

# **ERITYISYYDEN MONET MERKITYKSET**

TUTKIMUS ERITYISOPETTAJIEN SUHTAUTUMISESTA  
INTEGRAATIOON JA INKLUUSION OSANA KOULUNSA  
TOIMINTAKULTTUURIA

Marjukka Haukka

Kasvatustieteen Pro Gradu - tutkielma

Kevät 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Haukka, M. (2015). Erityisyyden monet merkitykset. Tutkimus erityisopettajien suhtautumisesta integraatioon ja inklusioon osana koulunsa toimintakulttuuria. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto, Pro gradu -tutkielma, 75 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia erityiskoulun toimintakulttuuria inklusiivisen kasvatuksen viitekehyksessä. Tutkimuksessa selvitettiin, miten erityisopettajat suhtautuvat koulun integraatiotoimintaan sekä inklusioon. Lisäksi pyrittiin selvittämään, minkälainen haaste hallinnollinen yhdistyminen läheisen erityiskoulun kanssa on koulun toimintakulttuurille.

Tutkimus oli laadullinen haastattelututkimus. Aineisto kerättiin keväällä 2013 ja se analysoitiin aineistolähtöisesti. Tuloksia tarkasteltiin inklusiivisen kasvatuksen viitekehyksestä, kiinnittäen huomiota opettajien näkemyksiin erityisopetuksen järjestämisen eri muodoista.

Tutkimuksen perusteella opettajat pitivät työyhteisössään tärkeänä monipuolista yhteistyötä. Kasvatustyön lähtökohtana he pitivät oppilaiden yksilöllistä huomointia sekä erilaisuuden arvostamista. Inklusiivisesta viitekehyksestä tarkasteltuna voidaan kuitenkin tulkita toimintakulttuurin myös osaltaan ylläpitävän segregatiota. Opettajat suhtautuivat integraatioon ja inklusioon rakentavan kriittisesti. Tutkimustulosten perusteella integraation ja inklusion käsitteet sekoittuivat ja inklusio ymmärrettiin lähinnä sosiaalisena integraationa.

Avainsanat: segregatio, inklusio, integraatio, vammaisuus, toimintakulttuuri

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	4
2 ERITYISOPETUS JA SEN TAUSTALLA VAIKUTTAVA VAMMAISKÄSITYS SUOMESSA .....	6
2.1 Erityisopetuksen historiasta .....	6
2.2 Vammaiskäsitys .....	8
2.3 Luokittelun vaikutus erityisopetukseen .....	11
2.4 Kehitysvammaisuuden määritelmä ja vaikeasti vammaisten opetus .....	12
3 SEGREGOIDUSTA ERITYISOPETUKSESTA KOHTI INKLUUSIOTA.....	14
3.1 Segregaatiosta integraatioon .....	14
3.2 Integraatioajattelun synty ja sen eri tasot.....	16
3.2.1 Normalisaatioperiaate .....	17
3.2.2 Integraation merkityksestä ja tasoista .....	17
3.3 Inklusio.....	19
3.3.1 Inklusiivinen koulukulttuuri.....	23
3.3.2 Toimintakulttuurin eri tasot .....	25
4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TOTEUTUS .....	28
4.1 Tutkimuskysymykset .....	28
4.2 Tutkimusmenetelmät.....	29
4.2.1 Fenomenologinen lähestymistapa .....	29
4.2.2 Haastattelututkimus.....	31
4.3 Tutkittava kohde.....	32

4.4	Aineiston keruu ja analyysi.....	33
4.5	Tutkijan asema ja esiymmärrys.....	36
5	TULOKSET .....	38
5.1	Yhteistyötä ja yksilöiden kunnioittamista arvostava työyhteisö.....	38
5.1.1	Haasteena yhteistyön laadun lisääminen ja selkeämmät toimintamallit.....	40
5.2	Hallinnollisen yhdistymisen haasteet ja mahdollisuudet koulun toimintakulttuurille 43	
5.3	Opettajien suhtautuminen integraatioon .....	45
5.3.1	Ketä varten integraatio on? .....	46
5.3.2	Pysyvyyttä ja ennakointia päätöksiä tehdessä.....	49
5.4	Opettajien suhtautuminen inklusioon.....	51
6	POHDINTA .....	53
6.1	Inklusiivinen erityiskoulu?.....	54
6.2	Integraation ja inklusion ulottuvuudet opettajien näkökulmasta .....	58
6.2.1	Jatkotutkimusaiheita.....	61
6.2.2	Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä.....	62
7	LÄHTEET .....	65
8	LIITTEET .....	72
8.1	LIITE 1. HAASTATTELURUNKO.....	72

# 1 JOHDANTO

Mikä tekee oppilaasta erityisen? Voidaanko jokaisen oppilaan ajatella olevan erityinen vai onko erityisyydelle syntynyt ajan saatossa kielteinen leima? Erilaisuuden ja normaaliuden myytti elää suomalaisessa koulussa. Erityistä tukea tarvitsevien ja vammaisten oppilaiden opetusta on tutkittu paljon ja kehitys on vienyt kohti tasa-arvoisempaa koulua.

Perinteinen suomalainen koulujärjestelmä on jakautunut kahtia yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Aluksi jaottelun taustalla vaikutti kielteinen suhtautuminen vammaisuuteen ja vammaiset erotettiin omaksi ryhmäksi myös opetuksessa. Medikalisaation ja lääketieteen kehityksen myötä vammaisuutta on opittu ymmärtämään paremmin ja sitä kautta vammaisille henkilöille on alettu antamaan heidän tarpeidensa mukaista erityisopetusta. (Vehmas 2005.) Opettajaprofession näkökulmasta erityisopetuksen ja yleisopetuksen erillisyys on mahdollistanut opettajien keskittymisen hyvin homogeenisen ryhmän opettamiseen, jolloin opettajien työ on helpottunut. (ks. esim. Saloviita 1998.)

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä kuilua on pyritty kuroma kiinni integraation avulla. Integraatiolla tarkoitetaan yleisopetuksen oppilaiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yhteen liittämistä. Integraatiota voidaan toteuttaa eri tasoilla, fyysisestä yhdessäolosta kohti sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota. Integraation filosofisten perusteluiden ja käytännön toteutuksen välinen yhteys on aiheuttanut ristiriitaisuuksia. (Moberg ja Savolainen 2009.) Integraation kannattajat ovat kyseenalaistaneet sen, onko integraation tavoitteena yhdistää kaksi palasta yhteen, vai purkaa erilaisuuden ja normaaliuden välinen merkityksien noidankehä. Normaalin käsite sisältää aina ajatuksen poikkeavasta (Durkheim 1982). Tällöin erilaisten oppijoiden siirtäminen niin sanottujen normaalien pariin ei vielä katkaise tätä noidankehää (Emanuelsson, 2001).

1980-luvulta lähtien integraatioajattelu on kehittynyt kohti kaikille yhteistä koulua. Inklusiolla tarkoitetaan koulua, jossa jokainen oppilas on yhtä erityinen tai toisaalta yhtä normaali. Inklusio hylkää ajatuksen oppilaiden luokittelusta heidän ominaisuuksiensa

perusteella. Opetuksen tarkoituksena on poistaa osallistumisen esteitä ja mahdollistaa jokaisen oppilaan tasavertainen osallisuus kouluyhteisössä. Inklusion tavoitteena on kehittää koulutuksen kautta tasa-arvoa koko yhteiskunnassa (Daniels & Garner 2004; Peterson & Hittie 2003; Stainback & Stainback 1997.)

Opettajien asenteet vaikuttavat merkittävästi koulun kehittymiseen. Opettajat välittävät opetuksen kautta kasvatustyön taustalla vaikuttavia arvoja ja asenteita ja näin pitävät yllä ja siirtävät omaa kasvatustilastoiaan eteenpäin. (Booth & Ainscow 2005, 17.)

Tutkimuksessani tarkastelen erityisopettajien suhtautumista integraatioon ja inklusioon osana erityiskoulun toimintakulttuuria. Pysin ymmärtämään opettajien käsityksiä integraatiosta ja inklusiosta, sekä hahmottamaan heidän suhtautumista vammaisuuteen. Vertaan opettajien näkemyksiä toimintakulttuurista inklusiivisen kasvatuksen teoriaan. Tutkijana minua kiinnostaa sijoittaa erityiskoulun toimintakulttuuri karkeasti jatkumolle, jonka toisessa päässä on segregoiva oppimisympäristö ja toisessa inklusio. Tutkimuksessa tarkastelen myös toimintakulttuurin muutosvalmiuksia. Koulu yhdistyi hallinnollisesti läheisen erityiskoulun kanssa aineiston keruuta seuranneena syksynä. Tutkimuksessa pyritään selvittämään minkälainen haaste muutos on toimintakulttuurille.

Tutkimusraportissani esittelen aluksi tutkimustani ohjanneen teoreettisen viitekehyksen. Ensimmäisessä luvussa kuvaan erityisopetuksen historiaa, ja liitän sen yhteyteen myös erilaisten vammaiskäsityksien tarkastelun. Toisessa luvussa määrittelen integraation ja inklusion käsitteitä. Integraation ja inklusion käsitteet muodostavat loogisen jatkumon ja käsitteiden määrittelyt saattavat ajoin olla myös osin päällekkäisiä. Kolmannessa luvussa kuvaan tutkimukseni kulkua ja metodologista taustaa. Seuraavaksi esittelen tulokset ja viimeisessä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia inklusiivisen kasvatuksen viitekehyksessä.

## **2 ERITYISOPETUS JA SEN TAUSTALLA VAIKUTTAVA VAMMAISKÄSITYS SUOMESSA**

Tässä luvussa esittelen erityiskasvatuksen historiaa Suomessa. Tutkimuksessani tarkastellaan erityisopettajien suhtautumista erityisopetuksen tilaan ja erilaisiin tapoihin järjestää sitä. Tämän vuoksi tutkimukseni kannalta on tärkeää kuvata erityisopetuksen historiaa, koska arvot ja asenteet, sekä suhtautuminen muutoksiin ovat usein kytköksissä aiemmin vakiintuneisiin tapoihin ja yleisiin käytänteisiin järjestää erityisopetusta. Tämän luvun tarkoituksena on myös kuvata erityisopetuksen taustalla vaikuttavia käsityksiä vammaisuudesta ja poikkeavuudesta. Tutkimuksen kohteena olevan koulun oppilaat ovat valtaosin kehitysvammaisia, jonka vuoksi on tärkeää pohtia vammaisuuden käsitettä tarkemmin.

Ensimmäisessä osiossa käsitelen erityisopetuksen järjestämistä ja sen kytköksiä ympäröivään yhteiskuntaan. Seuraavaksi siirryn pohtimaan erilaisia tapoja ymmärtää vammaisuutta. Se, mistä näkökulmasta vammaisuutta ja poikkeavuutta tarkastellaan vaikuttaa siihen, miltä erityisopetus näyttää. Tässä osiossa kiinnitän erityistä huomiota vammaisuuteen sosiaalisena konstruktiona. Lopuksi tarkastelen luokittelun ja diagnosoinnin etuja ja haittoja erityisoppilaiden näkökulmasta katsottuna.

### **2.1 Erityisopetuksen historiasta**

Erityisopetus on aina kytköksissä ympäröivään yhteiskuntaan, jonka sisällä vaikuttavat ihmis- sekä tiedonkäsitykset muokkaantuvat koko ajan (Kivirauma 2009, 27). Erityisopetusta on järjestetty Suomessa vuodesta 1846 lähtien, jolloin Porvooseen perustettiin kuurojen koulu. Opetuksen aatteelliseen taustaan ovat vaikuttaneet yhteiskunnan erilaiset murrosvaiheet, kuten teollinen vallankumous 1800- ja 1900-luvun vaihteessa, sekä oppivelvollisuuslain voimaantuleminen vuonna 1921. (Tuunainen 1998, 26–27.)



Ennen oppivelvollisuutta erityisopetusta järjestettiin lähinnä kuuroille ja sokeille ihmisille erityiskouluissa. Oppivelvollisuus ei tuonut mukanaan vielä suuria muutoksia erityisopetukseen. Siirryttäessä kansakoulusta peruskouluun, opilliset vaatimukset lisääntyivät ja sitä kautta myös poikkeavuudet oppijoiden taidoissa alkoivat näkyä kouluissa herkemmin. Puheen tuottamisen ja kommunikoinnin pulmat nousivat esille, jolloin erityisopetuksen tarve lisääntyi, eikä sitä voitu enää järjestää pelkästään erillisissä ryhmissä tai erityiskouluissa. Havaittiin, että puhehäiriöillä voi olla kielteistä vaikutusta myös ihmisen henkiseen kasvuun, jos niihin ei kiinnitetä huomioita tarpeeksi ajoissa. Peruskoulun myötä alettiin järjestää enemmän osa-aikaista erityisopetusta lähinnä lukemis- ja kirjoittamishäiriöitä omaaville oppilaille. Peruskoulu-uudistus toteutettiin vuosina 1972–77, jolloin erityisopetus kytkettiin uuteen koulujärjestelmään aikaisempaa suunnitelmallisemmin ja koulutuksessa korostettiin enemmän yhteiskunnallista tasa-arvoa. Uusliberalistinen peruskoulu 1990-luvulta alkaen on kasvattanut erityisopetuksessa opiskelevien määrää. Oppilaiden erilaisuuteen alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota ja erityisopetuksen laatuun panostettiin paljon. (Kivirauma 2009, 29–42.)

Erityisopetus helpotti toisaalta myös opettajia, jolloin on tärkeää pohtia ketä tällainen koulutuksen kaksoisjärjestelmä lopulta palvelee eniten. Vaikka erityisopetusta lisättiin, jotta peruskoulun tasa-arvo tavoite toteutuisi paremmin, voidaan silti kysyä ylläpitääkö järjestelmä tällaisenaan oppilaiden eriarvoisuutta. (Kivirauma 2009, 41.) Seuraavasta taulukosta näkyy erityisopetuksen suurimmat kehityslinjat (ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Perusopetuksen ja erityisopetuksen suhde. (Kivirauma 2009, 45.)

		Kansakoulu ennen oppivelvollisuutta	Oppivelvollisuus-koulu	Peruskouluun siirtyminen	Uusliberalistinen peruskoulu
Oppivelvollisuuskoulu	Tavoite	Kansan yhtenäistäminen	Koko ikäluokan kouluttaminen	Tasa-arvo	Kilpailu, tehokkuus, profiloituminen, huippuihin panostaminen
	Käytännöt	Pienet maaseutukoulut, yhdysluokat, käytännöllistä oppia	Ikäluokkaspesifiset luokat, koulujen koon kasvu, akateemisuuden paine	Koko ikäluokka yhdessä yhdeksän vuotta, akateeminen ops.	Koulupiirien poistaminen, oppilaan subjektiiviset oikeudet, kouluvalinta
Erityisopetus	Opetusmuoto	Erityiskoulut	Erityisluokat	Osa-aikainen erityisopetus	Pienluokat
	Käytännöt	Suurin osa erilaisista oppilaista ei käynyt koulua	Suurimmalle osalle erilaisista oppilaista annettiin ehdot tai heidät jätettiin luokalle.	Erityisopetuksen suunnitelmallinen laajentaminen, ennaltaehkäisy, normalisaatio, palveluiden tasa-arvo	Paikallisen päätösvallan kasvu, kunnallista erityisopetuspolitiikkaa, suuret kuntien väliset erot
Eri toimijat	Toimijat	Tarkastajat, ensimmäiset koululääkärit suurimmissa kaupungeissa	Kasvatusneuvolat uutena toimijana	Kouluhallitukseen eo-toimisto, läänit, erityisopettaja-professio	Vanhemmat, lautakunnat, rehtorit

## 2.2 Vammaiskäsitys

Tutkittaessa erityisopetuksen järjestämistä ja toteuttamista, on tärkeää pohtia sen taustalla vaikuttavia käsityksiä ja tulkintoja vammaisuudesta. Suomalainen koulujärjestelmä on perinteisesti jaotellut oppilaita mahdollisimman homogeenisiin ryhmiin oppilaiden ominaisuuksien perusteella. Erilaisuus on nähty poikkeavuutena yleisestä normaaliuden käsitteestä. Normaaliuden raja-arvojen ulkopuolelle jäävät oppilaat ovat siirretty

erityisopetukseen. Erityisoppilaiden siirtämisen erityisryhmiin tai -kouluihin nähtiin palvelevan heidän erityistarpeitaan. (Emanuelsson 2001, 125–130.)

Vehkakosken (1998) mukaan erityiskasvatuksen ammattikäytäntöjen taustalla vaikuttava vammaiskäsitys perustuu pitkälti lääketieteelliseen ja psykologiseen tietämykseen. On kuitenkin tärkeää tarkastella vammaisuutta myös sosiaalisesti luotuna ilmiönä yhteiskunnassa (Vehkakoski 1998, 88–89.)

Vammaisuutta ja oppimisvaikeuksia voidaan lähestyä joko sosiaalisen tai lääketieteellisen mallin kautta. Sosiaalisen mallin mukaan kyse on oppimisen ja osallistumisen esteistä, jotka voivat juontaa juurensa oppimisympäristön tai organisaation luonteesta. Lääketieteellinen malli taas näkee oppimiseen liittyvien vaikeuksien johtuvan yksilön vammasta tai vajavuuksista. (Booth & Ainscow 2002, 16–17, Vehkakoski 1998, 88.)

Vehmaksen (1998, 103) mukaan on kyse kahdesta erilaisesta selitysmallista. Lääketieteellinen malli yhdistää vammaisuuden liittyvän yksilön ominaisuuksiin ja sosiaalinen malli puolestaan yhteisön suhtautumiseen vammaisuutta kohtaan. Kumpikaan malli ei itsessään ole riittävä selittämään vammaisuuteen liittyviä eettisiä ristiriitoja. Lääketieteellinen malli juontaa juurensa 1800-luvulle, jolloin lääketieteen nopea kehitys johti vammaisuuden medikalisointiin. Diagnosointi sekä vammaisuuden hoitaminen lääketieteen avulla lisääntyivät. Ajatus siitä, että vammaisuus johtuu yksilön poikkeavasta ominaisuudesta, vahvistui. (Vehmas 2005, 57–59.)

Sosiaalisen mallin mukaan vammaisuus on sosiaalisesti rakennettu ilmiö, jolla ei ole lähtökohtaisesti tekemistä yksilön ominaisuuksien kanssa. Sosiaalinen malli korostaa yhteisön asettamien normaaliuden kriteereiden merkitystä vammaisten henkilöiden kohdalla, jolloin arvot ja niistä pohjautuvat käytännöt luovat vammaisuutta. (Vehmas 1998, 104.)

