 28). Selvityksen tekemisen ohessa pohditaan, voiko oppilas jatkaa yleisen opetussuunnitelman mukaisesti, vai tulisiko yhden tai useamman oppiaineen opetusta yksilöllistää (Takala 2010, 23). Huomattava ero vanhaan systeemiin on se, että oppilasta ei enää siirretä erityisopetukseen, vaan hän alkaa saada erityistä tukea (Takala 2010, 23). Päätös on myös tarkistettava riittävän usein, jotta oppilaalla on mahdollisuus palata takaisin tehostetun tuen piiriin (Takala 2010, 23, kts. myös Laatikainen 2011, 29). Erityistä tukea voidaan antaa yleisopetuksen ryhmässä, pienryhmässä tai muussa oppilaan etua suosivassa paikassa (Laatikainen 2011, 29). Tärkeintä on mahdollisimman yksilöllinen opetus, joka kuntouttaa oppilasta takaisin yleisopetuksen pariin (Takala 2010, 23).

2.2 Miksi erityisopetus lisääntyy?

Erityisopetuksen määrä on lisääntynyt vuosi vuodelta sen perustamisesta lähtien. Perussyynä voidaan pitää peruskoulun tasa-arvon tavoitetta, joka merkitsi erityisopetuksen suunnitelmallista ja tietoista kasvattamista (Kivirauma 2009, 44). Osa-aikaisella erityisopetuksella saatiin tasoitettua oppilaiden välisiä eroja ja täten mahdollistettiin monille tasavertaisempi koulupolku (Kivirauma 2009, 44). Pohdinnan arvoinen seikka on myös se, kuinka paljon taloudelliset syyt ovat vaikuttaneet erityisopetuksen kasvuun siinä vaiheessa, kun kunnat saivat erityisoppilaista suuremman valtionosuuden, kuin niin sanotusti tavalliset oppilaat (Kivirauma 2009, 44).

Koulutuspoliittisen kentän kilpailun kovetessa koulujen on täytynyt vahvistaa valikoituvuuttaan valitsemalla kouluihin vain vahvimmin pärjääviä yksilöitä (Saloviita 2001, 162). Saloviita jatkaa, että opettajien resurssien pieneneminen vahvistaa ajatusta siitä, että jokaisen tulisi olla mahdollisimman samankaltainen, jotta opetus olisi tarpeeksi laadukasta (2001, 162). Opettajilla ja kouluilla on ollut suuri valta valikoinnissa, mikä on lisännyt erityisopetusta saavien oppilaiden määrää (Saloviita 2001, 162). Tähän seikkaan on kuitenkin pyritty puuttumaan vuonna 2011 voimaan tulleen kolmiportaisen tuen mallin myötä, jossa prosessi täydelliseen erityisopetussiiirtoon on vaikeampi ja hitaampi.

3. YLEISOPETUKSEN OPETTAJIEN ASEENTEET INTEGRAATIOON JA INKLUUSIOON

Suhtautuminen erityistä tukea saaviin oppilaisiin yleisopetuksen luokissa ei näytä muuttuneen merkittävästi viimeisten vuosikymmenien aikana, jolloin tutkimusta opettajien asenteista on tehty. Useimmat tutkimukset viittaavat siihen, että asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun on pääsääntöisesti varauksellinen (mm. Avramidis & Norwich 2002, Pinola 2008). Eroja on kuitenkin siinä millaisia pulmia oppilaalla on. Positiivisin asenne integraatioon on silloin, jos oppilaalla on lieviä fyysisiä pulmia (mm. Avramidis & Norwich 2002, Pinola 2008). Tällöinkin suurin osa opettajista halusi sijoittaa kyseessä olevat oppilaat yleisopetukseen ainoastaan osa-aikaisesti (Avramidis & Norwich, 2002, 135). Tämä saattaa olla syynä myös Suomen intoon osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Varauksellisin suhtautuminen liittyi vaikeisiin pulmiin etenkin silloin, jos oppilaan vaatimat tukitoimet olisivat koskeneet sosioemotionaalaisia pulmia (mm. Avramidis & Norwich 2002, Pinola 2008).

Australialaisessa tutkimuksessa on tutkittu erityisesti yleisopetuksen opettajien huolia koskien inklusiota ja kaikkien opettamista samassa koululuokassa. Opettajat olivat huolestuneita kasvavasta työmäärästä ja erilaisten materiaalien tekemisestä. Haastavan käyttäytymisen hallinta koetaan myös erittäin haastavaksi luokanopettajien keskuudessa. Myös Australiassa esiin nousee huoli resurssien ja tuen puutteellisuudesta, jos luokassa olisi paljon erilaisia oppijoita. Suurenevat luokkakoot aiheuttavat myös paljon pohdintaa: mistä riittää aika yksittäisille oppilaille. Erilaiset älyllisen kehityksen vaikeudet koetaan haastavammiksi luokanopettajien kannalta. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa käy ilmi luokanopettajien oma suhtautuminen ja luotto omiin taitoihin ovat avainasemassa inklusion toteuttamisessa. Tämän kappaleen huomiot on kerätty Forlinin ja kumppaneiden artikkelista (kts. lähteet Forlin ym. 2008).

Vastaavanlaisia havaintoja ovat saaneet myös de Boer, Pijl sekä Minnaert (2011). He tekivät katsauksen kirjallisuuteen ja havaitsivat, että jokaisessa heidän esille nostamassaan tutkimuksessa opettajien suhtautuminen ja asenne inklusiota kohtaan oli neutraali. Yhdessä tutkimuksessa kuitenkin kävi ilmi, että opettajilta tuntui puuttuvan

omasta mielestään tietoa luki- ja puhevaikeuksista, jotka he kokivat pieneksi esteeksi tai haasteeksi inklusiolle (de Boer ym. 2011, 338). de Boer, Pijl sekä Minnaert (2011) jatkavat, että eräässä tutkimuksessa opettajat eivät tunteneet varmuutta opettaessaan oppilaita, joilla oli luki- tai puhevaikeuksia. Kukaan opettajista ei myöskään tuntenut oloaan varmaksi, jos opetusta tulisi antaa kelle tahansa oppilaalle, joka tarvitsi erityistä tukea (de Boer, Pijl, Minnaert 2011, 340). Opettajat kokivat olevansa vailla kunnan tietoa erityisoppilaista ja tämän seurauksena tuntemukset jäivät negatiivisiksi (de Boer, Pijl, Minnaert 2011, 343). Myös Banks (ym. 2012, 236) toteavat, että opettajien tulee olla tietoisia erilaisista tavoista oppia ja erilaisista oppimisen pulmista, jotta erittäin heterogeenisen ryhmän opettaminen on mahdollista ja mielekästä. Opettajien mielipiteet ja asenteet näyttävät tukevan tätä väitettä.

Edellä mainitut tutkimustulokset koskivat erityisesti ulkomaista tutkimusta, jota ei voida täysin soveltaa suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja sitä kautta opettajien asenteisiin.

Pinola (2008) tutki suomalaisten opettajien asenteita integraatiota ja inklusiota kohtaan. Pinola (2008) muodosti tulosten perusteella kolme asenneryhmää: positiivisesti, kielteisesti ja neutraalisti asennoituvat opettajat (Pinola 2008, 47). Opettajan suhtautuessa myönteisesti integraatioon ja inklusioon, oli hänellä usein aiempia myönteisiä kokemuksia integraatiosta omassa luokassaan tai koulussaan. Myönteisesti suhtautuva opettaja myös ymmärsi tilanteen vaativan tiettyjä tukitoimia, eikä hänellä ollut tarvetta pärjätä yksin, vaan hän halusi toimia yhteistyössä eri tahojen asiantuntijoiden kanssa. Kielteisesti suhtautuvalla opettajalla oli myös aiempaa kokemusta integraatiosta, mutta hänen kohdallaan integraatio ei ollut toteutunut odotusten mukaisesti. Kielteisesti suhtautuva opettaja kokee integroidun oppilaan ainoastaan lisätyöksi ja taakaksi omassa luokassaan. Jos opettaja suhtautuu integraatioon neutraalisti, ei hänellä useinkaan ole siitä omakohtaista kokemusta. Hänen kantansa integraatiota kohtaan vaikuttavat ulkoa opituilta, eikä hänellä ole henkilökohtaista mielipidettä integraatiosta. (Pinola 2008, 47.)

Moberg (1998) on tutkinut myös opettajien käsityksiä integraatiosta ja on saanut vastaavanlaisia tuloksia kuin edellä mainitut tulokset ovat olleet, eli suurin osa opettajista suhtautuu integraatioon varsin kriittisesti (Moberg 1998, 148).

Luokanopettajat suhtautuvat tutkimuksen mukaan kriittisemmin integraatioon, kuin erityisopettajat (Moberg 1998, 148). Opettajien on helpointa hyväksyä Mobergin (1998, 149) tutkimuksen mukaan moraalinen oikeutus eli integraation tavoite oikeudenmukaisuuteen ja ihmisten eriarvoisuuden vähenemiseen. Suurin ero erityisopettajien ja luokanopettajien suhtautumisessa integraatioon oli sosiaalisemotionaalisista pulmista kärsivät henkilöt, sekä vaikeasti vammaiset henkilöt tavallisessa luokassa (Moberg 1998, 149). Suurin este integraatiolle Mobergin (1998, 149) tutkimuksen mukaan on yleisopetuksen riittämättömät resurssit kohdata kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset haasteet. Ikonen ja Virtanen (2007, 20) ovat Mobergin kanssa samoilla linjoilla ja lisäävät listaan muutaman kohdan; suomalaisten opettajien suurimmat ongelmat koskien integraatiota ovat liian suuret luokkakoot, pieni palkka ja opetustyön arvostuksen puute, sekä määrärahojen vähäisyys (Ikonen & Virtanen, 2007, 20).

Turussa tehdyssä tutkimuksessa käy ilmi, että opettajat pitävät integraation lisäämistä yleisesti ihanteena ja tavoittelemisen arvoisena asiana. Integraatio kuitenkin koettiin vaikeaksi erityisesti siinä tilanteessa, jos kodin ja koulun yhteistyö ei sujunut ja käsitykset oppilaan parhaasta tukimuodosta eivät kohdanneet. (Martinmäki & Klemelä, 2004.) Tässäkin tutkimuksessa korostuu opettajien välinen yhteistyö, jotta koulu pystyisi vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin (Martinmäki & Klemelä, 2004).

4. ERITYISOPETUKSEN ARVOPERUSTAA

Osa-aikainen erityisopetus on omalta osaltaan mukana keskustelussa siitä, millainen opetus on eettisesti oikein oppilasta kohtaan. Opetuksen tulisi olla oikeudenmukaista ja turvata jokaisen oppilaan oikeuden saada oman tasonsa mukaista opetusta. Oppilaille on turvattava mahdollisuus saada esimerkiksi enemmän tai tavallisuudesta poikkeavia opetusmetodeja tarvittaessa (Vehmas 2009, 111). Tämä periaate kuuluu toimintamahdollisuuksien etiikan periaatteisiin, joka korostaa ihmisten perusominaisuuksia ja niiden täyttymistä jokaisen kohdalla (Vehmas 2009, 108–112). Vehmas (2009) korostaa, että myös poikkeuksellisen lahjakkailta oppilailta täytyy olla mahdollisuus saada normaalista poikkeavaa opetusta (Vehmas 2009, 112). Opettajan täytyy siis huomioida molemmat ääripäät opetuksen suunnittelussa.

Erityiskasvatuksella, niin kuin kasvatuksella ylipäätään, on tavoitteena oppilaan ainutlaatuisen persoonan monipuolisen kehityksen ja kasvun tukeminen (Ikonen & Holopainen 2001, 16). Jokaisella tulisi siis olla mahdollisuus tulla tuetuksi omalla tavallaan. Tämän toteutumiseksi opetusta täytyy yksilöllistää niiltä osin kuin se on mahdollista (Ikonen & Holopainen 2001, 16). Erityisopetus ottaa huomioon yleisopetuksen tavoin oppilaan koko persoonan, mutta erityisopetuksen kohteena ovat kuitenkin oppilaan erityiset pulmat oppimisessa (Ikonen & Holopainen 2001, 17).

Ikonen ja Holopaisen (2001, 17) mukaan erityisopetusta tarvitaan, jotta myös yleisopetuksessa kyetään ottamaan huomioon jokaisen erityistarpeet. Ikonen ja Holopainen (2001, 21) jatkavat, että koulussa pienikin tukitoimi mahdollistaa yhdenvertaisempaa tulevaisuutta ja että moniammatillisella yhteistyöllä on suuri merkitys oppimisen tasavertaistamiseen. Pelkkä opetuksen yksilöinti ei kuitenkaan riitä, vaan koulun tulisi tarjota myös normaali ympäristö oppimiselle jokaisen tarpeet huomioon ottaen (Vehmas 2009, 112). Puhutaankin tasa-arvon toteutumisesta erityisesti olemassa olevien mahdollisuuksien kautta (Launonen, 2007, 137). Opettajien tulisi myös huomioida diagnosoinnin ongelmat ja riskit (Vehmas 2009, 121). Opettajan tulisi tarkastella oppilaan tilannetta miettimällä miksi minulla on vaikeuksia kyseisen oppilaan kanssa, jolla on esimerkiksi diagnosoitu ADHD (Vehmas 2009, 121). Tällöin

vastuu siirtyy opettajalle asiantuntevana ammattilaisena, jonka vastuulla on luoda oppilaalle mahdollisimman hyvät oppimisedellytykset (Vehmas 2009, 121). Opettajien tulisi olla mukana luomassa toimintakulttuuria, jossa vallitsevat arvot ja normit yhdistyisivät konkreettisesti toiminnassa (Launonen, 2007, 139). Tämä tarkoittaa, ettemme vain puhuisi esimerkiksi inklusion puolesta, vaan olisimme aktiivisesti toteuttamassa sitä omassa toimintaympäristössämme koulussa.

Opettajan ammattia voidaan pitää monilta osin eettisenä ammattina. Räsänen (1998) on esittänyt neljä perustelua miksi opettajan ammatti olisi eettinen ammatti. Ensinnäkin opetuksen ja kasvatuksen perimmäinen tavoite on muuttaa asiat paremmiksi; kasvattamalla, kehittämällä ja sivistämällä. Toiseksi, opetuksen ja kasvatuksen toisena osapuolena on kasvava lapsi tai nuori, joka ei kykene täysin huolehtimaan omista oikeuksistaan, joten valta ja vastuu ovat täten opettajalla. Kolmanneksi, opettajat joutuvat vastaamaan tekemisistään monille eri tahoille, kuten oppilaille itselleen, perheille, koululle sekä yhteiskunnan eri tahoille. Näiden eri tahojen ristipaineessa opettajat joutuvat tekemään arvosidonnaisia päätöksiä ja pysymään omissa kannoissaan. Neljänneksi opettajat viettävät suuren osan ajasta oppilaiden kanssa, joten ei liene turhaa miettiä opettajan eettisiä ja arvosidonnaisia tavoitteita opetukselle. (Räsänen 1998, kts. myös Valtanen 2000.)

5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Kuten edellä esitellyssä teoriaosuudessaakin havaittiin, luokanopettajat suhtautuvat integraatioon ja inklusioon melko kriittisesti. Positiivisemmin suhtauduttiin lieviin oppimisvaikeuksiin ja niiden hallintaan omassa luokassa. Tutkimuksessani haluan selvittää luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia osa-aikaisen erityisopetuksen toimivuudesta, tavoitteista sekä eettisistä näkökulmista.