Sosiaalisen mallin mukaan ympäristö tekee henkilöstä poikkeavan tai vammaisen. Vehkakosken (1998) mukaan vammaisuutta voi myös tarkastella sosiaalisena konstruktiona. Se tapa, millä ihmiset puhuvat vammaisuudesta ei vain heijasta yleistä käsitystä vammaisuudesta, vaan myös rakentaa sitä. Sosiaalisen konstruktioismin mukaan todellisuutta koskeva tieto syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä jaetuissa merkityksissä. Tieto ei perustu vain ihmisten rationaaliin ja objektiivisiin havaintoihin ympäröivästä maailmasta. (Vehkakoski 1998, 89–90.) Vehkakosken (1998, 90) mukaan vammaisuutta luovat sille annetut sosiaaliset merkitykset. Purkamalla vallitsevia käsityksiä vammaisuudesta, sekä luomalla niille uusia merkityksiä ja ratkaisuja, vammaisuuden käsitettä voisi sosiaalisen konstruktioismin mukaan myös muokata ja näin vaikuttaa myönteisesti vammaisten asemaan yhteiskunnassa. (Vehkakoski 1998, 90)

Vehmas (1998) pohtii, voiko yleistä käsitystä vammaisuudesta sosiaalisena konstruktiona purkaa muokkaamalla yhteisön arvoja ja käytäntöjä. Eli toisin sanoen purkaa vallitsevia käsityksiä samalla keinolla, miten ne ovat alun perin syntyneetkin. (Vehmas 1998, 205). Omassa tutkimuksessani on oleellista miettiä asiaa juuri kehitysvammaisten henkilöiden näkökulmasta. Taylorin ja Bogdanin (1994) mukaan kehitysvammaisuus on vain yhteisön luoma konstruktio, eivätkä kehitysvammaiset henkilöt itse pidä itseään kehitysvammaisena vaan niin sanotut normaalit henkilöt suhtautuvat heihin kehitysvammaisina (Taylor & Bogdan 1994, 48). Jos kehitysvammaisuus pystyttäisiin poistamaan muokkaamalla yhteisöä, herää kuitenkin kysymys, missä määrin ympäristön ja yhteisön tulee huomioida kehitysvammaisten älyllinen rajoittuneisuus. Jos vammaisuutta tarkastelee vain sosiaalisen mallin kautta, unohtuu kuitenkin se, että kehitysvammaiset henkilöt saattavat itse kokea tarvitsevansa yhteiskunnalta vammaansa perustuvaa erityistä huomiointia. Tällöin pelkästään sosiaalisesti luotuja ja rakentuneita käsityksiä muokkaamalla, ei välttämättä vielä saavuteta kehitysvammaisten oman edun mukaista elämää. (Vehmas 1998, 108–109.) Esimerkiksi vaikeasti kehitysvammaisten henkilöiden hyvinvointi riippuu käytännössä täysin heitä ympäröivistä ihmisistä. Hyvinvoinnin kannalta vaikeasti kehitysvammaisten henkilöiden hyvinvointia ei voida siis parantaa pelkästään muokkaamalla yhteisöä ja

purkamalla ihmisten vastakkainasettelua vammaisiin ja niin sanottuihin normaaleihin henkilöihin. (Vehmas 1998, 114–115).

### **2.3 Luokittelun vaikutus erityisopetukseen**

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta ei voida perustella täysin sitä, aiheuttavatko yhteisön käsitykset sekä ympäröivät olosuhteet vammaisuutta. Vehkakosken (1998) mukaan erityiskasvatusta ja sitä kenen ehdoilla se on järjestetty, voidaan kuitenkin tarkastella sosiaalisen konstruktionismin valossa. Nostan nyt tarkastelun kohteeksi erityisoppilaiden luokittelun ja diagnosoinnin. Erityisopetus pohjautuu siihen, millä tavalla kouluorganisaatio kohtaa erilaiset oppijat. Jotta voidaan määrittää erityisopetusta tarvitsevat oppilaat, tarvitaan luokittelua. Luokittelulle ei ole olemassa yhteistä kansainvälisesti sovittua käytäntöä. Luokittelu perustuu osaksi medikaaliseen vammaluokitteluun, mutta erityisopetukseen voidaan ottaa myös oppilaita, joilla on oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. (Moberg & Vehmas 2009, 58–59). Luokittelu tarkoittaa teoreettista ja tutkimukseen perustuvaa kuvausta poikkeavuuksista. Diagnoosissa yhdistetään luokittelun perusteella havaittu poikkeavuus ja liitetään se yksilöön, jolla poikkeavuus on todettu. Luokittelua ja diagnosointia perustellaan usein sillä, että ne tuovat helpotusta kasvattajien elämään tilanteissa, joissa syytä poikkeavalle käyttäytymiselle ei ymmärretä, eikä osata kohdata sitä kyseisestä syystä. (Kuorelahti 1998, 124–125.)

Luokittelulla on sekä edullisia, että haitallisia puolia. Luokittelun kautta pystytään nimeämään ja esittämään kriteereitä tiiviissä muodossa. Nimeäminen antaa myös enemmän tietoa oppimiseen liittyvistä vaikeuksista. Nimikkeistä voi olla hyötyä ja helpotusta oppilaille, sekä heidän perheille. Tietämättömyys oppilaan oppimisvaikeuksista, ja sen taustalla vaikuttavista syistä, aiheuttaa päänvaivaa. Asiantuntijoiden diagnoosi voi näissä tapauksissa tuottaa helpotusta perheille ja oppilaalle itselleen. Luokittelu tukee alan ammattilaisten kommunikointia ja helpottaa oppilaiden kuvaamista. (Moberg & Vehmas 2009, 61–62.) Ilman luokittelua, opettaja joutuisi pahimmillaan arvioimaan jokaisen tilanteen erikseen, jossa poikkeavaa käytöstä ilmenee. Diagnoosin avulla monet näistä

tilanteista pystyisi nivomaan yhteen, jolloin käyttäytymisen yleinen hahmottaminen ja käyttäytymisen taustalla vaikuttavat yhteydet avautuvat paremmin opettajalle. Tieto erilaisista käyttäytymishäiriöistä tukee myös opettajien työtä ja opetuksen suunnittelua, jolloin yksilöllinen huomiointi mahdollistuu paremmin. (Kuorelahti 1998, 126.)

Nimeäminen ja diagnosointi saattaa kuitenkin leimata ja korostaa erityisoppilaiden kielteisiä piirteitä (Moberg & Vehmas 59–60 & Reynolds 1991, 29–32). Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta luokittelu korostaa kielteisellä tavalla oletusta, siitä että tietyn ikäryhmän tulisi ymmärtää samat asiat saman ikäisenä ja tietyssä järjestyksessä. Mitä tiukemmat nämä normaaliuden kriteerit ovat, sitä herkemmin poikkeavuudet nousevat esiin. (Vehkakoski 1998, 95). Luokittelun pohjalta nousseet erityiset piirteet saattavat myös helposti leimata erityisoppilaan. Beckerin (1963) mukaan poikkeava käyttäytyminen juontaa juurensa niihin käyttäytymisen malleihin, joita ympäristö pitää poikkeavana. Luokittelun myötä huomio saattaa kiinnittyä pelkästään oppilaiden epäonnistumisiin, eikä opetuksen laatua välttämättä arvioida tai pohdita suhteessa oppilaan saavutuksiin tai saavuttamattomiin tuloksiin. Minkälaista opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on ja ovatko käytetyt opetusmenetelmät varmasti tukeneet parhaalla mahdollisella tavalla erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tarpeita. (Vehkakoski 1998, 95; Erchak & Rosenfeld 1989, 92–93.)

## **2.4 Kehitysvammaisuuden määritelmä ja vaikeasti vammaisten opetus**

Tutkimuksessani käytän käsitteitä vammainen, kehitysvammainen ja vaikeasti vammainen henkilö. Kehitysvammaisuutta määrittävät käsitteet ovat yhteiskunnan kehityksen myötä muuttuneet yksilöä arvostavammiksi (Hyytiäinen 2012, 6). Seuraavaksi kuvaan yhtä tapaa määrittellä kehitysvammaisuutta. Vuonna 1995 Suomessa otettiin käyttöön kolmivaiheinen kehitysvammaisuuden määrittely AAMR (The American Association on Mental Retardation 1992). Kehitysvammaisuuden määrittelemineen jaetaan kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa arvioidaan älyllisen toimintakyvyn taso, adaptiivisten taitojen taso sekä alkamisikä. Seuraavalla tasolla arvioidaan henkilön vahvuudet ja heikkoudet perustuen neljään eri osa-alueeseen: älylliseen toimintakykyyn ja adaptiivisiin taitoihin, psyykkisiin ja

tunne-elämään liittyviin näkökohtiin. Määrittelyn kolmannella tasolla arvioidaan ja suunnitellaan yksilön tarvitsemia tukitoimia (Ikonen 2002, 293.)

Vuonna 2010 Suomessa säädettiin laki perusopetuslain muuttamisesta koskien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestelyä. Lain (2010) mukaan lähikoulun tulisi olla ensisijainen opiskelupaikka myös vaikeasti vammaisille oppilaille. Oppilaalle järjestetään säännöllistä tukea ja tarvittaessa tehostettua tukea. (Laki perusopetuksen muuttamisesta 2010.) Suomen koulujärjestelmässä tuen antaminen tapahtuu kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Mallin tavoitteena on ennaltaehkäistä oppilaan mahdollista oppimisvaikeuksien kumuloitumista, antamalla oppilaalle juuri sen tasoista tukea mitä hän tarvitsee. Kolmiportaisen tuen malli perustuu yleisopetuksen luokassa annettavaan tukeen. Ensimmäinen taso käsittää yleisen tuen, toisella tasolla oppilaalle tarjotaan tarvittaessa erityistä tukea. Jos tuen tarve on vielä suurempaa, oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma pedagogisen arvion pohjalta ja oppilaalle siirrytään antamaan tehostettua tukea. Tutkimuksen kohteena olevan koulun oppilaat edustavat niitä oppilaita, kenelle tehostettu tuki ei ole täysin riittävä tuen muoto, vaan oppilaalle on laadittu HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Opetushallitus 2011, 10-17.) Myös vaikeasti vammaisten opetus pyritään järjestämään yleisopetuksen yhteydessä, mutta tehostettua tukea saavien oppilaiden opetus voidaan järjestää myös kokonaan erityisopetuksessa. (Laki perusopetuksen muuttamisesta 2010.)

### **3 SEGREGOIDUSTA ERITYISOPETUKSESTA KOHTI INKLUUSIOTA**

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni keskiössä olevia erilaisia erityisopetuksen malleja. Etenen segregaation kuvaamisesta kohti kaikille oppilaille yhteistä koulua, eli inklusiota. Tämän luvun tarkoituksena on pohtia ja tarkastella, miltä erityisoppilaiden opetus näyttää näiden kolmen suuntauksen näkökulmasta. Aikaisempi luku luo pohjaa tälle luvulle, jonka vuoksi kuvaan segregaatiota tiiviimmin ja kiinnitän tarkempaa huomiota integraation ja inklusion käsittelemiseen. Tarkastelun tavoitteena on siirtyä erillisen erityisopetuksen ja yksittäisten erityisoppilaiden sijoittelun myötä laajempaan, koko yhteiskuntaa koskevaan keskusteluun yhteneväisestä perusopetuksesta, joka tukisi kaikenlaisia oppijoita. Tutkimuksessani käytän käsitteitä integraatio ja inklusio tai inklusiivinen kasvatus. Integraation ja inklusion käsitteitä lähestytään suurimmaksi osaksi erityistä tukea tarvitsevien ja vammaisten henkilöiden näkökulmasta. Kuvaan kuitenkin inklusiota myös yhteiskunnallisella ja pedagogisella tasolla.

#### **3.1 Segregaatiosta integraatioon**

Segregaatiolla tarkoitetaan erillistä erityisopetusta, jossa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus järjestetään erillään yleisopetuksesta. Erityisopetusta järjestettiin erillään yleisopetuksesta 1960-luvulle saakka. Erillisellä erityisopetuksella on pyritty takaamaan erityisoppilaille paras mahdollinen tuki, joka perustuu oppilaiden jaotteluun mahdollisimman homogeenisiin ryhmiin heidän ominaisuuksien ja taitojen perusteella. (Emanuelsson 2001, 125–126; Moberg & Savolainen 2009, 79). Erityispedagogiikan näkökulmasta segregaatiota on perusteltu sillä, että yksilön tarpeisiin pystytään vastaamaan näin paremmin ja laadukkaammin. Ulkopuolelta tuleva kritiikki on puolestaan kohdistunut siihen, että erillinen erityisopetus tukee pelkästään ammattiryhmän intressejä, eikä edesauta tasa-arvon toteutumista erityisoppilaiden näkökulmasta. Nämä kaksi erilaista lähestymistapaa liittyvät aiemmassa luvussa mainittuihin vammaiskäsityksiin. Näin ollen



lääketieteellinen malli tukee segregoivia käytäntöjä, kun taas erillistä erityisopetusta kritisoivat näkemykset pohjautuvat sosiaaliseen malliin ymmärtää vammaisuutta. (Moberg & Savolainen 2009, 80).

Vaikka opettajan tehtävänä onkin luoda jokaiselle oppilaalle tarkoituksenmukaista opetusta, voidaan silti kyseenalaistaa, joutuvatko esimerkiksi vammaiset oppilaat opiskelemaan erillään muista vai pitäisikö kouluorganisaation muokkaantua ja kehittyä siihen muotoon, että kaikki oppilaat kykenisivät opiskelemaan siellä. Tästä näkökulmasta katsottuna segregatio syrjii ja luokittelee oppilaita epäedullisella tavalla. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 10.) Segregatiota on kritisoitu siitä, että se vieraannuttaa erityisoppilaat niin sanotusti tavanomaisesta ympäristöstä. Opetuksen järjestäminen segregoidussa ympäristössä ei itsessään tue erilaisuuden ymmärtämistä ja suvaitsemista käytännössä. Jos erityisoppilaat opiskelevat erillään muista, luonnollinen kohtaaminen jää puuttumaan ja eriarvoisuus voi kasvaa. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 6–8.) Murton (1999) mukaan vammaisten henkilöiden oman aktiivisuuden ja sosiaalisen kanssakäymisen mahdollistamisen lisääntyminen vaikuttaa myönteisesti myös ei-vammaisten henkilöiden suhtautumiseen. Vammaisten henkilöiden osallistuminen ja oma aktiivisuus ovat riippuvaisia siitä, miten kasvatus- ja kuntoutustyötä järjestetään. Ennakkoluulot ja asenteet muokkaantuvat, mutta ilman vammaisten henkilöiden osallistumista ja sen mahdollistamista, aitoa kohtaamista ei voi syntyä. (Murto 1999, 134–135.)

Naukkarinen (1998) lähestyy segregatioon liittyvää keskustelua kiinnittämällä huomiota erityisopetuksen ja yleisopetuksen väliseen kuiluun. Kaksoisjärjestelmällä tarkoitetaan sitä, että koulutus on jaettu yleisopetukseen ja erityisopetukseen, jolloin oppilaiden yksilöllisyys huomioidaan niin, että erityisoppilaat siirretään pois yleisopetuksesta. Järjestelmän ongelmana on se, että oppilas siirretään tarvittavien tukitoimien luokse, eikä päinvastoin. Perinteinen koulu tällaisenaan luo ja ylläpitää tarvetta segregoidulle erityisopetukselle. Erityisopetusta ei ole pyritty sulauttamaan yleisopetukseen, vaan erityisopetus on kehittynyt omaksi järjestelmäksi. Näin ollen erityisoppilaiden yksilölliset tarpeet ovat muodostuneet

omaksi käsitteeksi, joka voi kärjistettynä herättää kysymyksen siitä, eikö jokaisella oppilaalla ole omat yksilölliset tarpeet. (Naukkarinen 1998, 182–183.)

### **3.2 Integraatioajattelun synty ja sen eri tasot**

Integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä liittää erityisopetus ja yleisopetus yhteen. 1970-luvulta lähtien keskustelu integraation tärkeydestä on kuohuttanut ja herättänyt ajatuksia kasvatusalan ammattilaisten keskuudessa (Moberg 1998, 136; Moberg 2001, 82–83.) Integraation tarkoituksena on kohdella jokaista oppilasta oikeudenmukaisesti, niin että kaikki voivat kokea itsensä arvostetuksi ja tasavertaiseksi (Hautamäki ym. 1993, 138). Ihatsun & Pulkin (1990, 5) mukaan integraation tavoitteena on lisätä vammaisten henkilöiden yksilöllisten tarpeiden huomiointia sekä kehittää tasa-arvoisempaa osallistumista yhteiskunnassa.

Mobergin ja Savolaisen (2009) mukaan integraatioon syntyyn ovat vaikuttaneet tutkimustulokset, jotka eivät ole antaneet riittävää näyttöä segregoivan erityisopetuksen vaikuttavuudesta. Laajemmin integraatioajattelun kasvamiseen on vaikuttanut ihmisten yleisten käsityksien muuttuminen liittyen vammaisten ihmisten oikeuksiin ja tasa-arvoiseen asemaan koulussa ja yhteiskunnassa. Integraation ideologisenä tavoitteena ja pyrkimyksenä on ollut luoda kaikille yhteinen koulu, joka edesauttaisi myös laajemman yhteiskunnallisen tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden kehittymistä. (Moberg & Savolainen 2009, 77.)

Tutkimuksia segregaation vaikuttavuudesta erityisoppilaiden koulumenestykseen on tehty verrattain enemmän, kuin tutkimuksia siitä haittaako erityisoppilaiden mukanaolo yleisopetuksen oppilaiden oppimista. 1980- ja 1990-luvulla tehtyjen tutkimuksien perusteella on saatu näyttöä siitä, että erityisoppilaiden koulusaavutukset olivat parempia heidän opiskellessa yleisopetuksessa, kuin erityisluokassa (Carlberg & Kavale 1980; Wang & Baker 1985–1986; Baker 1994, Mobergin & Savolaisen 2009, 78 mukaan.)

### 3.2.1 Normalisaatioperiaate

Integraatioajattelun muokkaantumiseen vaikutti Pohjoismaissa 1960-luvulla esitetty normaalisaatioperiaate. Normalisaatioperiaatteen tarkoituksena oli taata vammaisille samanlaiset jokapäiväisen elämän ja olemisen mallit, kuin jokaisella muullakin henkilöllä. (Moberg 1998a, 137; Moberg & Savolainen 2009, 78.) Normalisaation kautta oli tavoitteena luoda kehitysvammaisille samanlainen päivä- ja vuosirytm, kuin muilla samanikäisillä, sekä samaa sukupuolta olevilla ja samaan sosiaaliluokkaan kuuluvilla ihmisillä (Moberg & Savolainen 2009, 78) Virtasen (1994, 16) mukaan normalisaatioperiaatteen tavoitteet voidaan jakaa kahdeksaan osa-alueeseen: elämänkaaren normaalit kokemukset, normaali päivä-, viikko- ja vuosirytm, normaali yksilön kunnioittaminen ja itsemääräämisoikeus, normaali ympäristö sekä normaalit seksuaaliset ja taloudelliset mallit.

Murton (1992, 29) mukaan normaalisaation tarkoituksena ei ole tehdä poikkeavasta normaalia, vaan luoda vammaisten henkilöiden arjesta mahdollisimman samankaltaista kuin kaikkien muiden. Vammaisten ihmisten ja ympäristön normaalimpi kohtaaminen vähentäisi näin poikkeavuudesta aiheutuvaa etäisyyttä.

### 3.2.2 Integraation merkityksestä ja tasoista

Emanuelssonin (2001) mukaan niin segregaatio, kuin integraatiokin sisältävät ajatuksen erilaisista oppijoista. Normaaliuden käsitteeseen sisältyy toisaalta aina erilaisuus. Erilaisuudelle asetetut kielteiset ja leimaavat arvolataukset ylläpitävät tiettyjä käytänteitä sekä asenteita koulumaailmassa, joita purkamalla pystytään vasta tavoittelemaan tasa-arvoisuutta. Erityisoppilaiden integroiminen yleisopetukseen ei vielä itsessään poista erilaisuuden kielteistä arvolatausta, jos esimerkiksi vammaisuutta tarkastellaan edelleen pelkästään lääketieteellisen mallin pohjalta. Integraation ja inklusion todellinen merkitys nousee esille vasta, kun pystytään selvittämään miten kielteisesti ymmärretystä erilaisuudesta syntyy normaalia erilaisuutta. (Emanuelsson 2001, 125–126.)