Tutkimus toteutettiin teemahaastattelulla, jossa kysymykset oli aseteltu kolmen teeman alle. Teemoja olivat osa-aikainen erityisopetus luokanopettajan näkökulmasta, osa-aikainen erityisopetus oppilaan näkökulmasta luokanopettajan tulkitsemana sekä osa-aikainen erityisopetus eettisestä näkökulmasta. Jokaisen teeman alapuolelle tein muutamia lisäkysymyksiä, mutta pidin rungon mahdollisimman väljänä antaen haastateltavan kertoa mielipiteistään mahdollisimman avoimesti. Kategorioin kysymykset seuraavalla tavalla.

Alkutiedoissa kartoitin haastateltavan sukupuolen, valmistumisajankohdan sekä sen, onko haastateltavalla ollut tai onko hänellä haastatteluhetkellä luokassaan oppilaita, jotka ovat osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä. Teemassa 1 kysyin opettajan kokemuksia siitä, onko osa-aikaisella erityisopetuksella vaikutusta omaan työhön, sekä sitä, millaista yhteistyötä opettaja tekee erityisopettajan kanssa. Teemassa 2 kysyin opettajan mielipidettä siitä, miten osa-aikainen erityisopetus vaikuttaa oppilaan oppimiseen sekä sosiaalisiin suhteisiin. Kolmannessa teemassa kysyin luokanopettajan mielipidettä osa-aikaisen erityisopetuksen eettisestä puolesta niin itsensä kuin oppilaankin näkökulmasta.

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Toteutin tutkimukseni haastattelututkimuksella, koska tavoitteenani oli saada opettajien ääni kuuluville mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja tarkasti. Halusin myös tavata opettajat henkilökohtaisesti ja nähdä konkreettisesti millaisia reaktioita tämä aihepiiri heissä herättää. Haastattelulla pyritään selventämään vastauksia sekä syventämään saatuja tietoja, esimerkiksi pyytämällä haastateltavaa perustelemaan mielipiteensä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Haastattelu saattaa kuitenkin luoda virhelähteitä, esimerkiksi haastateltava saattaa kertoa sosiaalisesti suotavampia vastauksia omien todellisten mielipiteidensä sijaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35, kts. myös Alasuutari 2011, 150). Jotta tutkimuksen reabiliteetti ei vaarantuisi, olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman neutraaleja kysymyksiä. Tutkimuksen aihepiiri on myös sellainen, jossa koen ihmisten pystyvän kertovan todellisen mielipiteensä myös kasvokkain ilman lomaketutkimuksen tuomaa anonymiteettiä. Tutkimusta analysoitaessa täytyy kuitenkin muistaa, että haastateltavat pyrkivät aina miettimään mitä tutkija haluaa kuulla tai mitä tutkija mahdollisesti hakee takaa (Alasuutari 2011, 150). Tämän vuoksi pyrin pitämään kysymykset mahdollisimman neutraaleina.

Käytin omassa tutkimuksessani puolistrukturoitua haastattelua, eli teemahaastattelua. Siinä haastattelua ei lähtökohtaisesti puristeta mihinkään muottiin, vaan kysymykset kertovat tutkimuksen pääteemat ja kiinnostuksen kohteet (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Teemahaastattelussa itseäni kiehtoi erityisesti se, että se vapauttaa haastattelun tutkijan näkökulmasta ja antaa haastatteluun osallistuvalla mahdollisuuden tuoda oman äänensä kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Valitsin teemahaastattelun myös siitä syystä, että haastattelutilanne olisi mahdollisimman avoin ja esiin nousevat asiat olisivat erityisesti lähtöisin haastateltavista itsestään.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, johon haastattelukin kuuluu, on analysointivaiheessa erotettavissa kaksi vaihetta: havaintojen pelkistäminen sekä arvoituksen ratkaiseminen (Alasuutari 2011, 39). Käytännössä nämä vaiheet nivoutuvat toisiinsa (Alasuutari 2011, 39), mutta erottelen ne tässä vaiheessa selvyyden vuoksi. Havaintojen pelkistämässä on kyse siitä, että tutkimusaineistosta esiin nousseita näkökulmia yhdistellään

keskenään (Alasuutari 2011, 40). Vastaavalla tavalla tein myös omassa tutkimuksessani. Havaintojen yhdistelemisessä lähtökohtana on se, että aineistossa mielletään olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä (Alasuutari 2011, 40). Haastattelututkimuksissa ei useinkaan saada aikaan niin suurta joukkoa, jonka vastausten perusteella pystyisimme tekemään laajoja päätelmiä, esimerkiksi tässä tapauksessa luokanopettajien mielipiteistä osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Laadullisessa analyysissä onkin tärkeää pyrkiä pelkistämään raakahavainnot mahdollisimman suppeaksi havaintojen joukoksi (Alasuutari 2011, 43).

Laadullisessa tutkimuksessa arvoituksen ratkaisemisesta käytetään myös nimitystä tulkinta (Alasuutari 2011, 44). Erilaisia tulkintamalleja on useita. Omassa tutkimuksessani pidän oleellisena sitä, kuten Alasuutarikin (2011, 47) toteaa, että arvoituksen ratkaisemiseen käytetään myös erityisiä yksittäisiä tapoja, joilla eri ihmiset ilmaisevat jonkun asian. Lisäksi viitataan tilastotietoihin, muihin tutkimuksiin ja teoriakirjallisuuteen (Alasuutari 2011, 47). Tällä toimintaperiaatteella olen lähtenyt analysoimaan myös omaa aineistoani vertailemalla saatuja tuloksia aikaisempaan tutkimustulokseen opettajien mielipiteistä ja asenteista, sekä peilaamalla saatuja havaintoja erityisopetuksen kentän teoriakirjallisuuden kanssa.

6.1 Tutkimukseen osallistuneet henkilöt

Valitsin tutkittavaksi luokanopettajia, joilla on ollut luokassaan oppilaita, jotka saavat osa-aikaista erityisopetusta tai heillä on parasta aikaa luokassaan osa-aikaista erityisopetusta saavia oppilaita. Pyrin saamaan mahdollisimman kattavan kuvan mielipiteistä ja asenteista, joten opettajissa on sekä miehiä että naisia, kuin myös vastavalmistuneita ja alalla pidempään olleita. Haastateltujen työskentelypaikkakunnat vaihtelevat myös. Paikkakunnat, joista haastateltavat tulivat, määräytyivät ensisijaisesti sijainnin mukaan, jotta haastattelut olisi mahdollisimman helppo toteuttaa maantieteellisestä näkökulmasta. Haastattelut kestivät keskimäärin 30–40 minuuttia.

Koska kyseessä oli haastattelututkimus, jossa ei paljastuisi tietoa oppilaista, otin yhteyttä opettajiin suoraan sähköpostin välityksellä ja tiedustelin innokkuutta lähteä tutkimukseen mukaan. Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän opettajaa, joilla kaikilla oli luokassaan osa-aikaista erityisopetusta saavia oppilaita. Jokaisella haastatteluun osallistuneella oli myös aiempaa kokemusta oppilaista, jotka ovat saaneet osa-aikaista erityisopetusta.

6.2 Tutkimusaineiston analysointi

Haastattelut toteutettiin suhteellisen pitkällä aikavälillä. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin jo kesällä 2012 ja viimeinen haastattelu heinäkuussa 2013. Haastattelut toteutettiin haastateltavan ehdottamassa paikassa, esimerkiksi koululla tai kotona. Äänitin jokaisen haastattelun ja pyysin tätä varten etukäteen luvan jokaiselta haastatteluun osallistuneelta. Jokainen antoi luvan haastattelun nauhoittamiseen. Ennen haastattelua kerroin myös miten aion aineistoa käyttää ja että jokaisen vastaukset pysyisivät vain minun tiedossani ja tutkielmassa ne tulisivat esiin niin, ettei ketään voitaisi vastauksista tunnistaa.