Keskustelua integraation käsitteestä ja merkityksestä on käyty paljon ja käsitteiden ymmärtämisessä on esiintynyt ristiriitaisuuksia. Moberg & Savolainen (2009, 80) lähestyvät integraatiota kahdesta eri näkemyssuunnasta, joita he kutsuvat nimillä: Pois segregatiosta - näkemys (desegregatio) ja Ei-segregointi (nonsegregatio). Pois segregatiosta - näkemyksen mukaan ennen integraatiota tulee olla segregatiota. Integraation tarkoituksena on liittää yhteen kaksi tai useampia osakomponentteja, jotka koulua koskevassa integraatiossa ovat yleisopetus ja erillinen erityisopetus. Tämän näkemyksen perustelut liittyvät erillisten koulujen ja laitoksien tehottomuuteen, sekä tasa-arvoisuuden tavoitteluun. Ei-segregoinnilla tarkoitetaan puolestaan sitä, että tavoitteena on kaikille yhteinen koulu. Tämän näkemyksen mukaan ketään oppilasta ei saa jättää ulkopuolelle. Pyrkimykset muistuttavat pitkälti inklusion käsitettä. (Moberg & Savolainen 2009, 80.)

Integraation eri tasoja on neljä: Fyysinen integraatio, toiminnallinen integraatio, sosiaalinen integraatio ja yhteiskunnallinen integraatio. Fyysinen integraatio toimii pohjana kolmelle muulle integraation tasolle. Tällä tasolla integraatio tarkoittaa sitä, että kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä. Fyysinen yhdessäolo ei kuitenkaan vielä riitä täyttämään integraation perimmäisiä tavoitteita. Toiminnallisella tasolla opetusjärjestelyt muokataan jokaiselle oppijalle sopiviksi. Sosiaalinen integraatio edellyttää kaikkien osallistujien kehittymistä, hyväksymistä sekä myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä. Yhteiskunnallinen integraatio tarkoittaa myös koulun ulkopuolella elävää tasa-arvoista ja kaikille avointa yhteisöä. Integraation tärkeys ja merkitys kasvaa sen mukaan, mitä laajemmin integraatiota tapahtuu. Jos integraatio tapahtuu vain fyysisellä tasolla, ilman että opetuksen järjestämiseen ei kiinnitetä huomiota, voidaan puhua niin sanotusta ”sästöintegraatiosta”. (Moberg 1998, 138; Moberg & Savolainen 2009, 81–82.)

Taylorin ym. (1995) mukaan oppilasta ei voida vain sijoittaa yleisopetukseen, vaan oppilasta tulee opettaa vähiten rajoittavassa ympäristössä. Oppilaan opetuksen järjestäminen tulisi miettiä aina yksilöllisesti, eikä vain nojautuen yleisiin käytäntöihin, jotka saattavat rajata oppilaan ulkopuolelle tavallisesta ympäristöstä. Tavoitteena on, että jokaisen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan koulupolku pyrittäisiin järjestämään mahdollisimman paljon

yhteydessä muiden samaa ikäluokkaa olevien oppilaiden parissa. (Taylor 1995, 9.) Moberg ja Savolainen (2009) nostavat esille myös yleisen huolen siitä, että oppilaalla tulisi olla tietyt valmiudet fyysisesti integroituun ympäristöön, jotta hänet voitaisiin hyväksyä siihen. Osaksi näiden syiden pohjalta Yhdysvalloissa syntyi yhä syvempiä integraatioliikkeitä, joiden tarkoituksena oli lisätä ja korostaa integraatioajattelun ideologisia päämääriä. 1980-luvulta lähtien integraatioajattelu on alkanut kehittyä kohti kaikille yhteistä koulua, eli inklusiota. (Moberg & Savolainen 2009, 83–84)

TAULUKKO 2. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota koskevan ajattelun kehittyminen (Moberg 2001).

Keskeinen piirre	erillisen erityisopetuksen kausi (1960-luku)	vähiten rajoittavan ympäristön kausi (60- ja 70-lukujen vaihe ja 80-luku)	yhteisen koulun tavoittelun kausi (90-luvusta lähtien)
Kohdehenkilö	poikkeava oppilas	erityisopetusta tarvitseva oppilas	oppilas
Ongelman sijainti	oppilaassa	oppilaassa ja ympäristössä	ympäristössä ja vuorovaikutuksessa
Kasvatusta koskeva malli	biomedikaalinen hoito	behavioraalinen kasvatusohjelma	yksilöllinen konstruktivinen opetus
Tyypillinen oppimisympäristö	erityiskoulu, erityisluokka	vähiten rajoittava oppimisympäristö vaihtoehtojen jatkumosta	tavallinen koulu, tavallinen luokka
Tavoite	kontrolli, hoito	käyttäytymisen parantaminen	ympäristön ja asenteiden muuttaminen

### 3.3 Inklusio

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan inklusion käsitettä. Inklusio on kehittynyt omaksi käsitteekseen integraatioajattelun myötä. Tässä kappaleessa en kuvaa inklusion taustaa sen suuremmin, vaan aikaisemmissa luvuissa käsittelemäni teemat toimivat pohjana inklusion

tarkastelussa. Tulen kiinnittämään huomiota inklusion ideologiseen taustaan ja erityisesti sen tasa-arvoa ja yksilöiden kunnioittamista korostaviin näkemyksiin. Lopuksi kuvaan inklusiivista koulukulttuuria ja toimintakulttuurin eri tasoja. Tarkastelussa jätän tietoisesti vähemmälle huomiolle inklusiivisen pedagogiikan kuvailun, koska se ei ole tutkimukseni kannalta niin merkittävässä asemassa.

Inklusion ja integraation käsitteissä on paljon yhtäläisyyksiä. Niitä onkin usein käytetty rinnakkain kuvatessa vammaisten oppilaiden opetuksen yhteen liittämistä yleisopetuksen kanssa. (Biklen 2001, 55.) Molemmat käsitteet ovat koulutuspoliittisia, eikä niitä ole yksiselitteisesti määritelty. Tästä syystä myös käsitteiden käytössä esiintyy vaihtelevuutta ja eri tasoja. Inklusio muistuttaa integraation syvintä olemusta, sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota, jonka tavoitteena on kaikille yhteinen koulu. Inklusion voi siis nähdä olevan luonnollinen jatkumo integraatioajattelun kehittymiselle. Integraation käsite yhdistetään inklusiota herkemmin oppilaiden sijoittamiseen yleisopetukseen. (Moberg & Savolainen 2009, 84–85.) Inklusio-käsitteen juuret ovat mm. Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Italiassa. Vuonna 1975 Yhdysvalloissa säädettiin laki, joka edellytti vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden yhteisen koulunkäynnin. Lain mukaan vammaisia lapsia ei poisteta yleisopetuksesta, paitsi tilanteissa, joissa lapset eivät pysty hyötymään opetuksesta, vaikka erityistä tukea on annettu. (Biklen 2001, 78.) Inklusio vastustaa syrjintää niin käytännön kuin periaatteidenkin tasolla (Väyrynen 2001, 15).

Naukkarisen ja Ladonlahden (2001) mukaan inklusiossa on kyse nimenomaan yleisopetuksen kehittämisestä. Näin korostuu ajatus kaikkien oppilaiden yhteisestä koulusta. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99.) Inklusiossa vammaisuutta tarkastellaan sosiaalisen mallin kautta (Booth ym. 2000, 19–20). Laajemmin ajateltuna inklusiossa kiinnitetään huomiota oppilaan ja hänen ympäristönsä suhteeseen. Tavoitteena on poistaa ja vähentää oppimisen ja osallistumisen esteitä. Esteet voivat olla osa koulutusjärjestelmää, tai ne voivat liittyä yksilön ominaisuuksiin, kuten vammaisuuteen, alkuperään tai sosio-ekonomiseen taustaan. (Väyrynen 2001, 18.) Inklusio otettiin laajempaan keskusteluun vuonna 1994 Unescon kokouksessa Salamancassa. Salamancan julistus edellyttää koulutuspoliittisten

ohjelmien toteuttamista ilman mitään syrjiviä käytänteitä tai asenteita. Koulutuksen tulee huomioida jokaisen oppilaan kyvyt ja oppimisen edellytykset. (UNESCO, 1994.)

Dysonin (2004) mukaan inklusion käsite on hyvin moniselitteinen. Hän jakaa inklusiota koskevat määritelmät neljään diskurssiin: Oikeuksia ja etiikka korostava diskurssi, tehokkuutta korostava diskurssi, poliittinen diskurssi ja pragmaattinen diskurssi. Kaksi ensimmäistä diskurssia kuvaavat inklusion perusteita ja arvoja. Kaksi jälkimmäistä diskurssia käsittelevät inklusiota käytännössä. (Dyson 2004, 36–43.)

Oikeuksia ja etiikkaa korostavassa diskurssissa lähestytään inklusiota suvaitsevaisuuden ja tasa-arvon kautta. Salamancan julistusta (1994) mukaillen inklusiivisessa koulussa jokaisella oppilaalla on oikeus opiskella lähikoulussa. Segregoiivat käytänteet mitätöivät tasa-arvon toteutumisen ja ylläpitävät poikkeavuuteen liittyviä kielteisiä asenteita. (Dyson 2004, 39–40.) Tehokkuutta korostava diskurssi tarkastelee inklusiota taloudellisuuden sekä myönteisten oppimistuloksien pohjalta. Tutkimustulokset osoittavat, että inklusiolla on myönteistä vaikutusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistuloksiin (Galloway & Goodwin, 1987, Dysonin 2004 mukaan). Inklusio on myös erillistä erityisopetusta edullisempi tapa järjestää opetusta. Tehokkuudella tarkoitetaan näin myös säästämistä. (Dyson 2004, 40–41.) Toteutuakseen inklusio tarvitsee myös muutosta koulutuspoliittisissa ratkaisuissa. Poliittinen diskurssi lähestyy inklusiota suhteessa sen järjestämiseen. Dysonin (2004, 41) mukaan inklusion toteutuminen vaatii poliittista taistelua segregatiota vastaan. Pragmaattinen diskurssi tarkastelee inklusiota käytännössä. Tämän diskurssin kautta keskustellaan siitä, miltä inklusiivinen koulu näyttää käytännössä. (Dyson 2004, 42.)

Boothin ja Ainscow'n (2002) mukaan inklusio on oma filosofiansa ja tavoite. Tätä tavoitetta ei voida välttämättä koskaan täysin saavuttaa, vaikka sen toteuttamiseen pyritään kuitenkin tietoisesti. Jotta koulu kehittyisi inklusiivisemmaksi, kehittämistyön tulisi lähteä liikkeelle laajasti koko yhteiskunnassa. Inklusiivisten arvojen ja käytänteiden tulisi näkyä perusopetuksen suunnittelussa, opettajankoulutuksessa, yksittäisissä kouluissa ja niiden

toimintakulttuureissa. (Booth & Ainscow 2002, 14.) Myös OECD:n (1999) raportin mukaan inklusio ei ole pelkästään keino, jolla ratkaistaan erityisopetuksen ongelmallisuus ja luodaan opetuksesta yhteistoiminnallisempaa. Inklusio on oma ideologiansa, joka korostaa ihmisoikeuksia ja jonka tavoitteena on uudistaa kasvatustavoitteita ja -menetelmiä. (OECD 1999, 21–22.) Koulujen toiminnalla olisi tässä syklissä edelleen vaikutusta myös ympäröivään yhteiskuntaan. Inklusion tarkoituksena on rakentaa koulun toimintaperiaatteet tukemaan oppilaiden moninaisuutta ja sitä kautta pyrkiä poistamaan oppimisen esteitä kaikilta oppilailta. Oppilaiden moninaisuus nähdään rikkautena ja koulun asema yhteisöllisyyden ja arvojen kehittäjänä on vahva. Koulussa toteutettavan inklusion myötä myös yhteiskunnallinen inklusio voi edistyä. (Booth & Ainscow 2002, 14.) Inklusiivinen koulu on filosofialtaan ja toiminnaltaan uudenlainen toimintaympäristö, jossa erilaisuudesta on muodostunut normi (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 3–11).

Ikosen (1998) mukaan inklusion tarkoituksena on nähdä erilaisuus rikkautena. Opettajilla on suuri vaikutus siihen, miten erilaisuutta kohdataan koulussa. Tästä syystä opettajien on hyvä pohtia omaa suhdettaan erilaisuuteen. Asenteiden ja arvojen muokkaantuminen on hidasta, mutta oikeudenmukaisuuden ja erilaisuuden suvaitsemisen tavoittelemine on tärkeää. Inklusion kautta oppilaiden on mahdollista saada kokemuksia erilaisuudesta ja oppia ymmärtämään sitä. (Ikonen 1998, 23–25.)

Seppälä-Pänkäläisen (2009) mukaan inklusion käsite on hyvin laaja ja moniulotteinen. Inklusiivinen ajattelu koostuu erilaisista teorioista ja yhdistää niitä keskenään. Inklusion perimmäisenä tavoitteena on jokaisen yksilön tasa-arvoinen osallisuus yhteiskunnan jäsenenä. Oppimista ja kasvamista tarkastellaan sekä yksilön, että yhteisöllisyyden näkökulmasta, joka on sidoksissa aina myös ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskunnan rakenteisiin. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 13.)



### 3.3.1 Inklusiivinen koulukulttuuri

Schaffner ja Buswell (1997) kuvaavat inklusiivisen koulukulttuurin edellytyksiä, jotka voidaan jakaa kymmeneen osa-alueeseen. Seuraavaksi käsittelemme jokaisen kohdan erikseen, niin että kursivoitu teksti kuvaa aina yhtä osa-aluetta kerrallaan. Kokoan osa-alueiden alle myös muiden tutkijoiden kuvauksia aiheesta.

Inklusion ei ole tarkoitus kiinnittää huomiota vain vammaisten oppilaiden opetukseen, vaan tavoitteena on luoda hyvä oppimisympäristö kaikille oppilaille. 1) Inklusiivinen koulu vaatii *yhtenäisen filosofisen taustan sekä yhteisesti hyväksytyt suuntaviivat* kasvatustyölle. (Schaffner & Buswell 1997, 50.) Opettajien sitoutuminen ja usko inklusiivisen koulun filosofiseen taustaan on edellytys onnistuneelle inklusiolle (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113).

2) *Yhteistyön merkitys* inklusiivisessa koulussa on suuri. Jokaisen koulukulttuuriin kuuluvan jäsenen (oppilaiden, opettajien, vanhempien ja muun henkilökunnan) tulee pystyä osallistumaan yhteisöön ja päätöksentekoon tasa-arvoisesti. (Schaffner & Buswell 1997, 51.) Mikolan (2011) tutkimuksen perusteella yhteisopettajuudella pystytään tehostamaan opetusta, sekä parantamaan oppimistuloksia. Yhteisopettajuudella on vaikutusta myös häiriökäyttäytymisen vähentymiseen. Kollegiaalinen tuki sekä yhteistoiminnallinen opettajuus ja moniammatillinen yhteistyö helpottavat opettajien työtä. (Mikola 2011, 239-266.)

3) Inklusio edellyttää *vahvaa johtajuutta* ja päätösten tekoa, sekä haasteiden vastaanottamista. Johtajuuden tulee kehittyä niin, että vastuuta jaetaan organisoidusti. Koulun muuta henkilökuntaa otetaan mukaan päätöksentekoon, jotta kaikkien osallisuus parantuu. (Osler & Starkey, 2005, 167.) 4) Inklusiivinen koulu *arvostaa ja vaalii erilaisuutta*. 5) *Tukiverkostojen monipuolinen hyödyntäminen* auttaa oppilaiden monenlaisuuden kohtaamisessa ja tukee yhteistyön laadun ja tasapuolisen osallistumisen toteutumista. (Schaffner & Buswell 1997, 55.)

6) Oppilaiden erilaisuus edellyttää *yksilöllisten arviointimenetelmien käyttämistä*. 7) *Koulun oppimisympäristöjen tulee toimia joustavasti*. Joustavuuden tulee näkyä myös opettajien suhtautumisessa omaan työnkuvaan inklusiivisen ideologian pohjalta. (Schaffner & Buswell 1997, 56-57.) Petersonin ja Hittien (2003) mukaan inklusiivisen koulun esteetön oppimisympäristö koostuu kolmesta eri tasosta, akateemisesta, sosio-emotionaalisesta sekä sensoris-fyysisestä alueesta. Akateemisella tasolla kaikille oppilaille pystytään tarjoamaan monipuolista ja oppilaan tason mukaista oppimateriaalia, kuten eritasoisia oppikirjoja. Sosio-emotionaalisella tasolla huolehditaan siitä, että oppilaalla on mahdollisuuksia viettää aikaa ja luoda sosiaalisia kontakteja ikätovereiden kanssa. Sensoris-fyysisellä tasolla tarkastellaan mm. oppimiseen ja vireystason ylläpitämiseen tarvittavia apuvälineitä. (Peterson & Hittie 2003, 420, 422.) Luokkien jakaminen pienempiin ryhmiin ei perustu diagnooseihin tai oppilaiden taitotasoon. Inklusiivisessa koulussa pyritään välttämään paljon tukea tarvitsevien oppilaiden liittämistä yhteen ryhmään. (Peterson & Hittie 2003, 127.)

8) *Opetusta tulee kehittää niin, että se vastaa oppilaiden yksilöllisiä tarpeita*. Opettajien tulee pystyä luopumaan pedagogiikasta, jossa kaikkia oppilaita opetetaan samalla tavalla. (Schaffner & Buswell 1997, 58.) Opetuksen tarkoituksena on kunnioittaa oppilaiden erilaisuutta ja rohkaista monenlaisien kykyjen esiin tulemistä opetuksen myötä. Osallisuudella tarkoitetaan oppilaan omaa kokemusta siitä, että hän on tasavertainen yhteisön jäsen. Osallisuuden voi käsittää myös yhtenä inklusion maailmanlaajuisena tavoitteena ja filosofisena taustana. (Väyrynen 2001, 14–21.)

Koulujen tulee suhtautua uusiin haasteisiin ennakkoluulottomasti ja innostuneesti. 9) *Inklusiivisen koulun tavoitteena on kehittyä ja oppia uutta haasteiden kautta*. Inklusio kehittyä koko ajan ja on luonteeltaan prosessinomainen. 10) *On tärkeä tiedostaa, että koulu elää muutoksessa, mutta muutos ei saa nujertaa*. (Schaffner & Buswell 1997, 60–62.) Opettajien sitoutuminen inklusiivisen koulun kehittämiseen prosessiin ratkaisee, muuttuvatko huonoksi havaitut käytänteet vai jatketaanko entiseen tapaan. Opettajan tulee kehittää ja arvioida, sekä soveltaa omia toimintatapojaan, jotta oppilaiden osallistuminen lisääntyisi. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.)