Haastattelujen jälkeen litteroin jokaisen haastattelun ja tulostin litteroinnit paperiversioiksi. Tämän jälkeen ryhdyin tarkastelemaan aineistoa teema kerrallaan. Kokosin jokaisen teeman alle kysymyksittäin vastauksia ja vertailin niitä keskenään. Niputin samankaltaiset vastaukset yhteen, jotta pystyin saamaan kuvan vastausten

eroista ja yhteneväisyyksistä. Esimerkiksi ensimmäisen kysymyksen kohdalla opettajat pohtivat yleistä suhtautumistaan osa-aikaiseen erityisopetukseen. Poimin litteroidusta aineistosta kaikki kommentit, jotka liittyivät siihen. Jaottelin samankaltaiset vastaukset yhteen, esimerkiksi sellaiset, jotka pitivät osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämistä positiivisena asiana. Näin ollen huomasin, että kaikki vastaukset tulivat saman kategorian alle, josta pystyin tekemään sen päätelmän, että kaikki vastaajat olivat yhtä mieltä osa-aikaisen erityisopetuksen toimivuudesta. Toistin edellä mainitun jokaisen teeman kohdalla. Tulosten esittelyssä (luku 7) jaottelin vastaukset edelleen samojen teemojen alle ja väliotsikoin tulokset kysymysten mukaan.

7. OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS LUOKANOPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA

Tässä luvussa esittelen löytämiäni havaintoja luokanopettajien näkemyksistä osa-aikaista erityisopetusta kohtaan jaotellen ne haastattelun teemojen ja kysymysten mukaisesti. Ensimmäiseksi esittelen opettajilta saatuja ajatuksia osa-aikaisen erityisopetuksen vaikutuksista omaan työhön liittyvissä asioissa. Toiseksi pureudun luokanopettajien mielipiteisiin osa-aikaisen erityisopetuksen vaikutuksista oppilaisiin ja kolmanneksi kerron luokanopettajien kokemuksista osa-aikaisen erityisopetuksen eettisestä puolesta.

7.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen vaikutukset luokanopettajien työhön

Kysyttäessä opettajilta yleistä mielikuvaa ja käsitystä osa-aikaisesta erityisopetuksesta, oli se kaikilla enemmän positiivinen, kuin negatiivinen. Järjestelyä pidettiin jopa erinomaisena, varsinkin jos koululla oli tarjota riittävästi tunteja erityisopetuksen järjestämiseen. Kokemus tuntien riittävydestä jakaantui kuitenkin kahtia: puolet olivat sitä mieltä, että erityisopettajan tunteja on ollut saatavilla riittävästi, kun taas puolet ovat arvioineet ne riittämättömiksi. Tässä havaittiinkin selkeää eroa erilaisten koulujen välillä; suurissa kouluissa tunteja oli tarjolla vähemmän.

Opettajat kokivat hyväksi myös sen, että vastuu jakautuu tasaisemmin, kun oppilaan koulutyössä on mukana myös erityisopettaja. Hyväksi havaittiin myös se, että oppilas sai erityisopettajalla tarvitsemaansa huomiota ja kahdenkeskistä aikaa. Kaikkea positiivista hyötyä ei siis koettu saavan ainoastaan oppiainekohtaisesti, vaan kaikilla haastatelluilla nousi esiin myös suuret sosiaaliset vaikutukset. Tästä asiasta lisää luvussa 7.2.

Vaikka yleisnäkemys olikin kaikilla vastaajilla positiivinen, sekaan mahtui myös kritiikkiä osa-aikaisen erityisopetuksen toimivuudesta. Yksi opettaja pohti sitä, kuinka paljon oikeastaan mennään eteenpäin, kun samat oppilaat jatkoivat käymistä osa-

aikaisessa erityisopetuksessa vuodesta toiseen. Samaan hengenvetoon hän kuitenkin totesi, että hyötyjäkin on ollut näkyvissä, joista enemmän sitten luvussa 7.2.

Puolet opettajista kokivat, että osa-aikainen erityisopetus vaikuttaa heidän työhönsä suunnittelun lisääntymisellä. Heidän mukaansa täytyi suunnitella tarkemmin se, mitä kukin tekee; mitä oppilas tai oppilaat tekevät erityisopettajan luona ja toisaalta mitä tehdä luokkaan jäävien oppilaiden kanssa, ettei mikään osa-puoli kärsisi tilanteesta esimerkiksi jäämällä paitsioon jostain mukavasta tekemisestä tai tärkeästä uudesta opittavasta asiasta. Ylipäätään suunnittelua lisäsi se, että tuli tarkemmin miettiä mitä tietty oppilas tarvitsi eniten milläkin hetkellä, jotta oppilas saisi mahdollisimman paljon hyötyä erityisopetuksesta.

Suurin osa opettajista koki osa-aikaisen erityisopetuksen kuitenkin helpotuksena omaan työhön. Erityisen positiivisena asiana pidettiin sitä, että opettajalla oli mahdollisuus keskittyä paremmin muuhun luokkaan, kun eniten tukea tarvitsevat olivat erityisopettajan luona. Nämä vastaukset kuvastivat mielestäni erityisesti sitä, kuinka rankkaa se on opettajalle, kun luokassa on yksi tai useampi sellainen oppilas, joka vie opettajan huomiota suureksi osaksi tai lähes kokonaan. Jäljellä olevat oppilaat jäävät täten usein paitsioon ja opettajat kokivat tästä syyllisyyttä ja painetta. Toisin sanoen, opettajat olivat iloisia siitä, että huomio jakaantuu oppilaiden kesken tasaisemmin osa-aikaisen erityisopetuksen myötä.

”... justiin se, et se ei oo sit muilta lapsilta pois, et he saa sen huomion mitä he tarvii ja sitten toisaalta mulla on enemmän aikaa auttaa niitä, jotka pääsis eteenpäin nopeemmin.”

Kaikkien haastateltujen opettajien kouluissa osa-aikainen erityisopetus toteutettiin pääosin siten, että tietty oppilas siirtyi eri tilaan erityisopettajan kanssa. Tästä siirtymisestä ei koettu olevan haittaa omalle työlle, vaan kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, että siirtymiset koulumaailmassa ovat arkipäivää, eivätkä vaikuta oman työn tekemiseen. Opettajat korostivat myös sitä, että liikkuminen eri tiloihin koulupäivän aikana ovat rutiinia myös oppilaille, jonka johdosta siirtymisistä ei tule ylimääräistä vaivaa luokanopettajille. Huomionarvoista oli myös erään nuoren opettajan arvio siitä,

että erilaiset siirtymiset ja aikataulujen muutokset ovat opettaneet paljon opettajan työn luonteesta: kaikkea ei voi, eikä kannata, suunnitella millintarkasti.

”Että tota ehkä se opetti sen opettajan työn luonteen myös, et sä et voi suunnitella kovin paljoo etukäteen.”

7.1.1 Yhteistyö erityisopettajan kanssa

Jokaisessa haastatteluun osallistuneen koulussa oli käytössä hyvin samana kaltainen tyyli toteuttaa osa-aikaista erityisopetusta. Näin ollen myös yhteistyön muodot olivat hyvin samankaltaisia toistensa kanssa. Missään koulussa ei ollut tapana pitää erityisiä palavereja, mutta yhdellä haastateltavalla oli erityisopettajan kanssa oma sähköpostirinki, jossa he vaihtoivat ajatuksia oppilaista ja miten kannattaisi esimerkiksi edetä jonkin tietyn oppiaineen suhteen. Pääosin ajatusten vaihto ja asioista sopiminen tapahtui välitunneilla. Suurin osa vastaajista oli tämänkaltaiseen järjestelyyn tyytyväinen, mutta yksi opettaja olisi kaivannut hieman enemmän aikaa erityisopettajan kanssa suunnitteluun, vaikka piti välituntikeskustelujakin suhteellisen riittävänä. Negatiivisena asiana pidettiin sitä, jos asioita joutui hoitamaan vapaa-ajalla.

”Se sitten yleensä jää kiinni siitä, että on pakko iltapäivällä nipistää jossain vaiheessa tai jäädä koulun jälkeen vähän tai sitten joskus soitellaan ja muuten, että omalla ajalla niin sanotusti. Että onhan se hölmöä.”

Luokanopettajat kokivat yhteistyön kuitenkin pääosin luontevana ja helpottavana asiana. Mielekästä oli erityisesti erityisopettajan antama tuki oppilaalle, mutta myös ammatillinen tuki luokanopettajalle itselleen. Oppituntien ja sisältöjen pääasiallinen suunnitteluvastuu oli kaikissa kouluissa luokanopettajalla, vaikkakin erityisopettajalla oli myös vapaat kädet tehdä omia päätöksiä omilla oppitunneillaan. Eräs haastateltavista toivoi erityisopettajan ottavan hieman enemmän vastuuta opetuksen suunnittelusta, vaikka olikin tyytyväinen erityisopettajan tekemään työhön.

”Että jos tunnilla ajattelis, että siellä olis koko ajan yhden tai kahden oppilaan siinä vierellä, niin siinä sitten aina tulee siinä katvealueella muutama oppilas, jotka sitten jää vähemmälle, väkisinkin, niin nyt tämä tästä vähän jakaantuu vastuu siinä.”

Hyvänä asiana opettajat pitivät myös sitä, että erityisopettaja oli heidän kanssaan ”samalla aaltopituudella” ja oli ”kuusalla” tilanteesta eri luokka-asteilla. Eräs opettaja kommentoi myös, että erityisopettaja on ”kiva”, jonka johdosta yhteistyö oli helppoa. Yhteistyötä kuvattiin myös saumattomaksi ja pitkäkestoiseksi.

Negatiivisena asiana yhteistyössä erityisopettajan kanssa koettiin se, kun aikataulut menevät joskus uusiksi, eikä korvaavaa yhteistä sopivaa aikaa meinaa löytyä. Eräs opettaja toivoi myös enemmän samanaikaisopetusta, mutta se ei hänen koulussaan olisi ollut mahdollista resurssipulan takia.

7.1.2 Kolmiportaisen tuen vaikutus

Lisäkysymyksenä esitin opettajille kysymyksen kolmiportaisen tuen vaikutuksista omaan työhön sen ollessa osa osa-aikaista erityisopetusta. Opettajat eivät olleet huomanneet sen vaikutusta oppilasmäärissä, jotka saavat osa-aikaista erityisopetusta, mutta oppilasaineksen suhteen eroja oli havaittu. Eräs opettaja koki, että oppilaiden on uudistuksen myötä helpompaa saada tukea myös sosiaalisiin tai koulunkäynnillisiin ongelmiin pelkkien oppiainesisällöllisten pulmien sijaan. Toinen opettaja pohti sitä, että kolmiportaisen tuen myötä mietitään tarkemmin ja laajemmin kuka oppilaista saa osa-aikaista erityisopetusta ja minkä vuoksi.

”Sen oon huomannu, että niinkun ehkä tarkemmin mietitään, että miks tämä juuri käy siellä ja mikä sen kohdalla on tarpeellista sitten tehdä.”

7.2 Luokanopettajien ajatuksia osa-aikaisesta erityisopetuksesta oppilaan näkökulmasta

Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat näkivät osa-aikaisen erityisopetuksen hyödyn oppilaidensa koulunkäynnissä. Myös oppilaiden vanhempien koettiin suhtautuvan myönteisesti osa-aikaiseen erityisopetukseen. Hyödyt nähtiin erityisesti siinä, että oppilas sai kaipaamaansa huomiota ja yksilöllisempää opetusta erityisopettajan luona. Eräs opettaja mainitsi myös, että on hyvä asia, kun lapsella on koulussa myös toinen turvallinen aikuinen, jonka kanssa jakaa koulun arkea. Toinen opettaja mainitsi, että on hankalaa päättää kumpi hyödyistä on suurempi; sosiaalinen vai oppiainesisällöllinen hyöty. Hänkin mainitsi juuri huomion saamisen ja sosiaalisten taitojen oppimisen hyödyiksi sosiaalisessa viitekehyksessä.

”Se on niin monella tapaa hyvä, että sitä on vaikeaa arvioida kumpi siinä on se tärkeämpi, se opillinen puoli mitä kehitetään siinä, vai se kontakti mikä tulee siinä sosiaalisesti.”

”No kun miettii tällaisia työskentelytaitoja mitä me ollaan yritetty niinku muutaman kanssa meidän luokassa niinku pari vuottakin kehittää ja semmista, että yhdessä pystyttäis ryhmänä tekemään, sanotaan nyt vaikka sanelu tai joku vastaava, että kun siinä on sellasta porukkaa, joille se on hankalaa keskittyä. Että jos menee ohi, niin se päästetään kyllä sitten kuulumaan koko porukalle ja sitten kukaan muu ei muista yhtään mitään. Että tavallaan kun sitä on sitten pystynyt siellä erityisopetuksessa, et laske se kynä, älä kysy nyt mitään, mä toistan. Et siinä niinkun huomaa, sekin vähän niinku pitkäs kantaumukseks tuli, mutta et yhtäkkiä se niinku onnistu.”

Opettajat olivatkin huomanneet erityisesti parempia työskentelytaitoja. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että opetusmenetelmät olivat suurin piirtein samat molemmissa luokissa, jotta oppilas pysyi mahdollisimman hyvin kärryillä opetettavasta asiasta. Hienoa oli myös ollut havaita se, kuinka oppilaat olivat itsekin huomanneet kehitystä oppimisessaan ja nähneet hyödyn erityisopettajalla käymisessä. Ainut negatiivinen kommentti tuli esiin eräältä opettajalta, joka pohti sitä ovatko lapset välillä aivan ”pihalla” asioista. Tällä hän tarkoitti esimerkiksi sitä, että oppilaat saattoivat joskus tulla myöhemmin erityisopettajalta, jolloin muut lapset olivat ennättäneet jo pukemaan tai ulos. Hän myös pohti sitä, jääkö lapsilta puuttumaan esimerkiksi jokin tärkeä käytännön

informaatio silloin, kun he ovat erityisopettajan luona. Tästäkin huolimatta opettaja näki hyötyä lapsen kannalta.

7.2.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen vaikutukset oppilaan sosiaalisiin suhteisiin

Kukaan opettajista ei ollut huomannut erityisiä vaikutuksia oppilaan sosiaalisiin suhteisiin, vaikka oppilas olikin välillä pois omasta luokasta. Päinvastoin oli havaittu, että luokasta ”päästiin” pois ja erityisopettajan pakeille oli innostusta mennä. Yksi opettaja jopa arveli, että osa oppilaista oli hieman kateellisia niille, jotka pääsivät erityisopettajan luo. Siirtymisiä kuvailtiin luonnolliseksi ja todettiin myös, että jaottelua tapahtuu välillä muutenkin, esimerkiksi osa opiskelee välillä ohjaajan kanssa ja niin edelleen. Ketään ei otettu silmätikuksi, vaan oppilaan siirtyminen koettiin tavalliseksi ja rutiininomaiseksi.

”Joku saattaa kysyä, että miks aina se pääsee. Mutta tota niin pääsääntöisesti musta tuntuu, että se on hyvin luonnollista, että joku on erityisopettajalla.”

Yksi vastaajista piti hyvänä järjestelynä sitä, että porukka, joka liikkui, oli aina eri. Välillä myös parhaimmat menivät erityisopettajalle ja opettaja jäi luokkaan heikompien kanssa. Näin ollen kenellekään ei jäänyt kuvaa siitä, että erityisopettajan luo menisivät aina ne kaikista heikoimmat oppilaat, vaan kaikki pääsivät omalla vuorollaan.

”... mä uskon, että siihen vaikutti se, että he ei koskaan tiennyt kenet mä sinne lähetän, että kun se ei ollut aina se sama, että maanantaisin tää ”Pekka” nyt vaikka käy täällä, vaan että se vaihteli. Että he kaikki tykkäs käydä.”

Yksi opettajista sanoi, että kaikkien täytyisi oppia hyväksymään se, että olemme erilaisia ja opimme asioita eri tavoin. Joku voi tarvita oppimiseen apua, toinen selviää enemmän itseksensä.

”... siinä on sitä trafiikkaa ja se on meille ihan arkipäivää. Ja on syytä vaan oppia hyväksymään se, että eri lailla opitaan ja erilaisia ollaan.”