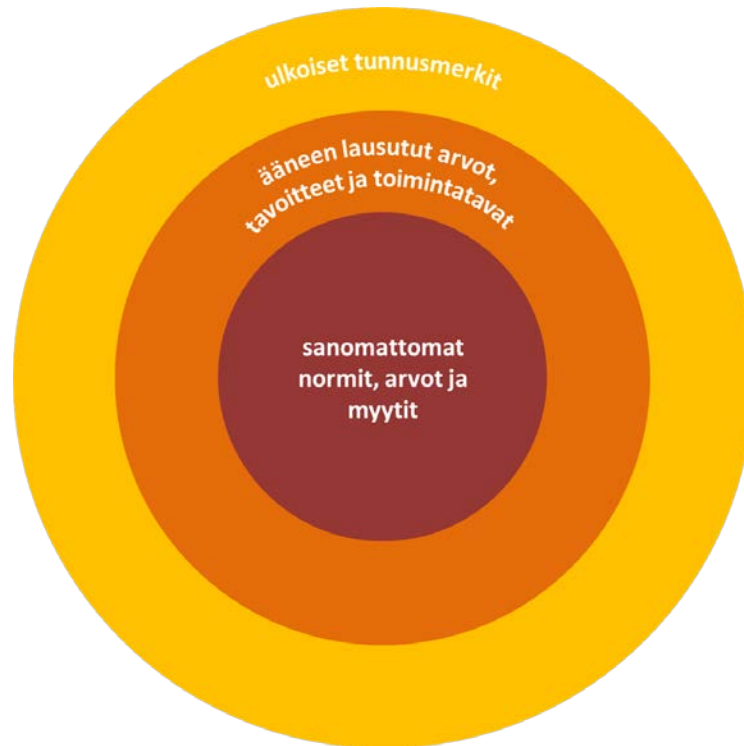
### 3.3.2 Toimintakulttuurin eri tasot

Nousiainen ja Piekkari (2007) ovat luoneet koulun kehittämishankkeen, jonka tarkoituksena on kehittää yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallistumista kouluyhteisössä. Kehittämistyössä korostetaan prosessin yhteisöllisyyttä ja jatkuvuutta, joka perustuu sosio-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Koulun kehittämisen taustalla vaikuttaa ajatus yhteisönä oppimisesta, jonka tavoitteena on luoda yhteiset merkitysrakenteet ja sitä kautta yhteiset tavoitteet, sekä kehittämisprosessin aikana, kuin kouluissakin.

Nousiainen ja Piekkarin (2007) mukaan koulun toimintakulttuurilla on tärkeää olla yhteinen tavoite, jota kohti työskennellään yhteistyössä kasvattajien, oppijoiden ja eri sidosryhmien kanssa (Nousiainen & Piekkari 2007, 26). Tutkimuksen kohteena olevan koulun opettajat halusivat myös kehittää koulun toimintakulttuuria yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Opettajat toivoivat enemmän aikaa koulun henkilökunnan väliselle yhteistyölle. Osa opettajista myös kaipasi selkeämpää pedagogista johtajuutta ja yhteisten tavoitteiden ja toimintamallien selkeyttämistä. Nousiainen ja Piekkarin (2007) mukaan pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan koulun kasvatus- ja opetustyön laadun vaalimista, sekä opetussuunnitelman syvällistä ymmärtämistä. Pedagogiseen johtajuuteen liitetään myös koulun toimintakulttuurin tuntemus ja ymmärrys, sekä tietoisuus siitä, mitkä toimintakulttuurin kehittämisenosa- alueet ovat. Koulun pedagoginen johtajuus ei ole pelkästään rehtorin vastuulla, vaan usein siitä vastaa esimerkiksi johtoryhmä. (Nousiainen & Piekkari 2007, 16.)

Toimintakulttuuria voi tarkastella kolmelta eri tasolta, jotka ovat ulkoista toimintakulttuuria kuvailevien tekijöiden taso, ääneen lausuttuja arvoja, tavoitteita ja toimintatapoja kuvaileva taso sekä toimintakulttuurin sanomattomien normien, arvojen ja myyttien taso (ks. kuvio 2). (Nousiainen & Piekkari 2007, 13.)

KUVIO 2. Toimintakulttuurin eri tasot (Nousiainen & Piekkari 2007)



**Ulkoista toimintakulttuuria kuvailevat tekijät** tarkoittavat sitä osaa koulun toimintakulttuurista, jonka ulkopuolinen henkilö pystyy aistimaan. Millä tavalla koulun henkilökunta ja oppilaat kohtelevat toisiaan koulussa ja miten ulkopuolinen osapuoli otetaan vastaa. Tervehditäänkö toisia, minkälaisessa järjestyksessä opettajienhuoneessa istutaan, miltä koulun käytävillä ja luokissa näyttää? (Nousiainen & Piekkari 2007, 11.)

**Ääneen lausutut arvot, tavoitteet ja toimintatavat** tarkoittavat koulun toimintakulttuurissa niitä asioita, joita kirjattu koulun opetus- ja toimintasuunnitelmaan. Koulun henkilöstön tulisi perustella oma kasvatusta ja opetustyö opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Huoltajien tulisi olla myös tietoisia näistä linjauksista. Mitä yhteisöllisempi työyhteisö on, sitä paremmin koulun henkilökunnan

toiminta ja periaatteet vastaavat koulun opetussuunnitelmaa. Kun toimintakulttuuria tutkii tältä tasolta, voi kuitenkin huomata, että yksilöiden toimintatavat saattavat poiketa toisistaan. Toimintakulttuurissa voi myös vallita yksilökulttuuri, joka tarkoittaa sitä, että yksilöt ymmärtävät ja lähestyvät koulun yhteisiä tavoitteita omista lähtökohdista käsin. (Nousiainen & Piekkari 2007, 12.)

**Sanomattomat normit, arvot ja myytit** ovat piiloinen osa toimintakulttuuria. Ne ovat usein henkilöiden tiedostamattomia perusteluita ja syitä omalle toiminnalleen, jotka voivat poiketa yksilöiden välillä hyvin paljon. Tiedostamattomilla normeilla ja arvoilla voi olla vahva vaikutus työyhteisön sisällä vaikuttaviin rooleihin ja myytteihin, jotka saattavat juontaa juurensa yhteisön historiasta ja yhteisestä kokemusmaailmasta. Tämän tason tekijöistä on vaikea keskustella, koska ne ovat usein tiedostamattomia ja elävät ja toistavat itseään työyhteisössä näkymättömästi. (Nousiainen & Piekkari 2007, 12.)

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen päätarkoituksena oli laadullisen haastattelun avulla tutkia yhden erityiskoulun opettajien näkemyksiä ja kokemuksia inklusiivisesta kasvatuksesta osana koulunsa toimintakulttuuria. Halusin tarkastella, sisältyykö erityiskoulun arkeen inklusiivisia arvoja tai käytänteitä. Tutkimuksen kohteena oleva erityiskoulu yhdistyi hallinnollisesti läheisen erityiskoulun kanssa aineiston keruuta seuranneena keväänä. Näin ollen työni toinen tavoite oli selvittää, mitä hallinnollinen yhdistyminen merkitsee opettajille ja millä tavalla se on heidän mielestään järjestetty.

Kohderyhmänä oli erityiskoulun kahdeksan opettajaa. Haastatteluissa käsiteltiin opettajien kokemuksia ja näkemyksiä koulunsa toimintakulttuurista. Toimintakulttuurin käsittelemistä lähestyin myös selvittämällä opettajien suhtautumista inklusioon sekä oman erityiskoulunsa ja läheisen yleisopetuksen koulun väliseen integraatioon. Aineiston analysoinnissa kiinnitin huomiota siihen, minkälainen koulun toimintakulttuuri on sekä minkälaisen periaatteiden ja käytäntöjen varaan toiminta rakentuu. Keskeistä oli tutkia sekä oppilaiden että opettajien mahdollisuuksia oppimiseen ja osallistumiseen.

Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia tarkastelemalla tutkimuksen laajempaan tavoitteena oli saada tietoa, jonka avulla pystytään vaikuttamaan koulujen opiskelu- ja työviihtyvyyteen, sekä laajemminkin koulujen kehittämistyön kohdentamiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

MINKÄLAISENA ERITYISOPETTAJAT NÄKEVÄT KOULUNSA TOIMINTAKULTTUURIN?

MINKÄLAINEN HAASTE HALLINNOLLINEN YHDISTYMINEN ON KOULUN TOIMINTAKULTTUURILLE?

MITÄ MIELTÄ ERITYISOPETTAJAT OVAT KOULUSSA JÄRJESTETTÄVÄSTÄ INTEGRAATIOSTA?

MINKÄLAISIA KÄSITYKSIÄ ERITYISOPETTAJILLA ON INKLUUSIOSTA?

## **4.2 Tutkimusmenetelmät**

Tutkimukseni on laadullinen haastattelututkimus. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan saada tietoa ihmisten kokemuksista. Tutkimuksen keskiössä ovat opettajien näkemykset oman koulunsa toimintakulttuurista. Päädyin laadulliseen tutkimukseen, koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien suhtautumista erilaisiin tapoihin järjestää erityisopetusta sekä saada tietoa heidän näkemyksistään koulun toimintakulttuurista. Tutkittava kohde koostuu vain yhden koulun opettajista, jolloin tuloksien kannalta vastauksien laadulla on merkittävämpi rooli kuin vastauksien määrällä. Jos tutkimuksen tarkoitus olisi kartoittaa erityisopettajien suhtautumista inklusioon yleisellä tasolla, vastaajien määrällä olisi tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävämpi rooli.

### **4.2.1 Fenomenologinen lähestymistapa**

Tutkimusotettani voi luonnehtia fenomenologiseksi, koska keskiössä ovat tutkittavien henkilöiden näkemykset ja kokemukset. Laineen (2001) mukaan fenomenologian näkökulmasta kokemus käsitetään ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa. Metodista valittaessa tutkijan tulee pohtia, minkälainen ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys ohjaavat tutkimusta. Fenomenologian mukaan ihmistä ei voi irrottaa ympäristöstään. Esimerkiksi opettajuus muodostuu opettajan suhteesta kouluinstituutioon ja oppilaisiin. Kokemus muodostuu niistä merkityksistä, joita ihminen antaa todellisuudelle. Ei

ole olemassa neutraalia todellisuutta, joka näyttäytyisi kaikille ihmisille samalla tavalla, vaan se määrittyy havaitsijan omien pyrkimysten ja kiinnostuksien pohjalta (Laine 2001, 26–27.)

Tutkimuksessani lähestyn tiedonkäsitystä sosiaalisen konstruktionismin kautta. Burr (1995) kuvailee sosiaalista konstruktionismia neljällä eri tavalla. 1) Kriittinen kanta kyseenalaistamattomaan tietoon. 2) historiallinen ja kulttuurinen spesifisyys. 3) sosiaaliset prosessit tiedon ylläpitäjinä. 4) tiedon ja sosiaalisen tapahtuman yhdessä tapahtuminen. (Burr 1995, 1–16.)

Tutkimukseni metodiset ratkaisut määrittyivät sen perusteella, miten koin saavani parhaiten tietoa opettajien näkemyksistä. Päädyin keräämään aineistoni haastattelemalla opettajia. Näin koin pystyväni tekemään tarkempia havaintoja koulun toimintakulttuurista. Ilman selkeitä tutkimusmetodeja tutkimus alkaa muodostua helposti omien ennakko-olettamusten empiiriseksi todistamiseksi, koska ei ole selkeitä sääntöjä määrittämässä, mitä ja miten havaintoja tulisi käsitellä (Alasuutari 1995, 72). Alasuutarin (1995) mukaan empiirisessä tutkimuksessa on oleellista erottaa aineistosta tehdyt havainnot tutkimuksen johtopäätöksistä ja tuloksista. Havaintoja tulisi pitää johtolankoina, joita analysoimalla ja tulkitsamalla pystytään pääsemään lähemmäksi sitä, mistä havainnot kertovat. Se mikä erottaa havainnot johtolangoista määrittyy sen mukaan, mistä teoreettisesta viitekehuksesta aineistoa lähestytään. Toisin sanoen aineistosta tehdyt havainnot voivat olla samoja, mutta se mistä näkökulmasta niitä lähestytään, riippuu aina tutkimusongelmasta ja teoreettisesta viitekehuksesta. Metodien tulee olla tarkasti määritelty, jotta aineistosta saadaan jalostettua tutkimusongelman kannalta oleellista empiiristä tietoa. (Alasuutari 1995, 68–69 & 79–83.)

Teoreettiseksi viitekehukseksi valitsin inklusion käsitteen, koska sen avulla pystyin rajaamaan tutkimukseni näkökulmaa haluttuun suuntaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko inklusiivisella kasvatuksella osaa myös erityiskoulun arjessa, jolloin aineiston tutkiminen inklusiivisessa viitekehyksessä oli merkittävä. Jos tutkisin koulun toimintakulttuuria ilman, että heijastaisin sitä jo valmiiseen teoriaan, tulkinnat voisivat jäädä



väljiksi ja aineistosta tehtyjä havaintoja olisi vaikea nivoa yhteen. Vaikka laadulliseen tutkimukseen yhdistetään usein vahva aineistolähtöisyys, teorialla on kuitenkin suuri vaikutus siihen, minkälaisia tuloksia tutkimuksesta saadaan. Tuomi ja Sarajärvi (2009) puolestaan korostavat, että vaikka laadullinen tutkimus ei voi hylätä teorian merkitystä, se ei kuitenkaan voi omaksua täysin jo olemassa olevaa teoriaa. Tässä nousee esiin havaintojen teoriapitoisuus: se kuinka hyvin tutkija on perehtynyt tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen vaikuttaa siihen, kuinka empiirisesti luotettavaa tietoa tutkimuksesta saadaan. Koska laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää aineistosta tutkimusongelman kannalta olennaisia havaintoja ja johtolankoja, empiirisessä analyysissä korostuvat nimenomaan aineiston keruu- ja analyysimetodit. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20–21.) Jos tutkimuksen kohteena ovat ihmisten antamat merkitysrakenteet, on tutkimuksen kannalta hyvin tärkeää, että aineistonkeruumetodit antavat tutkijalle mahdollisuuden selvittää niitä. Tällöin aineistosta tulee saada selville ihmisten näkemyksiä asioista heidän omin sanoin, ei esimerkiksi valmiiden vastausvaihtoehtojen kautta. (Alasuutari 1995, 83.)

#### **4.2.2 Haastattelututkimus**

Haastattelu on menetelmänä joustava ja sen vuorovaikutuksellinen luonne mahdollistaa tiedonhankinnan suunnan ohjaamisen. Haastattelun myötä on mahdollista pyytää tarkennuksia ja esittää lisäkysymyksiä, jotta tutkija pystyy selvittämään vastausten takana olevia motiiveja. Laajemmin katsottuna haastattelussa korostuu ihmisen subjektiivisuus, jonka kautta ihminen toimii tutkimuksessa aktiivisena ja merkityksiä luovana osapuolena. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35.)

Tutkimuksessani käytin haastattelua menetelmän joustavuuden vuoksi. Haastattelujen kautta sain mahdollisimman tarkoin kuvailtuja määritelmiä koulun toimintakulttuurista sekä näkökulmia opettajien suhtautumisesta muutokseen sekä erityisopetuksen tilaan. Haastattelun muotona käytin tutkimuksessani puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoitu haastattelu koostuu jokaiselle samasta haastattelurungosta, joka esitetään kaikille haastateltaville. Verrattuna strukturoituun haastatteluun, puolistrukturoidussa

haastattelussa ei kuitenkaan ole valmiita vastausvaihtoehtoja vaan jokainen haastateltava vastaa kysymyksiin omalla tavallaan. (Eskola & Suoranta 1998, 87). Puolistrukturoidun haastattelun vahvuutena näin sen, että sitä kautta jokaiset opettajat käsittelevät haastatteluissa samoja teemoja, mutta voivat kuitenkin lähestyä niitä omista lähtökohdistaan ja antaa teemoille erilaisia merkityksiä. Tästä syystä puolistrukturoitua haastattelua voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47).

Haastattelurunko (liite 1) koostui eri osioista, jotka olivat epäsuorasti kytköksissä tutkimuskysymyksiini. Haastattelijana kannustin haastateltavia kuvailemaan kokemuksiaan vapaasti, omin sanoin. Tarvittaessa ohjailin keskustelua takaisin haastattelurungon mukaisiin teemoihin, mikäli keskustelu alkoi siirtyä kauemmaksi tutkimuskysymyksistä. Haastattelemi opettajat olivat minulle entuudestaan tuttuja, joten välittömän ilmapiirin luominen haastattelutilanteeseen oli verrattain helppoa.

### **4.3 Tutkittava kohde**

Kohteenani olivat yhden eteläsuomalaisen erityiskoulun kahdeksan erityisluokanopettajaa. Koulu on keskitetyn erityisopetuksen koulu, jossa jokaiselle koulun oppilaalle on laadittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Koulun sisällä toimii 15 luokkaa. Koulun opetus perustuu yksilöllisiin oppimääriin tai toiminta-alueisiin jaottuvaan opetukseen. Opetuksen tavoitteet perustuvat HOJKSissa määritettyihin henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Opetus koulussa järjestetään luokkamuotoisena erityisopetuksena. Koulun sisällä toteutetaan TEACCH-opetusta ja toiminta-alueisiin perustuvaa opetusta, minkä lisäksi kolme koulun erityisluokkaa toimii integroituna läheisen yleisopetuksen koulun kanssa.

Koulun oppilailla on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, sekä ymmärtämisen ja elämänhallinnan vaikeuksia. Oppilaista valta-osa on kehitysvammaisia tai autistisia tai heillä on laaja-alaisia neurologisia häiriöitä. Luokkien henkilökuntaan kuuluu

erityisopettajan lisäksi vähintään kaksi koulunkäynnin ohjaajaa. Opetusta toteutetaan ja suunnitellaan yhdessä luokkatiimin kesken.

Haastateltavista jokaisella opettajalla on useamman vuoden kokemus työskentelystä kyseisessä koulussa. Vastaajista kuudella ei ole aiempaa kokemusta integraatio-opetuksesta, toisin sanoen he ovat työskennelleet luokassa, jossa on ainoastaan erityisopetuksen oppilaita ja opetus on tapahtunut erityiskoulussa. Kahdella haastateltavalla on kokemusta integraatio toiminnasta: erityisluokat ovat toimineet yleisopetuksen luokan kanssa jaetussa tilassa. Fyysisestä läheisyydestä huolimatta yhteistoimintaa yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden kesken on kuitenkin ollut vähän.

#### **4.4 Aineiston keruu ja analyysi**

Aineiston analyysin tarkoituksena on tiivistää ja selkeyttää aineiston sisältö. Tutkimusintressi ja tutkimuksen tavoite vaikuttavat siihen, minkälaisia asioita tutkija pyrkii aineistostaan etsimään ja mitkä seikat rajataan pois. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohde näyttäytyy tutkijalle useimmiten kielessä. Konstruktionistisen kielikäsitteilyn mukaan ei ole tarkoituksenmukaista miettiä onko jokin esitys totta tai vastaako se todellisuutta, koska se on mahdotonta. Todellisuus rakentuu meille sellaisena, kuin se erilaisten tulkintojen ja ymmärtämisen prosessien kautta ilmenee (Eskola & Suoranta 2001, 137–142).