7.2.2 Siirtymisen vaikutukset oppilaaseen

Kukaan vastaajista ei ollut havainnut oppilaassa erityisiä vaikutuksia fyysisellä siirtymisellä luokasta toiseen. Liikkumisen koettiin olevan oppilaille luontevaa, eikä vastahankaa ollut esiintynyt, kuin siirtymisten alkaessa. Kun oppilaat olivat ymmärtäneet mistä siirtymisissä oli kysymys, oli tilanne muuttunut positiiviseksi. Siirtymiset sujuivat erityisen hyvin varsinkin silloin, kun erityisopettajan tilat olivat lähellä varsinaista luokkaa.

”No jotenkin sekin on mun mielestä ollut tosi luontevaa, kun meillä se on varsinkin niin lähellä, niin niistä on vielä aika jännää, kun ne menee sinne yläkertaan vielä vähän niinku vintille.”

Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että ilmapiiri luokassa luodaan myönteiseksi siirtymisille ja eri tavalla oppimiseen. Eräs opettaja kommentoikin, ettei siirtymisestä tehdä mitään ohjelmanumeroa tunnin alkuun, vaan kirjat ja kynät otetaan mukaan ja sitten vain mennään. Tässäkin kohdassa yksi vastaaja kertoi, kuinka oppilaan huomattessa oman edistyksensä, siirtyminen helpottui huomattavasti ja muuttui innostukseksi.

”Siitä ei tehdä mitään ohjelmanumeroa, että se menee hyvin luontevasti siinä sitten.”

”... ne heti hoksaa, että ne on valmiita niinku sillä lailla, että ne heti ottaa sen kirjan ja toki mä sanon, että ota nyt se ja se kirja, niin ne ottaa ihan kiltisti ja tuntuu, että ne on ihan, että kiva mennä.”

7.3 Luokanopettajien eettisiä pohdintoja osa-aikaisesta erityisopetuksesta ja sen järjestämisestä

Kysymyksenasettelu tässä teemassa oli melko laaja. Pyysin opettajia pohtimaan opettajan arvomaailmaa ja ammattietiikkaa suhteessa esimerkiksi inkluusio - segregatio vastakkainasetteluun sekä kysymykseen siitä, mikä on oppilaan etu tai hyöty tässä viitekehyksessä. Yleisesti opettajat pitivät käytäntöä hyvänä, eivätkä nähneet siinä päällisin puolin eettistä ongelmaa kenenkään kannalta. Seuraavassa erittelen hieman opettajilta esiin nousseita ajatuksia ja pohdintoja.

7.3.1 Luokanopettajien pohdintoja osa-aikaisen erityisopetuksen erottelevasta luonteesta

Luokanopettajat eivät nähneet ongelmaa osa-aikaisen erityisopetuksen erottelevassa luonteessa, eli siinä, että oppilas siirtyy pois omasta luokasta saadakseen erityisopetusta. Opettajat pitivät mallia hyvänä, koska toinen vaihtoehto olisi sijoittaa erityistä tukea tarvitsevat täysin omaan ryhmäänsä, jolloin erottelu olisi suurempaa. Eräs opettaja pohti sitä, miksi kaikkien tulisi aina opiskella asioita samassa tilassa. Hän peräänkuulutti opettajien voimavarojen ehtymistä, mikäli kaikki oppilaat olisivat samassa luokassa koko ajan. Hän myös kiinnitti huomiota muiden oppilaiden hyvinvointiin ja pohti jäisikö monia muita oppilaita paitsioon tai tippuisi kärryiltä, mikäli kaikki opiskelisivat aina samassa luokassa. Muissakin puheenvuoroissa tuli esiin huoli muista oppilaista, mikäli minkäänlaista erottelua ei tulisi. Eräs opettaja mietti sitä, mitä kaikkea muiden tulee sietää yhden tai kahden oppilaan vuoksi.

Opettajat pitivät tietynlaista erottelua välttämättömänä, mikäli eritasoisia oppilaita pidetään samassa luokassa. Erottelu koettiin jopa hyväksi niin opettajan, kuin oppilaidenkin kannalta, jotta kaikki saisivat hyötyä tilanteesta. Useissa kommentteissa tuli erityisesti esiin oppilaiden saama hyöty; niin luokkaan jäävien, kuin erityisopettajalle siirtyvien. Opettajat kokivat, että kaikki hyötyvät tilanteesta, jossa tukea tarvitseva saa kaipaamaansa apua ja muu ryhmä sillä välin tasaisemmin oman opettajan huomiota.

7.3.2 Eettistä pohdintaa: oppilaan etua etsimässä

Aihepiirin käsittely herätti selvästi opettajissa erilaisia tunteita. Ihmettelyä nousi muun muassa siitä, miksi tämänkaltaisesta asiasta edes pitäisi tehdä tai nähdä ongelmaa, kun kyseessä pitäisi ainoastaan olla mietintä siitä, millaiset järjestelyt helpottavat lasten koulunkäyntiä ja tapoja oppia. Nykyisen kaltaista mallia pidettiin siinäkin mielessä hyvänä, että se antaa oppilaalle mahdollisuuden näyttää osaamistaan ilman, että hänet heti leimataan ja siirretään esimerkiksi pienryhmään. Nykyisessä mallissa tukea annetaan sitä tarvitseville siinä vaiheessa, kun se näyttää oppilaan kohdalla tarpeelliselta.

Suuttumusta aiheutti se, että opettajat kokevat erilaiset mallit kaikki syliinsä sulkevasta opetuksesta tutkijoiden hurskasteluna ja todellisuudesta vieraantuneena tieteellisenä jargonina. Eräs opettaja kommentoi ideologioiden tavoittelun olevan suurempi eettinen ongelma, koska silloin ei opettajien mukaan mietitä tarpeeksi oppilaiden etua. Kritiikkiä sai myös uusi kolmiportaisen tuen järjestelmä.

”Varsinkin kun nyt on tää uus kolmiportaisen tuen järjestelmä, niin niitähän pitäis olla niitä avustajia ihan joka oksalle ja sehän ei oo ollenkaan niin. ..., että ollaan menty niinku peppu edellä puuhun tässä asiassa, että ensin tuli laki ja sitten mietittiin, että olikos niitä resursseja sittenkään.”

Eräs tärkeimmistä esiin nousseista seikoista oli se, että luokanopettajien mielestä resurssien tulee olla riittävät, jotta osa-aikainen erityisopetus toimii ja huomattavan eritasoisten oppilaiden luokassa pitäminen onnistuu. Resurssilla tarkoitetaan tässä yhteydessä erityisesti sitä, että erityisopetustunteja tulisi olla riittävästi oppilaalle, joka tarvitsee tehostettua tukea jossakin oppiaineessa. Yksi opettaja nosti esiin myös sen seikan, että on oikeudenmukaista tarjota lisääpua ja –tukea sitä tarvitseville. tärkeää on myös miettiä sitä, mitä muut oppilaat tekevät luokassa sillä aikaa, kun yksi oppilas on pois kertaamassa jo käsiteltyä aihetta; luokassa järjestetty opetus ei tällä välin saa sisältää mitään sellaista, josta oppilas voisi kokea joutuneensa paitsioon.

”... niin mun mielestä sillä opettajalla on aika suuri vaikutus siihen, että kuinka oikeudenmukaista se [opetus] on. Mitä se on sitten mitä ne muut tekee sillä välin, kun ne toiset on siellä. Että sitten mitä me

tehdään ei voi olla sellasta, jossa ne haluais välttämättä olla mukana. Et sen täytyy sit olla tyyliin kaunoo. Ettei he koe, että nyt niinkun, että heiltä jää nyt joku tosi jännä juttu välistä.”

Kaksi opettajista nostivat esiin myös huolen omien resurssien riittämättömyydestä, mikäli luokissa on tulevaisuudessakin hyvin paljon eritasoisia oppijoita. Toinen opettajista vastasi, että oppilasmäärien tulisi tippua rajusti ja samalla jokaisen opettajan tulisi käydä erityisopettajan koulutus, jotta olisi mahdollista selvittää hyvin heterogeenisestä luokasta. Kaikessa tekemisessä tulisi opettajien mukaan olla kyse siitä, mikä on kunkin oppilaan kannalta paras ratkaisu tai järjestelmä oppia uutta.