Laadullista tutkimusta kuvataan usein prosessiksi, jossa tutkimuksen vaiheet saattavat vaihdella useasti työn aikana. Esimerkiksi Kiviniemi (2010) korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa alkuperäinen tutkimustehtävä muokkaantuu ja täsmentyy prosessin edetessä. Tutkimuksen eri vaiheet kehittyvät joustavasti tutkimuksen aikana ja linkittyvät toisiinsa. Prosessinomainen luonne on osa laadullista tutkimusta, jonka vuoksi tutkijalta vaaditaan kykyä seurata ja tiedostaa prosessin eri vaiheet ja myös tarvittaessa palata niin sanotusti alkuun ja suunnata tutkimusta uudella tavalla. (Kiviniemi 2010, 70.) Kiviniemen kuvaus sopii myös oman tutkimukseni etenemiseen, jota esittelen seuraavaksi.

Työprosessini oli monivaiheinen. Aloitin tutkimuksen tekemisen alkuvuonna 2013. Alkuperäinen suunnitelmani oli tutkia kahden erityiskoulun hallinnollista yhdistymistä molempien koulujen näkökulmasta. Tarkoituksena oli haastatella molempien koulujen opettajia ja tarkastella heidän suhtautumistaan yhdistymiseen. Huomasin, että omat ennako-oletukset yhdistymiseen liittyvästä vastustuksesta ohjasivat minua liikaa. Lopulta päädyin tutkimaan vain toisen koulun opettajien näkökulmia oman koulunsa toimintakulttuurista, sekä sen valmiuksista kohdata muutoksia. Tässä vaiheessa myös inklusiivisen viitekehysten valikoituminen vahvistui.

Keräsin aineistoni loppukeväästä 2013. Haastattelin myös koulun rehtoria, mutta jätin haastattelun lopulta pois, koska kahden eri ammattialan edustajan näkökulmien vertailu osoittautui analyysi-vaiheessa liian työlääksi. Aloitin haastatteluiden litteroinnin heti haastattelujen jälkeen. Litterointi kuitenkin keskeytyi kesällä 2013. Lukuvuoden 2013–2014 gradun tekeminen oli tauolla töiden vuoksi. Vasta syksyllä 2014 palasin tutkimuksen pariin ja litteroin loput haastattelut.

Aloitin aineiston analyysin lukemalla aineistoa läpi uteliaasti ja ennakkoluulottomasti. Litteroitua aineistoa kertyi 159 sivua. Aluksi jäsensin aineistokatkelmia karkeasti teemoittain eri tutkimuskysymyksiini liittyen. Vähitellen etenin tarkempaan luokitteluun, johon pyrin sisällyttämään kaikki erilaiset näkemykset, joita aineistossani esiintyi. Tarkoituksena oli löytää vastauksista erilaisia lähestymistapoja käsitellä koulun toimintakulttuuria, sekä toisaalta selvittää, mistä asioista vastaajat olivat samaa mieltä kollegoidensa kanssa

Aineiston analyysi osoittautui työlääksi vaiheeksi. Analyysin haasteina olivat neljä laajaa luonteeltaan erilaista tutkimuskysymystä. Jokainen tutkimuskysymys olisi voinut jälkeenpäin ajateltuna muodostaa oman tutkimuksensa. Kohtasin tämän haasteen aineiston analyysivaiheessa. Aluksi minua kiinnosti löytää aineistosta suurempia kokonaisuuksia, kiinnittäen huomiota koulun toimintakulttuurin autenttiseen tutkimiseen ilman inklusiivista viitekehystä. Nopeasti huomasin kuitenkin kuinka oma läheinen suhteeni tutkimuksen

kohteena olevaan kouluun vaikutti ajatteluuni ja analyysi sekoittui ilman varsinaista teoreettista viitekehystä. Tarkoituksena oli nivoa opettajien näkemykset integraatiosta ja inklusiosta osaksi koulun toimintakulttuuria. Tutkimuskysymysten eri orientaatioiden vuoksi, aineistoni ei antanut minulle tarpeeksi tietoa koulun toimintakulttuurin rakenteista. Päädyin lopulta tarkastelemaan kutakin tutkimuskysymystä omana kokonaisuutenaan. Tästä syystä tulosten esittäminen ja tutkimuksen metodologinen pohja jää tutkimuksessa hieman väljäksi. Tutkimuksen toteuttaminen olisi muodostunut liian työlääksi, jos olisin perehtynyt jokaisen tutkimuskysymyksen tarkasteluun syvällisemmin. Koska tutkimuskysymykset etsivät vastauksia luonteeltaan erilaisiin kysymyksiin, tutkimuksen fenomenologinen lähestymistapa koskettaa tarkemmin vain integraatiota ja inklusiota käsitteleviä tutkimuskysymyksiä.

Toinen merkittävä haaste tutkimuksessa oli inklusion ja integraation sekä poikkeavuuden ja vammaisuuden käsitteiden moniulotteisuus. Inklusio on hyvin laaja käsite, jota voi tutkia monesta eri näkökulmasta. Tutkimuksen edetessä rajasinkin inklusion käsittelystä esimerkiksi sen pedagogisen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvän teorian pois. Toisaalta inklusio toi todella mielenkiintoisen viitekehysten erityiskoulun toimintakulttuurin tutkimiselle. Teoreettinen viitekehys loi haasteita aineiston analyysissa, koska tutkijana halusin erottaa suoranaisten toimintakulttuurin tarkastelun ja kehittämisen näkökulmat toisistaan. Kun kohteena on erityiskoulu, jota tutkitaan sitä kritisoivan teorian pohjalta, sävy voi muuttua helposti liian kriittiseksi ja lukija voi ajatella, että tutkimuksen tarkoituksena on koulun osallistavuuden kehittäminen. Tulosten tarkastelussa ja pohdinnassa kiinnitin enemmän huomiota inklusiivisten arvojen ja käytänteiden läsnäoloon koulun toimintakulttuurissa. Tulosten raportointi ja teoreettinen tarkastelu tapahtuivat keväällä 2015.

## 4.5 Tutkijan asema ja esiymmärrys

Tutkimuksen kohteena oleva erityiskoulu on minulle entuudestaan tuttu. Opiskelujeni ohessa olen tehnyt kyseisessä koulussa eripituisia erityisluokanopettajan, sekä koulunkäynnin ohjaajan sijaisuuksia. Tutkijana minulle on tästä syystä tärkeää tiedostaa oma esiymmärrykseni ja oletukset tutkimusaiheesta. Omien olettamusten tiedostaminen auttaa tutkijaa suuntaamaan tutkimustaan järkevästi. (Moilanen & Räihä 2001, 50) Laadullisessa tutkimuksessa painottuu prosessi. Aineistolähtöisyyden vuoksi myös tutkijan tulkinnat ja näkökulmat kehittyvät prosessin aikana ja varsinainen tutkimusongelma usein tarkentuu tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2001, 68–69.) Jos tutkija ei tiedosta tutkimuksen prosessinomaista luonnetta ja aineistolle luomiaan merkityksenantoja, tutkimus voi näyttäytyä lukijalle vain omien ennakko-oletusten todisteluna sen sijaan, että tutkimuksessa kuvailtaisiin ja tulkittaisiin tutkimuksen kohdetta (Alasuutari 1999, 256).

Minulla on useampien vuosien kokemusta siitä, minkälaista on työskennellä tutkimuksen kohteena olevassa koulussa. Työyhteisö on vaikuttanut avoimelta ja ystävälliseltä ja töihin on ollut aina mukava mennä. Vaikka opiskelen luokanopettajaksi, minua kiinnostaa myös paljon erityisluokanopettajan työ. Tutkimusaiheeni alkoi muotoutua koulun arjessa tapahtuneen tilanteen herättämien ajatusten pohjalta. Huomasin tarkastelevani totuttuja arjen tilanteita ikään kuin ulkopuolisen silmin ja unohdin hetkeksi omat kytkökset tilanteeseen. Salissa oli alakoulun luokkien yhteinen musiikin tunti. Tunnelma oli tavallista levottomampi ja salissa oli äänekästä, eivätkä oppilaat malttaneet pysyä paikoillaan. Osa aikuisista joutui pitämään kiinni oppilaista, jotta he eivät satuttaisi itseään tai muita. Tajusin, että monille ihmisille lasten käyttäytyminen saattaisi vaikuttaa hyvin vieraalta ja erikoiselta, jopa pelottavalta. Minulle tämä tilanne oli kuitenkin hyvin tavanomainen hetki tässä ympäristössä, enkä kovin useasti ollut sitä tietoisesti kyseenalaistanut tai pohtinut. Olin pikemminkin unohtanut sen, miten yleiskoulun puolella toimitaan. Mitä voin opettajana vaatia oppilailta ja kuinka paljon he voivat ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Yksittäinen tilanne herätti minussa valtavan kiinnostuksen tutkia erityisopetuksen järjestämiseen liittyvää problematiikkaa. Huomasin, kuinka paljon olen vertaillut erityisopetuksen

järjestämisen vaihtoehtoja kaksoisjärjestelmän pohjalta. Halusin päästää irti inklusion ja segregaaation suoranaisesta vastakkainasettelusta ja lähestyä aihetta erittelemällä koulun toimintakulttuuria sen mukaan, mitkä asiat edustavat inklusiivisia arvoja ja mitkä puolestaan vahvistavat segregoivia käytäntöjä ja periaatteita koulun toiminnassa.

Tutkimuksen alkuvaiheista saakka olen kiinnittänyt erityistä huomiota omaan asemaani tutkijana, koska koulu on minulle tuttu ja merkityksellinen paikka. Kiviniemen (2010) mukaan laadullisen tutkimuksen toteutus koostuu johtoajatuksien, johtolankojen ja työhypoteesien löytymisestä, jotka tutkimuksen edetessä täsmentävät tutkimusongelmaa. Tutkija pyrkii selvittämään tutkimusongelmaansa ratkaisemalla työn eri vaiheissa kohtaamiaan johtolankoja. (Kiviniemi 2010, 71–73). Johtoajatukseni oli toteuttaa tutkimus ajankohtana, jolloin koulun toimintakulttuuri on tulossa kohtaamaan muutoksen. Oletin, että se voisi helpottaa opettajien orientoitumista oman koulun toimintakulttuurin tarkasteluun. Aineiston analyysissä huomasin, että ennakko-oletuksien vaikuttavuus tutkijan tekemiin valintoihin vaikutti enemmän tutkimuksen alkuvaiheessa. Luovuin siitä olettamuksesta, että hallinnollisella yhdistymisellä olisi merkittävää vaikutusta opettajien näkemykseen toimintakulttuurista, koska aineistoni ei antanut siihen syytä. Inklusiivinen viitekehys vei minua alusta asti etäämmälle omista totutuista tavoista lähestyä koulun toimintakulttuuria, joka oli tutkimuksen kannalta olennainen ja opettavainen asia. Teoreettinen viitekehys loi haasteita aineiston analyysissä, koska tutkijana halusin erottaa suoranaisen toimintakulttuurin tarkastelun ja kehittämisen näkökulmat toisistaan. Kun kohteena on erityiskoulu, jota tutkitaan sitä kritisoivan teorian pohjalta, sävy voi muuttua helposti liian kriittiseksi ja lukija voi ajatella, että tutkimuksen tarkoituksena on koulun osallistavuuden kehittäminen.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Olen jakanut tulokset neljään alalukuun, jotka määrittävät tutkimuskysymysten mukaan.

### 5.1 Yhteistyötä ja yksilöiden kunnioittamista arvostava työyhteisö

Opettajien vastauksien pohjalta koulun toimintakulttuuri näyttäytyy yhteistyötä ja yksilöiden kunnioittamista arvostavana kouluna, jossa jokainen työntekijä ja oppilas voi kokea itsensä hyväksytyksi. Opetus- ja kasvatustyötä pyritään rakentamaan niin, että suunnittelun ja toteutuksen tavoitteena on oppilaiden erityisen tuen tarve ja yksilöllinen huomiointi. Luokkien sekä ammattitaidon laaja-alaisuus nähdään koulun vahvuutena, jota ei kuitenkaan pystytä jalostamaan koko koulun henkilökunnan sekä oppilaiden yhteiseksi pääomaksi. Ristiriitatilanteiden selvittämiseen ja hallintaan opettajat kaipasivat koulun hallinnolta selkeämpiä toimintamalleja.

Jokainen opettaja koki tuntevansa itsensä hyväksytyksi koulu-yhteisössä. Koulun oppilaat ja henkilökunta kohtelevat toisiaan opettajien mielestä suurimmaksi osaksi kunnioittavasti. Opettajat tunnistivat kuitenkin työyhteisöstä satunnaista epäkunnioittavaa kohtelua työntekijöiden suhtautumisessa oppilaisiin, joka ilmenee useimmiten oppilaita halventavana puheena. Opettajien mukaan työyhteisössä vallitsee tasa-arvoinen suhtautuminen opettajien ja muun henkilöstön välillä. Tasa-arvon ymmärrettiin tarkoittavan sitä, että eri ammattikuntien edustajat hoitavat omia työtehtäviään niin, että jokaisen työpanosta arvostetaan ja kunnioitetaan.

silleen ite aattelee et ollaan tasavertasia riippumatta siitä ammatista mitä tehdään. jokaisella on oma työtehtävä ja jokaisen tulee hoitaa se.(opettaja3)



Kaksi opettajaa kuitenkin kokivat, että opettajien ja koulunkäynninohjaajien työnkuvia tulisi vielä selkeyttää, jolloin työtehtävien jakautumisesta luokassa tai luokkien välillä ei tulisi erimielisyyksiä.

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että opetus pyritään lähtökohtaisesti järjestämään niin, että oppilasta kunnioitetaan yksilönä ja yksilön ominaisuudet otetaan huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Opettajat lähestyivät osallistumisen käsitettä oppilaiden kykyinä ja mahdollisuuksina ottaa osaa koulun ja luokan yhteisiin tapahtumiin. Oppilaiden osallistuminen ja erityisen tuen tarpeen kohtaaminen nähtiin helpompana luokissa, joiden opetus- ja toimintakulttuuri pohjautuu TEACCH-menetelmän ennalta suunniteltuun ja kartoitettuun vahvaan struktuuriin ja tukeen. Se, millä tavalla oppilaat osallistuvat luokkayhteisön toimintaan riippuu opettajien mielestä oppilaiden kyvystä ilmaista omia mielipiteitään sekä siitä, miten opettajat ja ohjaajat tukevat oppilaan kommunikaatiota ja pyrkivät poistamaan osallistumisen esteitä sen sijaan, että loisivat niitä.

No kyllähän se on ihan tota pitkälti niinkun aluks sanoin niin tavallaan aikuisten varassa et mitenkä paljon . minkälainen herkkyys on nähdä siitä oppilaasta niitä. et vois käyttää tavallaan yhteisessä.. yhteisissä tilaisuuksissa ja oppitunneilla et et kyl se aika paljon on sen opettajan suunnittelun varassa se puoli. että näin niinkun karkeesti sanoen niin välillä tuntuu että oppilaat on kyllä hyvin paljon meidän armoilla jos käyttää tällasta sanaa.. että tota niin hyvässä kun pahassa (opettaja 1)

Yksi opettajista nosti esille opettajan vastuullisuuden ja sen riskit, jos oppilaan viestejä on haastavaa tulkita:

no varmaan noi niinkun kommunikoinnin esteet. Et jos ei pysty sillain puheella kommunikoimaan niin se on sitten vaikeempaa kertoa niitä omia mielipiteitään ja sitten se että miten pitkälle voidaan niinkun aatella et se oppilas pystyy niitä omia mielipiteitään niinkun ilmasemaan ja tuomaan julki että ja sitten jos ei pysty niin kuka sen sitten niinkun tulkitsee sen oppilaan näitä ajatuksia että .... , siinä sitten kun on pienempi ryhmä niin siinä sitten tunnetaan paremmin ne oppilaat ja voidaan varmasti paremmin ottaa niitä asioita huomioon, mutta toki juuri sekin että kuka ne niinkun pystyy tulkitsemaan oikein sitten et jos ei sillä

oppilaalla ole sitä kommunikointia ja niin.. se on aina vähän vaikeeta.. että kenen tulkintoja ja ajatuksia ne sitten lopulta onkaan. (opettaja 8)

Opettajien vastauksista huomaa, että koulun toimintakulttuuriin kuuluu oppilaiden monenlaisuuden arvostaminen ja tavoitteena on muokata opetus mahdollisimman hyvin vastaamaan yksilöiden tarpeita ja yksilöllisiä tavoitteita.

no oppilaat on se kouluyhteisö. Et sillain mä aattelen ite ainakin että ne ne on se jotka tän niinkun sen koulun tekee. Ne on se mikä on se perusta ja sit me muut tullaan siihen sillain päällä ja ollaan täällä jeesaamassa. (opettaja 3)

Osallistuminen kouluyhteisön toimintaan liitettiin useimmissa vastauksissa oppilaiden aktiiviseen rooliin koulun yhteisten tapahtumien ja juhlien suunnittelussa ja toteutuksessa. Joskus kuitenkin oppilaiden tila, aisti-yliherkkyydet ja aggressiivinen käytös saattavat estää oppilaiden osallistumista tapahtumiin, sekä isommassa, että luokkahuoneessakin tapahtuvissa opetustilanteissa. Tällaisissa tilanteissa opettajat kokivat, että oppilaiden samanarvoinen mahdollisuus oppia ja osallistua saattaa hetkellisesti horjua, jos merkittävä osa luokan henkilökuntaa on rauhoittamassa yhtä haastavasti käyttäytyvää oppilasta esimerkiksi eri tilassa.

### **5.1.1 Haasteena yhteistyön laadun lisääminen ja selkeämmät toimintamallit**

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että työyhteisön ilmapiiri on avoin ja suvaitseva. Jokainen opettaja koki saavansa äänensä kuuluviin, jos kohtaa työssään epäkohtia. Opettajat eivät kuitenkaan luottaneet siihen, että epäkohtien julkituominen ratkaisisi ongelmia käytännössä. Suorempi ilmaus epäluottamuksesta liitettiin opetuksen järjestämisestä vastaavien virkamiesten ja koulun henkilöstön väliseen yhteistyön laatuun. Jokainen opettaja koki, että päättäjillä ei ole ymmärrystä siitä, minkälaista heidän koulunsa arki ja toimintakulttuuri ovat.

mun mielestä opetuksen järjestämisestä vastaavien virkamiesten... he eivät ole niinku realistisesti tietoisia mitä täällä.. mitä tää koulun on edes.. ei oo sellasta selkeetä käsitystä mikä tää koulu on niin silloin se yhteistyö ei voi ollakaan sen kummempaa.. mene ja tiedä (opettaja2)

että meidän koulu on niinkun sillä tavalla omanlaisensa yksikkö ja täällä pätee sit sitä kautta omanlaiset tavat ja säännöt ja oppilaat on mitä on.. verrattuna muualle. että se aiheuttaa sen ettei kaupungin virkamiehet voikaan tietää kun en minäkään tiedä mitä naapuriluokassa tapahtuu kun en osais tehdä välttämättä siellä mitään, niin miten sitten voi virkamieskään tietää.(opettaja1)

Luokkien heterogeenisyys nähtiin samanaikaisesti koulun vahvuutena ja myös haasteena. Koulun toimintakulttuurin yhtenä arvona on oppilaiden yksilöllinen huomiointi. Niin kuin oppilaat, niin myös luokat näyttäytyivät toimintatavoiltaan erilaisilta, aineiston pohjalta. Tämän vuoksi opettajat kokivat haastavaksi määrittää koulun toimintakulttuurille yhteisiä tavoitteita ja päämääriä. Opettajat kokivat, että opettajien välisen yhteistyön tulisi lisääntyä, jotta opettajien ymmärrys ja ammattitaito kehittyisi laajemmin.

Moniammatillisella yhteistyöllä on merkittävä asema koulun toimintakulttuurissa. Jokainen opettaja tekee työtä koulunkäynninohjaajien kanssa. He muodostavat yhdessä pienemmän yksikön, jossa opetusta suunnitellaan ja toteutetaan. Opettajat kokivat olevansa motivoituneita tekemään yhteistyötä ja työntekijöiden keskinäinen yhteistyö koettiin pääosin toimivan hyvin. Yhteistyötä tapahtuu opettajien mielestä useammin pienemmissä yksiköissä, kuten luokkapalavereissa ja työkavereiden kesken epävirallisten keskustelujen kautta. Opettajien toiveena olisi, että koulu pystyisi järjestämään enemmän aikaa yhteistyölle. Työyhteisön asiantuntijuutta ei opettajien mielestä hyödynnetä tarpeeksi ja jokainen opettaja koki jaetun asiantuntijuuden hyvin merkittäväksi ja tärkeäksi kehittämisen kohteeksi koulun toimintakulttuurissa.

Opettajien mielestä täydennyskoulutukseen hakeutuminen on lähtökohtaisesti omasta aktiivisuudesta riippuvainen. Kahden opettajan mielestä koulun toimintakulttuurin tulisi

orientoitua enemmän jatkuvaan työn kehittämiseen ja arviointiin. Täydennyskoulutusta tulisi järjestää myös enemmän.

Yhteistyön laadun ja sille varatun ajan lisäksi opettajat peräänkuuluttivat koulun toimintakulttuurilta selkeämpiä koko työyhteisöä koskevia strategioita ja tapoja selvittää henkilökunnan välisiä ristiriitatilanteita. Opettajat kokivat, että ristiriitatilanteita, kuten näkemyseroja, arvoriitiriitoja tai konfliktitilanteita, lakastaan usein maton alle ja selvittämättömät asiat jäävät kuohumaan työyhteisössä.

no tuota noin se on ehkä semmonen välillä aika isokin pulma et asioita ei nosteta pöydälle ja puhuta niistä niinkun asioiden oikeilla nimillä. että se kuuluu taas hyvin paljon tähän johtajuuteen tässä talossa että asiat niinkun hyssytellään ja ne lakastaan sitten maton alle. et se aiheuttaa tietysti semmosta että asiat junnaa niinku paikallaan ja sitten tietyt asiat kun niistä ei päästä eteenpäin niin ne sellaset epäkohdat joita on niin ne on lähes kaikilla täällä tiedossa kuitenkin mutta että.. että se on se melkein kyllä kehittämisen tarve (opettaja6)

Opettajat tarkastelivat ongelmaa eri näkökulmista. Kaksi opettajaa nosti esille ammatillisuuden ja kaveruuden välisen ristiriidan, joka aiheuttaa sen, että työhön liittyvistä ongelmakohdista ei uskalleta puhua, jos pahoittaa toisen mielen.

ammattillisuus ja ystävällisyys on niinkun yhtä ja silloin mun mielestä se laatu heikkenee huomattavasti ja tota kuitenkin ajatteleen että koulussa tai työpaikalla kun ollaan niin ollaan siinä ammattiroolissa vaikka ollaankin omia persoonia niin silloin pitäis voida sanoa ja selvittää ne työhön liittyvät asiat eikä tota sitten ajatella että toi on niin hyvä kaveri mulle että se loukkaantuu jos mä sanon (opettaja1)

Osa opettajista näki tärkeänä, että ristiriitatilanteet selvitettäisiin aina pienemmissä yksiköissä asianomaisten kanssa puhumalla, jolloin vältettäisiin asioiden paisuminen koko työyhteisöä koskeviksi pulmiksi. Puheenvuoroista ilmeni myös pettymys rehtorin löyhään tapaan puuttua tilanteisiin. Vaikka kaikkien ongelmatilanteiden ei tarvitsisi arjessa kulkea esimiehen kautta, opettajat kokivat kuitenkin tärkeänä, että muutos ja yhteiset

toimintaperiaatteet asioiden selvittämisen ja ratkaisemisen suhteen lähtisivät liikkeelle koulun hallinnon puolelta.

## **5.2 Hallinnollisen yhdistymisen haasteet ja mahdollisuudet koulun toimintakulttuurille**

Tässä kappaleessa esittelen opettajien suhtautumista koulujen hallinnolliseen yhdistymiseen. Tutkimuksessani halusin selvittää, miten opettajat suhtautuvat muutokseen ja minkälaisena haasteena he sen näkevät. Haastattelussa kysyin opettajilta myös sitä, kokevatko he, että hallinnollinen yhdistyminen vaikuttaa heidän työhönsä tulevien lähivuosien aikana.

Opettajat nostivat vastauksissaan esille oman epätietoisuutensa liittyen hallinnollisen yhdistymisen motiiveihin sekä perusteluihin, miksi näin on päätetty toimia. Opettajat kokivat, että koulun henkilöstöllä ei ole ollut mahdollisuutta osallistua omaa kouluun koskevaan kehittämistyöhön, vaan päätös on tehty ilman, että opettajat olisivat saaneet ilmaista näkemyksiään asiasta.

semmonen mikä on luonut sellasta negatiivista ajattelua on se, että tää (hallinnollinen yhdistyminen) on kyllä aika pitkälti koettu että tätä on vähän niinkun salaa tehty koko juttua.. että ei avoimesti.. sanotaan niin.. salaa on nyt väärä sana, mutta ei nyt silleen läpinäkyvästi tehty tätä hommaa, niin siitä tulee väistämättä sellasia ajatuksia että mikäköhän tässä on takana (opettaja2)

Tässä puheenvuorossa konkretisoituu opettajien kokemus siitä, että koulun henkilöstön ja opetuksen järjestämisestä vastaavien virkamiesten välinen yhteistyösuhde ei näyttäydy opettajien silmissä vastavuoroiselta. Hallinnollinen yhdistyminen ei itsessään herätä vastustusta opettajissa. Epätietoisuus siitä, mitä yhdistymisellä käytännössä tarkoitetaan ja kenen työnkuvaan se vaikuttaa, herättää opettajissa kysymyksiä ja huolta. Opettajat kokivat, että muutosta ei ennakoitu millään tavalla. Opettajat kuuluivat hallinnollisesta yhdistymisestä

ensimmäisen kerran silloin, kun heille tuli tieto siitä, että niin tulee tapahtumaan seuraavasta lukuvuodesta alkaen.

Eee.. mull ei oo mitään tietoa siitä mitenkä he on niinkun tätä keskenään ennakoitu ja kuinka kauan tätä on sillain suunniteltu, mutta ei ainakaan meidän kohdalla täällä työntekijöille taikka perheille, niin ei oo ennakoitu millään lailla. (opettaja3)

Opettajien mielestä muutosta olisi pitänyt ennakoida jo hyvissä ajoin ja ottaa molempien koulujen henkilökuntaa mukaan suunnittelu- ja toteutustyöhön. Opettajat olivat pettyneet tapaan, jolla asia hoidettiin. Muutoksesta aiheutunut vastustus liittyi siihen, että tieto tuli yllätyksenä eikä opettajilla ollut mahdollisuutta osallistua päätöksentekoon. Opettajat pohtivat sitä, voiko vastustus vaikeuttaa muutokseen sopeutumista, vaikka itse yhdistymisessä ei lähtökohtaisesti olisikaan mitään kielteistä.

huonoo hallintoo siinä mielessä. kun pitäis saada ihmiset yhteiseen projektiin, yhteisiin talkoisiin/tavoitteisiin mukaan. ei onnistu niin. (opettaja1)

Tiedotustilanteissa koulun henkilökunnalle painotettiin sitä, että yhdistymisen myötä syntyvät muutokset koskevat vain koulun hallintoa, eikä opettajien arjen työ tule muuttumaan. Silti opettajat pohtivat haastattelujen aikana sitä, vaikuttaako yhdistyminen omaan työhön. Voiko olla esimerkiksi mahdollista, että koulurakennus vaihtuu nyt kun toimipisteitä tulee olemaan kolme. Pääasiassa opettajat kuitenkin liittivät yhdistymisestä heränneet kysymykset ja huolet koulun hallintoon liittyviin asioihin, eikä muutos herättänyt opettajissa varsinaista muutosvastarintaa.

Yksi opettajista kuvasi koulua lintukodoksi, jossa tähän asti on ollut turvallinen olla, koska rehtori on tuntenut koulun oppilaat hyvin. Nyt kun oppilasmäärä kasvaa, ja saman rehtorin alaisena tulevat toimimaan kahden koulutalon oppilaat ja henkilökunta, yksilöllisen huomioinnin uskottiin vähenevän tulevaisuudessa. Muutkin opettajat tarttuivat vastauksissaan samaan aiheeseen.

varmaan se perustyö jatkuu samanlaisena, mut sit just se et jos sä haluat saada esimiestä kiinni et sä et välttämättä saa sitä enää niin hyvin kiinni. Et semmoset.. jos tulee jotain sellasia tilanteita että pitäis heti kysyä neuvoa tai.. se (oppilas) on tosi aggressiivinen tai on sattunut jotain, niin semmoset.. semmonen tulee ensimmäisenä mieleen, et mistäs sen sit saa kiinni ja kukas se apulaisrehtori on ja onko se ees meillä vai onko se toisessa talossa (opettaja4)

Rehtorin tavoitettavuuden ja läsnäolon mahdollinen vähentyminen yhdistymisen myötä osoittautui aineiston pohjalta suurimmaksi huolen aiheeksi. Se, miten työnjako ja vastuualueet jakautuvat hallinnollisen yhdistymisen myötä, herätti kysymyksiä opettajissa. Minkälainen rooli tulevalla apulaisvirkarehtorilla esimerkiksi on.

Opettajat näkivät muutoksessa myös hyviä puolia ja pohtivat sitä, mikä yhdistymisessä saattaisi olla hyödyksi koulun toimintakulttuurille. Opettajat näkivät yhdistymisessä mahdollisuuden jakaa koulujen erityisosaamista ja ammattitaitoa keskenään. Opettajat vaikuttivat olevan valmiita yhteistyöhön, jos sille tarjotaan puitteita.

no alkuun se vähän niinkun yllätti ja totanoinniin mutta mää jotenkin uskosin että se saattaa olla ihan semmonen niinkun uus mahdollisuuskin, että me voitais niinkun toinen toisiltamme kouluina ja osaajina ottaa oppia (opettaja7)

Opettajat pohtivat myös sitä, voisivatko erityiskoulut tehdä enemmänkin yhteistyötä yhdessä ja jalostaa koulujen asiantuntijuutta tiiviimmäksi kokonaisuudeksi, josta myös muut kasvatusalan työntekijät voisivat hyötyä.

### **5.3 Opettajien suhtautuminen integraatioon**

Tässä osiossa tarkastelen opettajien suhtautumista koulussa järjestettävään integraatioon. Opettajien vastaukset ja mielipiteet jaotellaan neljään eri ryhmään sen perusteella millä tavalla opettajat lähestyivät aihetta. Ketä varten integraatio on järjestetty ja minkälaisia edellytyksiä se onnistuessaan vaatisi opettajien näkökulmasta. Kokoan myös integraatioon kohdistuvan kritiikin ja integraatiotoiminnassa työskennelleiden opettajien kokemukset

erikseen. Opettajien suhtautuminen integraatioon oli pääosin kriittinen ja opettajat peräänkuuluttivat integraatiotoiminnan filosofisia perusteluita sekä yksilöllistä huomiointia päätöksiä tehdessä. Vastaajista kahdella opettajalla oli kokemusta integraatiosta, loput opettajista vastasivat kysymyksiin omien näkemystensä pohjalta korostaen kuitenkin omaa kokemattomuuttaan integraatiotoiminnasta.

### 5.3.1 Ketä varten integraatio on?

Opettajien mielestä integraatio-päätöksiä tehdessä oleellisinta on pohtia tarkkaan, ketä oppilaita se palvelee ja millä tavalla. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että kaikille koulun oppilaille integraatio ei sovi ja pahimmillaan yleisopetuksen toimintaympäristö voi voimistaa oppilaiden haastavaa käyttäytymistä. Onnistuessaan se voi taas vaikuttaa hyvin myönteisesti oppilaan kehitykseen. Opettajat kokivat, että yksilön tuen tarpeen arviointi on avainasemassa sijoituksia mietittäessä.

-joo, mun mielestä se on niinkun täysin riippuvainen siis niinkun oppilaan tarpeesta, että mun mielestä se integraatio ja ylipäätään tai sitten erityiskoulu kumpi vaan, niin jos sinne mietitään sitä oppilasta ja hänen tarpeitaan, niin se on se lähtökohta. niin se taatusti niinkun osottaa sen oikean tien sitten. (opettaja7)

Jos integraatiota ei ole koettu oppilaalle hyväksi ratkaisuksi, huolestuttavana tekijänä opettajat näkivät sen, että oppilaita ”pallotellaan” kahden koulun välissä.

joittenkin oppilaiden kohdalla mitä mä oon kuullut että se on hyvä juttu, että heillä on sitten tietoa ja taitoa jossain tietyissä aineissa niin paljon että se on hienoa että se on päässyt joillekin tunneille. ja sit toisien oppilaiden kohdalla mä oon kuullut että se ei oo hyvä juttu.. että sitten se on sitä että mennään vuodeks sinne ja sit taas takas meille niin musta se onniinkun hirveen rasittavaa niille lapsille ja niille vanhemmille ressaavaa se et mikä mun paikka on. et ne pitäis olla jotenkin sillai pitempiaikasia mun mielestä ne sijotukset.(opettaja3)



Osa opettajista arveli, että joidenkin oppilaiden kohdalla yleisopetuksen toimintaympäristö on saattanut paineistaa oppilaita liikaa. Yhteistoiminta on asettanut oppilaille liian korkeita tavoitteita, joita oppilaiden on liian haastava saavuttaa. Opettajat kokivat tämän kautta mahdollisena uhkana sen, että erityisoppilaat vertaavat itseään ja omia suorituksiaan liikaa yleisopetuksen oppilaisiin, jolloin itsetunto saattaa heikentyä. Opettajat halusivat myös taata oppilaille sen, että yhteistoiminnassa kaikille oppilaille pystytään järjestämään mielekästä ja tarkoituksenmukaista tekemistä ilman, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle.

Opettajat lähestyivät integraatiota oppilaan näkökulmasta ja kyseenalaistivat sen, monekö ajatus integraation tasa-arvoisuuden tavoittelemisesta yksilön edun ja tarpeiden huomioimisen edelle. Aineistosta nousi esille kysymys siitä, kenen näkökulmasta integraatiota tehdään.

sit taas tavallaan se semmonen yksilön kautta ajattelu. eli kenenkä näkökulmasta se integraatio tehdään. tehdäänkö se oppilaan näkökulmasta vai siitä että näin pitää vaan tehdä että.. eli tää on tavallaan se filosofinen kysymys (opettaja1)

Integraation filosofista taustaa kyseenalaistivat myös muut opettajat, joiden mielestä on epäoikeudenmukaista ja lähtökohtaisesti ristiriitaista lähestyä integraatiota siltä kannalta, kuka oppilas kelpaa integraatioon.

kun mun mielestä se ei oo mitään integraatioo että, sulla täytyy olla tietynlaisia edellytyksiä että sä pystyt.. mun mielestä se kuuluis tehdä sillä tavalla että.. että mun mielestä tää menee niinkun aivan väärin päin nimenomaan sillä lailla että näitten erityisoppilaitten täytyy täyttää tietyt edellytykset, jotta he voivat integroitua.. taikka tehdä tätä yhteistoimintaa sen sijaan että.. et se on lähtenyt pelkästään siitä että täältä niinkun koitetaan, se jousto pelkästään niinkun erityisopetuksen puolella, että se ei oookkaan siä toisella puolella, jollon sitä ei mun mielestä toteudu. niinkun se ajatus siitä asiasta (integraatiosta) ei toteudu. ja sitten se on mun mielestä epäoikeudenmukaista niinkun että tietyllä tavalla vamman laatu on se joka on kriteeri et voiksää integroitua vai ei. (opettaja2)

tuota jos mä ajattelen suhteessa sinne integraatioon, niin ehkä tällä hetkellä se (erityisoppilaiden tasa-arvo) ei toimi tietyllä tavalla, että tuota kyllähän siinä hyvin tarkkaan seurataan ketkä esimerkiksi siirtyy integraatioon että välillä mietityttää sitten se että miksi näin, näin tehdään että näkisin sen että jos integraatiota toteutetaan niin se pitäis sitten tietysti olla suurimmalle osalle kuitenkin se mahdollisuus. Että on toki niinkun äsken mainitsin niin osa oppilaista jotka eivät, jotka tavallaan mun mielestä paremmin sopeutuu ihan tämmöseen ihan erityiskouluun mutta sitten ehkä, sitten se jako siitä mitkä seuraavat mahdolliset lähtemään integraatioon niin se on mun mielestä sitten sellanen häilyvä, että ei oikeen selvää. (opettaja7)

Vastauksista on nähtävissä, että koulun sisällä vallitsee toisistaan poikkeavia ja yksilöllisiä tapoja ymmärtää integraation tarkoitus. Kokemuksien perusteella on selvää, että tällaisenaan integraatio ei ole palvellut kaikkia koulun oppilaita, eikä se sovellu kaikille. Osa opettajista näki vääränä sen, että oppilaan tulisi täyttää jonkinlaiset kriteerit päästäkseen integraatioon. Opettajat eivät koe sitä integraation perimmäisenä tarkoituksena. Kuitenkin suurin osa opettajista peräänkuuluttaa yksilöllisten tarpeiden huomiointia siinä vaiheessa, kun valintoja tehdään.

no kun tässä on sellanen ristiriita kun mä koen että integraatiohan, puhutaan että se pitäis olla kaikille niinkun avoin, eli ne puitteet tulis järjestään sitten sillain että olis mahdollisuus siihen yksilöintegraatioon tai sitten jos päädytään ylipäätään siihen että meidänkin koulun oppilaat sitten siirtyis siihen sinne yleisopetuksen yhteyteen niin sitten pitäis miettiä että ketkä oppilaat siitä oikein hyötyy sitten, että joittenkin kohdalla se voi olla sitten ihan sitä sosiaalista integraatio (opettaja 7)

Tästä puheenvuorosta nousee hyvin esille integraation haastavuus arvojen ja käytännön ratkaisujen välisestä ristiriitaisuuden näkökulmasta. Vastauksissa oletetaan, että integraatiotoiminnassa erityisoppilaiden tulisi muokkaantua yleisopetuksen tahtiin ja ymmärretään, ettei integraatio voi oppilaiden tasoerojen vuoksi onnistua niin. Kun integraation tarkoitus ja tavoitteet näyttäytyvät opettajille epäselvinä, he tarkastelevat integraatiota totutun kaksoisjärjestelmän kautta. Jos oppilaan tarvitsee täyttää tietyt kriteerit päästäkseen integraatioon, on todennäköistä, että taso-erot nousevat pintaan viimeistään

ylemmillä luokka-asteilla. Epäilevätkö opettajat, että tässä tapauksessa integraatio päätös luultavimmin purettaisiin tai yhteistoiminta vähenisi, jolloin myös opettajien usko ja luottamus integraatioon tulisi rakoilemaan.