”Ja sitten riippuu tietenkin, sitten täytyisi tippua oppilasmäärät taas rajusti, että sitten täytyis jo puhua, että olis joku 12 oppilasta luokassa, jos kaikki oli, että se menee jo sitten. Plus se, että täytyy olla jo erityisopettaja, erityisluokanopettaja. Että tavallinen luokanopettaja ei sitten enää pyöritä tollasta, tota niin parinkymmenen oppilaan systeemiä, missä on kaikenlaisia ja kaikenlaisia.”

8. POHDINTA

Tutkimukseni tutkimustehtävänä oli selvittää luokanopettajien ajatuksia ja näkemyksiä osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Tutkimukseni päätulos on se, että luokanopettajat suhtautuivat osa-aikaiseen erityisopetukseen myönteisesti ja pitivät sitä hyvänä asiana niin oman työnsä, kuin oppilaankin kannalta. Luokanopettajat pitivät osa-aikaisen erityisopetuksen järjestelmää hyvänä myös eettiseltä näkökulmalta katsottuna, eivätkä havainneet eettistä ongelmaa oppilaiden siirtämisellä joiksikin tunneiksi pois omasta luokasta. Opettajien vastauksissa painottui kuitenkin se, että resursseja tulee olla käytössä riittävästi, jotta tämänkaltainen malli toimii saumattomasti. Resurssilla tässä tapauksessa tarkoitetaan koulun omaa erityisopettajaa, sekä riittävästi erityisopettajan tunteja oman luokan oppilaille.

8.1 Osa-aikainen erityisopetus toimiva järjestelmä

Haastatteluun osallistuneet luokanopettajat olivat yksimielisiä siitä, että osa-aikaisen erityisopetuksen muoto toimi heidän koulussaan ja työyhteisössään. Opettajat näkivät lukuisia hyviä puolia niin oman työnsä kuin oppilaankin kannalta. Opettajat korostivat hyvänä puolena esimerkiksi sitä, että oppilas saa pienemmässä ryhmässä enemmän huomiota erityisopettajalta. Samoja hyötyjä esitteli myös Takala (2010, 61) kirjoittaessaan erityisesti yksilöopetuksen hyödyistä ja siitä, kuinka oppilas saa jakamattoman huomion opettajalta oppimistilanteessa.

Luokanopettajat nostivat haastatteluissa esiin myös rauhallisen ympäristön erityisopettajan luona. Myös Takala (2010, 61) nosti esille saman aiheen omassa kirjassaan ja korosti rauhallisen ympäristön tärkeyttä oppilaille, joilla on oppimisessa erilaisia vaikeuksia.

Takala (2010, 62) esittelee myös pienryhmäopetuksen hyötyjä. Hänen mukaansa pienryhmässä oppilas saa sosiaalisen kokemuksen, mutta silti opettajalla on aikaa paneutua jokaisen oppimiseen yksilöllisesti (Takala, 2010, 62). Sama seikka tuli ilmi

myös luokanopettajien haastatteluissa. Opettajat pitivät hyvänä, että oppilaita lähti luokasta erityisopettajan luokse useampi kuin yksi; näin ollen kukaan ei tullut yksinään silmätikuksi ja kenellekään ei tullut kokemusta siitä, että olisi ollut jollain tavalla yksin tai ainut, joka tarvitsee tukea ja apua oppimisessa. Oppimisympäristö pysyy edelleen rauhallisena, kun oppilaita on samassa tilassa vain muutama.

Muutamissa vastauksissa tuli ilmi myös kiinnostus samanaikaisopetukseen. Opettajat totesivat kuitenkin, että aikaa ei yksinkertaisesti ole tarpeeksi suunnittelua varten tai erityisopettajan resurssit olivat rajalliset koulun suuren koon takia. Takala (2010, 63) toteaa myös, että samanaikaisopetus vaatii molemmilta opettajilta paljon aikaa suunnitteluun ja aineenhallintaan. Tässäkin suhteessa haastattelusta saadut mielipiteet ja kommentit täsmäsivät jo olemassa olevaan kirjallisuuteen.

8.2 Mitä opettajat ajattelevat heterogeenisestä ryhmästä

Kansainvälisissä tutkimuksissa, kuin myös suomalaisissa tutkimuksissa on noussut esiin opettajien varauksellinen suhtautuminen integraatioon ja inklusioon, eli siihen, että oppilasaines olisi hyvin heterogeenistä. Samankaltaisia huomioita nousi esiin myös omassa tutkimuksessani, jossa opettajat sivusivat myös edellä kuvattua teemaa.

Kansainvälisissä tutkimuksissa nousi esiin huomio siitä, että opettajien suhtautuminen kaikenlaisten oppilaiden opetukseen on positiivisinta silloin, kun pulmat ovat lieviä (Avramidis & Norwich 2002). Samaa havaitsin omassa tutkimuksessani, jossa nousi esiin se, että luokanopettajat kokivat selviytyvänsä opetuksesta, mikäli oppilaalle ei ole erittäin haastavia pulmia. Haastatteluista kävi myös ilmi se, että opettajat kokivat, ettei heillä ole tarvittavaa tietoutta toimiakseen erittäin haastavien oppimisen pulmien kanssa. Samansuuntaisia tuloksia huomasivat myös de Boer ja kumppanit (2011, 338) tekemässään kirjallisuuskatsauksessa.

Omassa tutkimuksessani opettajat toivat esille sen, että luokkien muuttuessa entistä heterogeenisimmiksi opettajan työmäärät ovat samassa suhteessa lisääntyneet. Australialaistutkimuksessa (Forlin ym. 2008) opettajat ovat myös huolissaan työmäärän lisääntymisestä sekä erilaisten materiaalien tekemisestä. Tutkimuksessani kävi ilmi

myös se seikka, että mikäli suunta kohti inklusiota kiihtyy, tarvitaan ehdottomasti lisää opetus- tai avustajahenkilökuntaa ja muita resursseja, jotta kaikkien opettaminen samassa tilassa on mahdollista. Moberg (1998, 149) havaitsi omassa tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia, joista kävi ilmi opettajien huoli yleisopetuksen resurssien riittämättömyydestä.

Pinolan (2008) suomalaisessa tutkimuksessa käy ilmi, että opettajat suhtautuivat sitä myönteisemmin integraatioon ja inklusioon, mitä enemmän heillä oli siitä kokemusta. Samaa havaitsin omassa tutkimuksessani. Rivien välistä oli tulkittavissa, että onnistuneet kokeilut integraatiosta ja hyvin toimiva yhteistyö erityisopettajan kanssa saivat aikaan positiivisen kuvan siitä, että luokassa olisi monia erilaisia oppijoita. Samalla täytyy kuitenkin todeta, että tässäkin on mitä suurimmin kysymys siitä, millaisia pulmia oppilailla on ja kuinka paljon eri oppilaiden pulmat näkyvät jokaisella oppitunnilla.

8.3 Eettistä pohdintaa

Kysyttäessä opettajilta osa-aikaisen erityisopetuksen toimivuudesta eettiseltä kannalta katsottuna, oli huomattavissa se, että opettajat pitivät osa-aikaisen erityisopetuksen järjestelyjä eettisesti hyväksyttävänä. Opettajat korostivat oppilaan etua ja oikeudenmukaisuutta saada yksilöllisempää opetusta. Samasta asiasta ovat kirjoittaneet myös Ikonen ja Holopainen (2001). Heidän mukaansa tärkeää on taata jokaiselle oppilaalle oikeudenmukaiset olosuhteet oppimiselle, sekä mahdollisuuden yksilölliseen opetukseen (Ikonen & Holopainen, 2001).