Integraatio-toiminnassa työskentelevä opettaja lähestyi integraatiota eri tavalla. Hänen mielestään integraatiota tapahtuu koko ajan. Sama rakennus ja pihapiiri sekä yhdessä oleminen ovat hänen mielestään integraatiota. Integraation ei tarvitse aina tarkoittaa oppituntien ja virallisen koulussa tapahtuvan toiminnan integroimista. Opettaja lähestyi oppilaiden erilaisuutta myös mallioppimisen näkökulmasta. Hänen mukaan useat oppilaat reipastuvat integraatiossa. Jos he huomaavat, että välitunnille lähtiessä käytävät tyhjäntyvät ja oppilaat pukevat päälleen rivakasti, he saavat siitä motivaatiota toimia itsekkin ripeämmin. Opettajan mukaan myös erityiskouluja tarvitaan, eikä integraatio sovi esimerkiksi hyvin autistisille oppilaille. Hän ei kuitenkaan kannata sitä, että erityiskoulut olisivat erillisiä saarekkeita irrallaan muista, vaan hänen mielestään myös erityiskoulujen tulisi sijaita lähempänä yleisopetuksen kouluja. Integraation varjopuolena opettaja näki kahden koulun välillä ravaamisen. Toiveena olisi, että he olisivat yleisopetuksen koulun hallinnon alaisena ja virallisesti osa tämän koulun toimintakulttuuria. Opettaja näki, että koulussa elää nykyään kaksi eri kulttuuria. Työlääksi asetelman teki myös se, että opettaja koki itsensä vieraantuneeksi erityiskoulunsa toimintakulttuurista.

### **5.3.2 Pysyvyyttä ja ennakointia päätöksiä tehdessä**

Haastattelussa kysyttiin opettajilta, minkälaista onnistunut integraatio läheisen yleisopetuksen koulun kanssa heidän mielestään olisi. Opettajien edellytyksiä integraatiolle olivat opetusjärjestelyiden suunnitelmallisuus, pysyvyys ja ennakointi sekä yksilöllinen huomiointi. Opettajat näkivät myös tärkeänä, että koulujen opettajilla on sisäistä motivaatiota ja valmiuksia sitoutua yhteistyöhön.

Opettajien mielestä huolellisen suunnittelun ja ennakkoinnin tulisi olla lähtökohtana integraatio-päätöksiä tehdessä. Suunnittelulla opettajat tarkoittivat opetuksen

tarkoituksenmukaista järjestämistä, niin että yhteistoiminta palvelisi sekä erityiskoulun että yleiskoulun oppilaita. Ennakointi ja oppilaan tuntemus nähtiin tärkeänä työkaluna suunniteltaessa oppilasvalintoja. Näin vältettäisiin oppilaiden ”pallottelu” kahden koulun välillä ja oppilaat saisivat rauhassa juurruttaa itsensä koulun toimintaympäristöön. Päätöksien pysyvyyden lisäksi osa opettajista ajatteli, että integraatio esi- ja alkuopetuksessa palvelisi parhaiten sekä erityiskoulun että yleisopetuksen koulun oppilaita.

-no sillen se olis mun mielestä toimivinta mikäli olis kyseessä esi- ja alkuopetus. niin sillen ne erot on vielä pienemmät vaikka toki se kuilu kasvaa sitten koko ajan vuosi vuodelta tai luokka-aste luokka-asteelta, mutta sitten niinkun että yleisopetus menee hurjaa vauhtia eteenpäin ja meidän opetus ei meekkään vaan pysyy pikemminkin paikallaan.. että lähinnä tuota noin pienten kanssa ja kun se ois enempi tällasta sosiaalista kanssakäymistä ja ja leikinomaista niin sillen se mun mielestä palvelis molempia (opettaja5)

Opettaja koki, että aloitettaessa integraatio oppilaiden ollessa vielä koulupolun alussa, voisi yleisopetuksen oppilaiden ymmärrys ja kokemus erityisoppilaista kehittyä suvaitsevampaan suuntaan.

Integraatiossa on myös kyse erityisopettajien ja luokanopettajien välisestä yhteistyöstä. Opettaja, jolla on kokemusta integraatiosta, näki oleellisena asiana opettajien yhteisen sitoutumisen ja motivaation. Hän koki, että yhteistyö voi parhaimmillaan olla hyvin innostavaa ja hedelmällistä, mutta jos yhteistyö ei suju ja toimintatavat eivät kohtaa, se vie opettajalta paljon ylimääräistä energiaa. Tästä syystä opettajan mielestä olisi tärkeää keskustella työnkuvasta opettajien kanssa yhdessä ja kuulla kokeneemmilta opettajilta heidän näkemyksiään. Ennakointi ja yhteisten toimintamallien suunnittelu edesauttaisi toimintaa ja opettajille muodostuisi selkeämpi kuva integraatiosta.

## 5.4 Opettajien suhtautuminen inklusioon

Seuraavaksi tarkastelen opettajien käsityksiä inklusiosta. Suurin osa opettajista lähestyi inklusiota kaksoisjärjestelmän kautta. Tarkastelun kohteena oli se, miten erityiskoulun oppilaat istuisivat nykyisen yleisopetuksen joukkoon.

ei lähettäskään sellaseen koko luokkien niinkun tämmösiin (yhdistämiseen) jotenkin keinotekosesti vaan se että et sillon mun mielestä lähikouluperiaate toteutus sillon kun jos täältä joku toiminta-alueopilas siirtys sinne omaan lähikouluun ja.. hänellä on sitten niinkun oma avustaja siellä ja erityisopettaja ei tietenkään koko aika pystyis oleen.. et jotenkin näin mä vois ajatella että siellä ois niinkun yksilö.. sillain mä niinkun ajattelisin että se vois olla yhtä lailla luontevasti niinkun samalla tavalla kun jossain kylä-yhteisössä. (opettaja 2)

siellä tarvis olla sillä yleisopetuksen opettajalla kans aika paljon tietoo, ei nyt tietenkään voi olla samalla lailla erityispuolesta kanssa ja sitten se yhteistyö että sitä tehtäs tosi paljon. ja se et heidän pitäis myös olla vastaanottavaisia meitä kohtaan.. eikä sillai että sitten erityisopettajat siellä taistelee tilasta ja paikasta et jotenkin se vaatii kyllä hirveen paljon varmasti yleisopettajilta koska se on niin erilaista se niiden työ. kun me tehdään työtä niin meillä on niin semmosta tiimityötä. (opettaja 4)

Opettajien suhtautuminen inklusioon oli etäinen ja ajatusta kaikille yhteisestä koulusta lähestyttiin enemmänkin kauniina ajatuksena, kuin realistisena tavoitteena.

no mä en nyt kyllä hirveesti hyvää nää siinä (että kaikki voisivat opiskella lähikoulussa).. ideana ja ideologiana tietysti jotenkin kaunis.. mutta toisaalta sitten taas jos aattelee sit ihan niinkun käytännön tasolla niin se ei oo ihan realismia että se sitten onnistuis käytännössä, koska ne tarpeet on niin erilaisia. (opettaja 5)

Opettajat kokivat, että koulujärjestelmän tulisi muuttua paljon, jotta oman koulun oppilaat pystyisivät opiskelemaan lähikoulussa. Opettajien mielestä erityiskouluja tarvitaan tulevaisuudessa edelleen ja opettajat kokivat nykyisen yleisopetuksen luokan liian

haastavana ympäristönä nykyisille oppilailleen. Suuret luokkakoot ja tarvittavien tukitoimien laadun takaaminen huolestutti opettajia.

Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki opettajat lähestyivät inklusiota pelkästään erityisoppilaiden näkökulmasta sen sijaan, että he tarkastelisivat sitä yhtenäisen perusopetuksen näkökulmasta. Opettaja ei lähestynyt inklusiota siitä näkökulmasta, onnistuuko se vai ei, vaan liitti sen tarkastelemisen ennen kaikkea poliittisen päätöksenteon haasteeksi. Hänen mielestään onnistuessaan inklusiivisessa koulussa ei tarvitse miettiä leimautuisiko erityistä tukea tarvitseva oppilas vai ei, koska opettajan mielestä kaikki olisivat silloin yhtä erityisiä. Koulujärjestelmän muutos koettiin kuitenkin aikaa vievänä haasteena koko yhteiskunnalle:

ei pelkästään erityiskoulujen näkökulmasta vaan suurin osa yleisopetuksen eli koko suomalaisen koulujärjestelmän muuttamista mun mielestä niinkun sanoin aiemmin että jos opettajan tehtävä on se että oppilaat oppii tietyn tietyssä ajassa tietyt asiat niin sehän auttamatta johtaa siihen että kaikki eivät pysy siinä tahdissa ja silloin niille pitäis tehdä jotain ja heillä ei oo siihen aikaa enää, resursseja vastata niin silloin siirrytään erityisopetukseen ja näinhän tää on ollut suomessa melkein 1800-1900-luvulta tää kaksoisjärjestelmä, että se ei oo musta niinkun semmonen mikä on ihan helposti purettavissa. sen takia mä näen että inklusio ei tuu ihan äkkiä tänne suomeen meneen eteenpäin niin että voitais niinkun puhua ihan oikeasta inklusiosta. (opettaja 1)

Muutkin opettajat näkivät inklusion koko yhteiskuntaa ja koulujärjestelmää koskevana haasteena, joka onnistuessaan vaatisi ennen kaikkea paljon aikaa ja asenteiden muutosta. Muutoksen tulisi opettajien mielestä näkyä myös opettajankoulutuksessa.

## 6 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia erityiskoulun toimintakulttuuria kiinnittäen huomiota siihen, eläkö erityiskoulun arjessa inklusiivisia arvoja tai käytäntöjä. Lisäksi tutkin kyseisen koulun opettajien suhtautumista koulussa järjestettyyn integraatioon sekä laajemmin inklusioon. Tutkimuksen kohteena oleva koulu oli tutkimusta aloittaessani kohtaamassa muutoksia ja yhdistymässä hallinnollisesti läheisen erityiskoulun kanssa. Tutkimuksessani kysyin myös opettajilta heidän mielipiteitään tulevasta muutoksesta.

Tutkimukseni perusteella koulun toimintakulttuuri edustaa edelleen segregoivia asenteita ja käytänteitä. Opettajat näkivät, että erityiskouluissa pystytään tarjoamaan kehitysvammaisille lapsille asiantuntevaa opetusta ja erityiskoulu ympäristönä takaa joustavuuden ja oppimisen rauhan. Opettajien mielestä erityiskouluille on edelleen tarvetta, joskin suurin osa opettajista oli valmis liittämään koulunsa yleisopetuksen läheisyyteen. Opettajien suhtautuminen hallinnolliseen yhdistymiseen oli neutraali. Opettajat olivat pettyneitä tapaan, jolla yhdistymisestä tiedotettiin ja he kokivat, että opettajat eivät ole olleet mukana päätöksenteossa. Valtaosa opettajista koki, että integraation filosofista taustaa tulisi selkeyttää. Integraatiotoiminnan tulisi opettajien mielestä olla pysyvämpää, eikä oppilaita saisi pallotella kahden koulun välillä. Suhtautuminen inklusioon oli pääosin kriittistä ja sen käsittelyä lähestyttiin pitkälti kaksoisjärjestelmän kautta.

Tässä luvussa pohdin tutkimuksesta saatuja tuloksia tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Tarkastelen erityiskoulun toimintakulttuuria osana erityiskasvatuksen kenttää ja sen suhdetta integraatioon ja inklusioon. Pohdin myös sitä, miten opettajat ymmärtävät poikkeavuuden koulun oppilaiden kohdalla. Peilaan opettajien suhtautumista integraatioon ja inklusioon aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen. Lopuksi esittelen jatkotutkimusaiheita sekä tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

## 6.1 Inklusiivinen erityiskoulu?

Tässä alaluvussa tarkastelen tutkimuksen kohteena olevan koulun toimintakulttuuria inklusiivisessa viitekehyksessä.

Saloviidan (2001) mukaan erityisopetus nojaa neljään perusolettamukseen liittyen oppilaiden epänormaaliuteen. Perusolettamukset ovat: 1. On olemassa normaalista poikkeavia oppilaita. 2. On olemassa normaalista poikkeavaa opetusta. 3. Oppilas on poikkeava, jos hän tarvitsee normaalista poikkeavaa opetusta edistyäkseen mahdollisimman hyvin. 4. Poikkeava opetus on opetusta, jota normaalista poikkeava oppilas tarvitsee edistyäkseen mahdollisimman hyvin. (Saloviita 2001, 144–147.) Pohdin seuraavaksi sisältyvätkö nämä oletukset kyseisen erityiskoulun arkeen. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että koulun oppilaat poikkeavat selvästi ns. tavanomaisista yleisopetuksen oppilaista. Täten opettajien voidaan tulkita lähestyvän vammaisuutta lääketieteellisen mallin kautta (ks. Vehmas 2005). Oppilaiden laaja-alaiset oppimisvaikeudet, neurologiset häiriöt sekä ymmärtämisen ja elämänhallinnan haasteet nähtiin syynä sille, miksi oppilaiden on hyvä opiskella erityiskoulussa.

Erityispedagoginen osaaminen nähtiin erityiskoulun vahvuutena. Oppimisympäristön rauha ja joustavat opetusmenetelmät sekä oppijalähtöisyys mainittiin myös erityiskoulujen hyvinä puolina. Opettajat kokivat myös, että moniammatillinen tuki on keskittynyt erityiskouluun, mikä auttaa oppilaiden kokonaiskuntoutusta. Thomasin (1978) mukaan segregaatoin etuina voidaan nähdä nimenomaan erityisoppilaiden huomiointi ja erityisten kasvatuksellisten metodien hyödyntäminen. Segregaatia on perusteltu aikoinaan myös sillä, että joidenkin oppilaiden erityisyys ja poikkeavuus on niin suurta, että heillä on oikeus saada erityisopetusta (Ihatsu 1981, 38). Tutkimukseni tulokset puoltavat tätä näkemystä. Opettajat kokivat nykyisten opetusjärjestelyiden tukevan tasa-arvon toteutumista erityisoppilaiden näkökulmasta. Opettajat pitivät kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen laadun takaamista hyvin tärkeänä asiana. Saloviita (2006) käyttää tästä perinteisestä suhtautumistavasta nimeä positiivinen erityiskohtelu, joka pohjautuu individualistiseen näkemykseen siitä, että



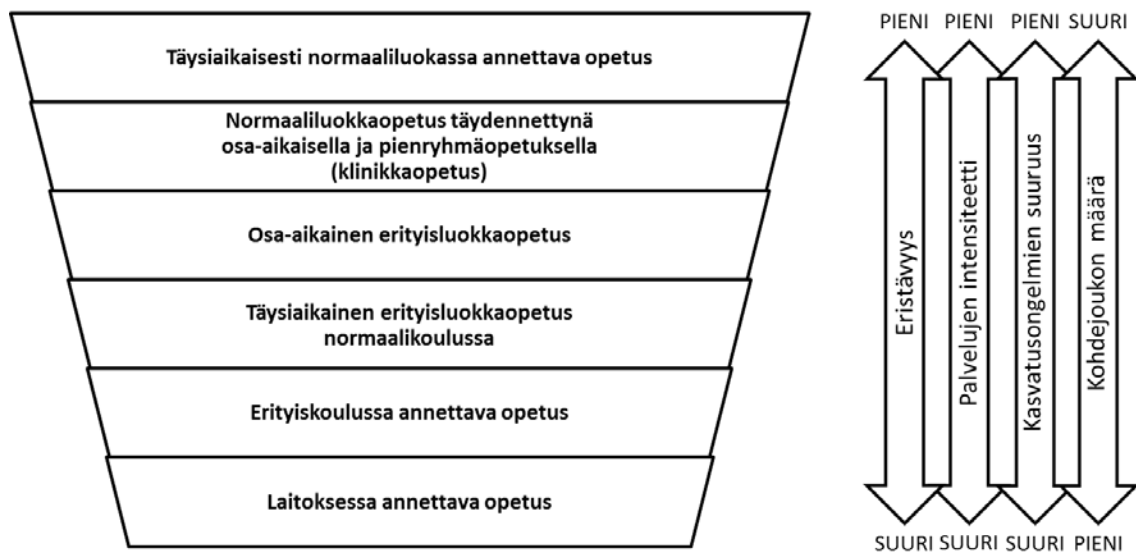
erityisopetuksen tarve löytyy yksilöstä. Erityispedagogiikalle on tosin tyypillistä tarkastella yksilön ja ympäristön suhdetta pelkästään individualismin pohjalta. Sen sijaan, että yleisopetuksen luokkahuonetta muokattaisiin kaikille sopivaksi, koetaan helpommaksi opettaa tukea tarvitsevia oppilaita erikseen. (Saloviita 2006, 329). Opettajien mielestä tavallinen luokkahuone on liian haastava ympäristö valtaosalle koulun oppilaista. Vaikka opettajat puolustivatkin erityiskoulujen asemaa varsinkin vaikeasti kehitysvammaisten sekä autististen oppilaiden kohdalla, heillä oli kuitenkin yleisesti ottaen myönteinen suhtautuminen yleisopetuksen ja erityisopetuksen väliseen yhteistyöhön. Opettajat kokivat sen myös tarpeelliseksi.

Opettajat suhtautuivat epäillen yleisopetuksen opettajien ja oppimisympäristön valmiuksiin kohdata kehitysvammaisia oppilaita. Mobergin (1998) mukaan erityisopettajat korostavat usein erityisosaamisen tarvetta sekä oppilaiden erityisyyttä ja heidän oikeuttaan saada hyvää opetusta. Erityisopettajat tarkastelevat aihetta herkemmin opetuksen kautta, eivätkä pohdi erityisopetuksen yhteiskunnallista merkitystä. Luokanopettajat epäilivät omia taitojaan ja kykyjään kohdata ja huomioida erityisoppilaiden tarpeet. Tämä jonkinlainen vastakkainasettelu on johtanut erityisoppilaiden siirtämiseen erityisopetukseen ja pitänyt yllä koulutuksen kaksoisjärjestelmää. (Moberg 1998, 139.)

Toimintakulttuurista on löydettävissä segregaatiota ylläpitäviä käytänteitä, mutta myös inklusiiviselle ajattelulle ominaista suhtautumista liittyen oppilaiden yksilöllisyyden arvostamiseen sekä opetuksen joustavuuteen ja oppijalähtöisyyteen. Opettajien mielestä oppilaat luovat koulun. Opetustoiminta rakentuu oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja huomioinnin varaan. Yksilöiden kunnioittaminen ja erilaisuuden arvostaminen ovat myös inklusion tavoitteita (ks. Ikonen 1998). Se, miten tutkimuksesta saadut tulokset tulkitaan, riippuu siitä teoreettisesta viitekehyksestä, josta käsin niitä tarkastellaan. Kun koulun toimintakulttuuria tutkitaan inklusiivisen kasvatuksen viitekehyksessä, on suhtauduttava kriittisesti näkemukseen siitä, että erityiskoulun oppijalähtöinen opetus ja erilaisuuden arvostaminen ajavat vammaisten tasa-arvoista asemaa yhteiskunnassa.