Ikosen ja Holopaisen (2001) tekstissä tulee ilmi myös se seikka, että erityisopetusta tarvitaan, jotta myös yleisopetuksessa kyetään ottamaan huomioon jokaisen erityistarpeet. Tämä asia nousee esiin myös omassa tutkimuksessani. Osalla opettajista on huoli myös niistä oppilaista, jotka eivät tarvitse säännöllistä tukea oppimisessaan. Opettajat olivat huolissaan siitä, että luokassa eniten tukea saavat vievät paljon opettajan aikaa ja näin ollen suurin osa luokasta jää vaille opettajan huomiota ja auttamista. Tästä syystä opettajat pitivät hyvänä asiana sitä järjestelyä, että lisätukea tarvitsevat oppilaat käyvät välillä erityisopettajan luona saamassa opetusta ja sillä aikaa luokanopettaja voi

keskittyä luokkaan jääviin oppilaisiin. Pidän erityisesti tätä esille nousutta asiaan hyvin mielenkiintoisena ja kertoo mielestäni siitä, kuinka paljon opettajat ajattelevat nimenomaan oppilaiden parasta ja yrittävät pitää kiinni siitä, että jokainen saa tarpeeksi aikaa ja tukea.

Pienenkin tukitoimen tarjoaminen koulussa mahdollistaa oppilaille yhdenvertaisempaa tulevaisuutta ja mahdollisuutta esimerkiksi jatko-opintoihin (Ikonen & Holopainen, 2001). Tämä käy ilmi myös omassa tutkimuksessani. Opettajien vastauksista käy ilmi, että heillä on aito kiinnostus oppilaiden oppimista kohtaan ja halua tehdä erilaisia asioita ja toimenpiteitä, jotta jokaisen koulunkäynti sujuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Ikosen ja Holopaisen (2001) mukaan myös moniammatillinen yhteistyö on tärkeässä roolissa, kun puhutaan oppimisen mahdollisuuden yhdenvertaisuudesta. Opettajat pitivätkin suuressa arvossa yhteistyötä erityisopettajan kanssa ja pitivät hyvänä asiana sitä, että vastuu oppilaasta jakaantuu. Opettajat arvostivat myös erityisopettajan osaamista ja mielipiteiden vaihtoa oppilasta koskevissa asioissa.

Vehmas (2009) puhuu siitä, kuinka jokaiselle oppilaalle tulisi tarjota normaali ympäristö yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. Mielenkiintoista oli huomata, että jokainen haastattelemani luokanopettaja oli sitä mieltä, että koulumaailmassa on nykyään täysin normaalia se, että joku oppilas käy välillä erityisopettajan luona. Pohdin sitä, että olisi mielenkiintoista tietää kokevatko myös oppilaat järjestelyn normaalina osana koulun arkea. Tästä aiheesta lisää luvussa 8.4.

8.4Jatkotutkimusmahdollisuudet

Jatkotutkimusmahdollisuuksia on useita. Otantani ollessa näin pieni, olisi mielenkiintoista laajentaa osallistujien määrää esimerkiksi lomaketutkimukseen, jossa vastaajia voisi olla useampia. Tätä keinoa käyttäen olisi mahdollista pyytää tutkimukseen opettajia ympäri Suomen. Näin ollen saataisiin kattavampi kuva koko Suomen opettajien asenteista ja mielipiteistä.

Kuten edellä mainitsin, olisi mielenkiintoista tietää mitä oppilaat ajattelisivat osapäiväisen erityisopetuksen toimivuudesta heidän kohdallaan. Opettajat pitivät liikkumisjärjestelyjä normaalina osana koulun arkea, mutta mitä ajattelevat oppilaat, jotka liikkuvat päivän aikana tilasta toiseen. Tutkimus voitaisiin toteuttaa esimerkiksi käyttäen kirjoitelmaa tai avoimia kysymyksiä.

Itselläni heräsi kipinä miettiä vielä enemmän kasvatuksen ja opetuksen eettistä puolta ja kytköstä erityisopetukseen. Mitä miettivät erityisopettajat, tai esimerkiksi erityisoppilaiden vanhemmat nykyisestä erityisopetusjärjestelmästä eettisestä näkökulmasta katsottuna. Tämänkaltainen tutkimus ja mahdolliset tulokset olisivat mielestäni erittäin mielenkiintoisia.

LÄHTEET

Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129-147.

Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H., & McDonald, M. (2012). *Teaching Diverse Learners*. Teoksessa: Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (toim.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. PB Printing.

de Boer, A., Pijl, S.P. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 13, Issue 3, 2011, s. 331-353.

Emanuelsson, I. (2001). Integraatio ja segregatio. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (2001). (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Forlin, C., Keen, M. & Barrett, E. (2008). The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 55, No. 3, 2008, 251-264.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Ikonen, O. & Holopainen, P. (2001). Kasvatuksen ja opetuksen arvoperusta. Teoksessa: Ikonen, o. & Virtanen, P. (2001). *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ikonen, O. & Virtanen P. (2007) (toim.) Teoksessa: *Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Juva: Bookwell Oy

Kivirauma, J. (2001). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa: Jahnukainen, M. (2001). (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun keskusliitto.

Kivirauma, J. (2009). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen H. & Vehmas, S. (2009). Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Laatikainen, P. (2011). Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Juva: PS-kustannus.

Launonen, L. (2007). Koulun arvotietoisuus. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (2007) (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: PS-kustannus.

Martinmäki, H. & Klemelä, K. (2004). Turun yleisopetuksen valmiudet integraatioon opettajien kokemana. Teoksessa: Kivirauma, Rinne & Klemelä (2004) (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 203. Turku: Painosalama Oy.

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

Moberg, S. & Savolainen, H. (2009). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen H. & Vehmas, S. (2009). Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Pinola, M. (2008). Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. Kasvatus 39, (1), 39-49.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa: Jahnukainen, M. (2012) (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tallinna: Vastapaino

Räsänen, R. (1998). Opettajankoulutuksen eettiset haasteet. Teoksessa: Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ.

Salminen, J. (1989). Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Tampere: Kirjayhtymä.

Saloviita, T. (2001). Erityisopetuksen virallisen legimitaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (2001). (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Takala, M. (2010). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa: Takala, M. (2010). (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia.

Tilastokeskus, Erityisopetus 2012, katsottu internetistä 10.9.2013, http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html

Tuunainen, K. & Nevala, A. (1989). Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Painokaari Oy.

Valtanen, J. (2000). Kehityskeskustelun etiikkaa. Teoksessa: Vuorinen, J. (2000). (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vehmas, S. (2009). Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen H. & Vehmas, S. (2009). Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

LIITE 1

Haastattelurunko

Alkutiedot

- sukupuoli
- valmistumisajankohta
- työkokemus (useita kouluja/vain yksi)
- onko omalla luokalla tällä hetkellä osa-aikaista erityisopetusta saavia oppilaita/onko ollut aiemmin

Teema 1 Opettaja itse

- Vaikuttaako osa-aikainen erityisopetus omaan työhön? Jos, miten? Ovatko positiivisia/negatiivisia. Haetaan mahdollisimman kuvailevaa ja tarkkaa vastausta, ilman haastattelijan vaikutusta vastaukseen. kolmiportainen tuki?
- Yhteistyö erityisopettajan kanssa. → onko sitä? → jos on, miten se sujuu? → onko yhteisiä palavereja/suunnittelua? → kuinka usein? Miten näkyy käytännössä?
- Oppilas ”ramppaa” → vaikutukset omaan työhön?
- Yleiskuva osa-aikaisesta e

Teema 2 Oppilas opettajan näkökulmasta

- Oppilaan saama hyöty osa-aikaisesta erityisopetuksesta? → näkyykö ”tuloksia”?
- Näkyykö osa-aikaisesta erityisopetuksesta vaikutuksia oppilaan sosiaalisiin suhteisiin? → millaisia?
- Miten oppilas reagoi siirtymisiin?

Teema 3 Eettinen puoli

- Onko osa-aikainen erityisopetus segregoivaa? → onko eettistä ongelmaa? → mahdollisimman tarkat mielipiteet (tässä tavoitteena esittää lisäkysymyksiä heränneistä ajatuksista)