Tarkastelen nyt erityiskoulun toimintakulttuuria suhteutettuna Mobergin & Savolaisen (2009) esittämään kuvioon (ks. kuvio 1.). Kuvio kuvaa segregoitujen ja integroitujen erityisympäristöjen eroja eri ulottuvuuksilla. Tutkimuksen kohteena oleva koulu sijoittuu kuvion toiseksi alimmalle tasolle. Eristävyys, palvelujen intensiteetti sekä kasvatusongelmien suuruus on tästä näkökulmasta katsottuna suurta. Kohdejoukon määrä on puolestaan pieni. Kun opettajien suhtautumista erilaisuuteen tutkitaan inklusion pohjalta, herää kysymys, onko erilaisuuden arvostaminen pikemminkin erilaisuuden vaalimista ja kahlitsemista erilliseen kouluun. Saloviidan (2006, 330) mukaan erityispedagogiikka yhdistetään hyväsuopaisuuteen. Erityisopettajat olisivat tämän näkemyksen pohjalta ikään kuin vähäosaisempien puolella, jolloin erilaisuutta pidetään rikkautena osaksi tästä syystä. Kyseisen erityiskoulun oppilaat edustavat hyvin homogeenistä ryhmää yhteiskunnassa, jolloin erilaisuuden käsitteen voidaan nähdä ylläpitävän ajatusta siitä, että toisaalla on ns. normaaleja oppilaita (Emanuelsson 2001; Naukkarinen 2001; Saloviita 2001).

KUVIO 1. Erityisympäristöjen kuvaus integraatio–segregaatio-ulottuvuudella (Moberg & Savolainen 2009, 81).



Tutkimukseni perusteella opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että koulun toimintakulttuurin suurimpia haasteita ovat selkeämpien yhteisten toimintamallien ja suuntaviivojen kehittäminen sekä yhteistyön laadun parantaminen. Suuntaviivoilla tarkoitetaan esimerkiksi yhteisiä toimintamalleja erilaisten ristiriitatilanteiden hallitsemisessa sekä laajemmin ajateltuna myös koko koulun yhteistä pedagogista linjaa. Tutkimuksen kannalta on mielenkiintoista huomata, että opettajien mainitsemat kehittämisen kohteet (yhteistyö ja koulun yhteiset opetus- ja toimintamallit) ovat myös kaksi inklusiivisen koulun peruseriaa (ks. Schaffner & Buswell 1997).

Opettajien mukaan koulun opettajat ovat orientoituneita yhteistyölle ja yhteistyötä arvostetaan. Yhteistyö nivoutuu opettajien työhön monella tasolla. Moniammatillista yhteistyötä tapahtuu luokassa koulunkäynninohjaajien kanssa toteutetussa opetustyössä sekä laajemmin myös oppilaiden kuntoutuksesta vastaavien ammattilaisten kesken. Opettajat kokivat, että koulun sisällä on monenlaisia luokkia, jotka omaavat omanlaiset toimintatapansa. Tämän vuoksi jaetun asiantuntijuuden näkökulma koettiin tärkeäksi, joskin opettajat kokivat, ettei yhteistyölle ole annettu tarpeeksi aikaa. Seppälä-Pänkäläinen (2009) on tutkinut väitöskirjassaan yhden lähikoulun kehittymistä inklusiiviseen suuntaan. Tutkimuksen kohteena olevan koulun opettajat näkivät myös yhteistyön ja jaetun asiantuntijuuden tärkeänä osana toimintakulttuuria. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 133–135.)

Opettajat näkivät luokkien heterogeenisyyden osasyynä sille, miksi asiantuntijuus on jakautunut ja pirstaloitunut pienempiin yksiköihin koulun sisällä. Yhteistyön laatua ja määrää lisäämällä opettajat uskoivat, että koulun sisällä elävää asiantuntijuutta pystyttäisiin paremmin jalostamaan koko koulua palvelevaksi osaamiseksi. Luokkien heterogeenisyyteen haettiin perusteluita oppilaiden yksilöllistettyjen oppimäärien pohjalta. Saloviidan (2006) mukaan yksilöllistetyt oppimäärät saattavat laskea tavoitetasoa, koska yleiset oppimistavoitteet puuttuvat. Opettajalle siirtyy suuri vastuu opetustyön suunnittelusta ja opetuksen laadun takaaminen voi olla tästä syystä kyseenalaista. (Saloviita 2006, 328.) Vain yksi opettajista nosti suoraan esille opettajan vastuullisuuden opetustyön ja HOJKSien laatimisen suhteen. Hänen mielestään oppilaiden osallistumisen mahdollisuudet ovat

suorassa yhteydessä opettajan näkemyksiin oppilaan vahvuuksista. Opettaja on siis avainasemassa, kun kysytään millä tavalla oppilas pystyy osallistumaan kouluyhteisön toimintaan ja millä tavalla osallistumisen esteitä pyritään poistamaan. Osallistumisen esteiden poistaminen on inklusion perusedellytys (ks. Todd 2007).

Opettajien mielestä koulun johdolla on merkittävä vaikutus yhteisten toimintamallien kehittämisessä. Inklusiivisessa koulussa vahvalla johtajuudella on suuri merkitys. Juutin (2001) mukaan jälkimodernin ajan johtajuus on jaettava. Johtajuus koskettaa jokaista organisaation jäsentä ja on näin ollen moniääninen ilmiö. Modernille ajalle ominainen käsitys johtajasta kehittyikin suuntaan, jossa johtaminen tarkoittaa myös vastuun ja voiman antamista organisaation muille jäsenille. (Juuti, 2001, 347.) Yksi opettajista lähestyi johtajuuden haastetta pedagogisen johtajuuden kehittämisen näkökulmasta. Pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan koulun kasvatus- ja opetustyön laadun vaalimista, sekä opetussuunnitelman syvällistä ymmärtämistä. Pedagogiseen johtajuuteen liitetään myös koulun toimintakulttuurin tuntemus ja ymmärrys sekä tietoisuus siitä, mitkä toimintakulttuurin kehittämisen osa-alueet ovat. Koulun pedagoginen johtajuus ei ole pelkästään rehtorin vastuulla, vaan usein siitä vastaa esimerkiksi johtoryhmä. (Nousiainen & Piekkari 2007,16.)

## **6.2 Integraation ja inklusion ulottuvuudet opettajien näkökulmasta**

Opettajien suhtautumista integraatioon ja inklusioon on tutkittu paljon. Tutkimustulokset osoittavat opettajien suhtautumisen inklusion olevan pääosin kriittistä (Avramidis & Norwich 2002; Cook ym. 2005; Scruggs & Mastropieri 1996). Opettajien asenteet ovat osoittautuneet kriittisemmiksi kuin muiden ammattiryhmien, kuten hallinto henkilöstön, suhtautuminen inklusiota kohtaan (Scruggs & Mastropieri, 1996, 72). Padeliadu ja Lampropoulo (1997) tutkivat opettajien asenteita integraatiota kohtaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, milloin opettajat kokevat vammaisen oppilaan integroinnin yleisopetukseen hyödyllisenä ja millä tavalla integraatio palvelee vammaisia oppilaita.

Tutkimustulokset osoittivat opettajien suhtautumisen olevan melko neutraalia. (Padeliadu & Lampropoulo 1997, 176–177).

Tutkimukseni perusteella opettajat suhtautuivat koulussa järjestettävään integraatioon rakentavan kriittisesti. Opettajat kuitenkin painottivat omaa kokemattomuuttaan integraatiotoiminnasta ja katsoivat näkemystensä perustuvan lähinnä olettamuksille. Heillä oli vahvat mielipiteet integraatiosta, mutta vähän käytännön kokemusta. Integraatio-opetuksessa työskentelevän opettajan suhtautuminen integraatioon oli kuitenkin huomattavasti myönteisempi kuin erityiskoulun tiloissa työskentelevien opettajien. Integraatio-opetuksessa työskentelevä opettaja näki fyysisen integraation olevan ensiaskel integraation ylemmille tasoille. Hän ei nähnyt mitään syytä sille, miksi erillisten erityiskoulujen tarvitsisi toimia fyysisesti erillään yleisopetuksen kouluista. Opettajan toiveena olisi kuulua yleisopetuksen hallinnon alle, koska se helpottaisi arjen työtä ja ”pallottelu” kahden koulun kulttuurin välillä helpottaisi.

Mobergin (1998) tutkimuksen mukaan opettajien näkemykset integraatiosta voidaan jakaa viiteen ulottuvuuteen: 1) Oikeuden ja tasa-arvon faktori, 2) Häiritsevyyden sieto -faktori, 3) Yleisopettajien taitoihin luottamisen faktori, 4) Yleisopetuksen resursseihin luottamisen faktori ja 5) Vaikeimmin vammaistenkin mukaanoton faktori. (Moberg 1998, 148.) Opettajien vastauksissa oli piirteitä jokaisesta Mobergin (1998) määrittämästä ulottuvuudesta. Vastauksissa ei lähestytty integraatiota yleisopetuksen opettajien näkökulmasta lukuun ottamatta yhtä opettajaa, joka piti integraation onnistumisen edellytyksenä integraation arvo- ja toimintapohjaan sitoutunutta yhteistyötä koulujen välillä. Muuten integraatiota tarkasteltiin lähinnä kahdella ensimmäisellä ulottuvuudella.

Integraatiotoiminta on osa koulun toimintakulttuuria, mutta suhtautuminen integraation filosofiseen taustaan oli melko kriittistä. Opettajat kyseenalaistivat sen, onko koulun integraatiossa kyse tiettyjen oppilaiden sijoittelusta yleisopetukseen (desegregaatio) vai onko tarkoituksena pyrkimys eheyttää erityiskoulun ja yleisopetuksen koulujen välistä kuilua (nonsegregaatio). Opettajat pohtivat, ovatko vain tietyt oppilaat kelpoisia

integraatioon tai tarvitseeko oppilaan täyttää jotkut kriteerit päästäkseen integraatioon. Samalla kuitenkin integraatiosta nähtiin olevan hyötyä, jos siihen osallistuvat ne oppilaat, joita yleisopetuksen oppimisympäristö palvelee. Opettajien suhtautumisessa ilmeni toisin sanoen ristiriitaisuuksia liittyen oppilaiden valikointiin. Yhtäältä opettajat kritisoiivat valikointia, mutta toisaalta katsoivat kuitenkin integraation toteutuvan parhaiten silloin, kun siihen on valikoitu ne oppilaat, keitä sen katsotaan palvelevan parhaiten.

Rakennesosiologisen selityksen mukaan erityisopetukseen valikoidaan sellaiset oppilaat, jotka hidastavat tai häiritsevät yleisopetuksen edistymistä halutussa tahdissa. Tämä valikoiminen on helpottanut myös opettajien työtä. Opettajien kielteinen suhtautuminen integraatioon voi osaksi selittyä rakennesosiologisten perusteluiden kautta. (Saloviita 2006, 331.) Pohdittavaksi jää, voidaanko tämän selityksen perusteella olettaa, että koulun opettajat kritisoiivat oppilasvalikointia yleisopetuksen asettamien kriteerien vuoksi vai etsivätkö myös erityisopettajat valikoinnin kautta perusteita kaksoisjärjestelmän vahvistamiseksi?

Seppälä-Pänkäläinen (2009) on tutkinut väitöskirjoissaan inklusion toteutumista suomalaisessa lähikoulussa. Tutkimuksissa havaittiin, että inklusioon sitoutuminen näyttäytyi hyvin häilyvältä. Integraation ja inklusion käsitteet sekoittuvat keskenään aiheuttaen ristiriitoja työyhteisön arvopohjaan. Opettajat tarkastelivat integraatiota inklusion ensiaskelina. Inklusiokokeilun myötä enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu pienryhmissä kasvoi pikkuhiljaa, lisäten jossain määrin myös segregoivia käytänteitä. Pienryhmiin ei otettu oppilaita diagnoosien mukaan, mutta luokanopettajat kokivat kuitenkin huojentavana sen, että enemmän tukea tarvitsevat oppilaat opiskelivat aina tietyt tunnit pienryhmässä. Tilanne koulussa kulminoitui yleis- ja erityisopetuksen välisen kuilun kasvamiseen. Yleisopetus loi uusia tarpeita tuen lisäämiselle, jolloin erityisopetuksen asema niiden paikkaamisena vahvistui. (Seppälä-Pänkäläinen 2009.)

Omassa tutkimusaineistossani inklusio käsitettiin lähinnä kauniina ajatuksena ja ideologiana, jonka toteutuminen tuntui epätodennäköiseltä. Inklusiota lähestyttiin usein kaksoisjärjestelmän kautta. Opettajat epäilivät yleisopetuksen opettajien valmiuksia kohdata vaikeasti vammaisten oppilaiden erityistarpeet. Myös suuret luokkakoot herättivät huolta opettajissa. Opettajat tunnustivat inklusion tasa-arvoon pyrkivän eetoksen, mutta ikään kuin torpedoivat sen mahdollisuudet toteutua käytännössä. Kahta opettajaa lukuun ottamatta kaikki opettajat käyttivät inklusion käsitettä synonyyminä fyysiselle ja sosiaaliselle integraatiolle. Tämä on osoittautunut monien tutkimusten perusteella varsin yleiseksi tavaksi hahmottaa inklusiota (Hautamäki ym. 2001; Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Moberg 2001; Seppälä-Pänkäläinen 2009). Toisaalta osa opettajista tarkasteli inklusiota nimenomaan erityisyyden ja normaaliuden rajojen rikkoutumisen kautta. Vaikka inklusion toteutuminen käytännössä mietitytti, opettajat kokivat, että sen toteutuminen kuitenkin saattaisi poistaa ongelmalliseksi koetun jaottelun erityis- ja yleisopetuksen oppilaisiin.

### **6.2.1 Jatkotutkimusaiheita**

Jatkotutkimusaiheita voisi olla koulun toimintakulttuuriin laajempi tutkiminen, jossa perehdyttäisiin esimerkiksi etnografian kautta syvemmin koulun toimintakulttuurin rakenteisiin ja toimintamalleihin. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi koulun pedagogisen puolen tarkastelu jäi vähemmälle huomiolle. Toinen kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi erityisopettajien opetustyön taustalla vaikuttavan vammaiskäsityksen tutkiminen. Tutkimuksen tarkoituksena olisi syvällisemmin selvittää, minkälaisen arvojen ja asenteiden päälle opetustyö rakentuu. Keskiössä olisi tällöin Nousiaisen & Piekkarin (2007) toimintakulttuurin sisimmän tason, eli sanomattomien normien, arvojen ja myyttien, tutkiminen. Kolmannessa jatkotutkimusaiheessa voitaisiin jättää erityiskoulun toimintakulttuurin tarkastelu pois ja kiinnittää huomiota tarkemmin opettajien suhtautumiseen inklusiota kohtaan.

## 6.2.2 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan laadullinen tutkimus sallii monenlaisten todellisuuksien olemassaolon. Laadullinen tutkimus kuvaa todellisuuden yhdestä näkökulmasta, jolloin tutkimuksessa ei ole relevanttia pyrkiä löytämään yhtä objektiivista kuvaa todellisuudesta. Heidän mukaan luotettavuuteen liittyviä osatekijöitä on neljä: ”totuusarvo”, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Tulosten luotettavuuden takaa tutkimuksesta muodostuneiden rekonstruktioiden vastaavuus alkuperäisten konstruktioiden kanssa (Lincoln ja Cuba 1985, Tynjälän 1991, 390 mukaan.) Tutkimuksessani pyrin tekemään mahdollisimman tarkkoja havaintoja aineistosta, jotka kuvasin tulososiossa yhdistämättä niitä vielä teoreettiseen viitekehykseen. Tulososion tarkoituksena oli kuvata toimintakulttuuria juuri sellaisena kuin opettajat olivat sen kuvailleet. Kun vertasin saatua aineistoa inklusiivisen kasvatuksen teoriaan, vastausten luonne muuttui valitun näkökulman myötä.

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, jos tutkimus tehtäisiin uudestaan samassa ympäristössä, vastaukset olisivat samanlaisia. Nykyään laadullisen tutkimuksen tavoitteena nähdään enenevässä määrin ikään kuin monien todellisuuksien esille tuominen (Tynjälä 1991, 391.) Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella koulun toimintakulttuuria inklusion kautta, mutta opettajat eivät tienneet haastattelujen aikana tutkimukseni viitekehystä. Tein päätöksen tietoisesti, koska halusin opettajilta mahdollisimman autenttisia vastauksia ja pyrin välttämään sitä, että haastateltavat kokisivat minun haluavan kuulla jotain tiettyjä näkökulmia esimerkiksi inklusiosta. Voidaan kuitenkin olettaa, että vastaukset samoihin haastattelukysymyksiin olisivat olleet erilaisia, jos olisin kertonut opettajille tutkimukseni teoreettisesta viitekehystä. Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on usein tärkeämpää löytää uusia näkökulmia, kuin todistaa joidenkin asioiden tai ilmiöiden objektiivista ja totuudellista luonnetta. Luotettavuuden kannalta on oleellisempaa, että tutkija raportoi tutkimuksen eri vaiheet ja metodiset ratkaisut tarkasti, jolloin lukija pystyy suhteuttamaan tutkimuksen tuloksia koko prosessiin. (Lincoln & Cuba 1985, Tynjälän 1991, 392 mukaan.) Tutkimuksessani esittelin tutkimuksen vaiheet, metodisen taustan sekä työssäni kohtaamat haasteet rehellisesti ja selkeästi.



Menetelmäosuudessa kuvasin myös omaa asemaani tutkijana. Tutkimuksen luotettavuutta vaarantavaksi tekijäksi, mainitaan usein tutkijan ja tutkittavan kohteen läheinen yhteys. Silloin on tärkeää, että tutkija reflektoi omia tunteitaan ja suhtautumistaan koko tutkimuksen ajan (ks. Esim. Bogdan & Biklen 1982.) Tutkijana pohdin paljon omaa suhdettani kouluun, tutkimuksen alussa mietin myös tarkkaan, voinko edes ryhtyä tutkimaan kyseistä aihetta tästä syystä. Päädyin kuitenkin siihen, että itsereflektion avulla pystyn erottelemaan omat tunteeni ja tulkintani aineistosta saaduista tuloksista. Mielestäni onnistuin tässä hyvin ja pystyin tutkimuksen aikana luopumaan omista ennakko-oletuksista, vaikka välillä se oli vaikeaa.

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa tulee kiinnittää huomiota siihen, kenen ehdoilla tutkimus on toteutettu (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 129). Omassa tutkimuksessani lähtökohta tutkimukseen kumpusi omasta kiinnostuksesta, eikä esimerkiksi osana koulun kehittämistyötä. Motivaatio tutkimuksen tekoon liittyi myös omaan tulevaisuuteeni opettajana. Halusin laajentaa ja teoretisoida omaa näkemystäni erityisopetuksesta. Olen opiskellut luokanopettajaksi, mutta käytännön kokemus opetustyöstä on karttunut erityiskoulussa. Koin, että oma suhtautumiseni pohjautuu liian paljon niin sanottuun mututuntumaan. Vaikka tutkimus perustui omalle tarpeelle, koen kuitenkin, että tutkimustuloksista voi olla hyötyä myös koulun henkilökunnalle. Integraatio ja inklusio ovat monien koulujen tavoitteena ja erityiskouluja ja erityisluokkia on pyritty siirtämään yleiskoulujen yhteyteen useilla paikkakunnilla. Tästä syystä tutkimukseni voi luoda hyödyllistä tarkastelupintaa myös opettajille tulevaisuutta varten. Eettisessä tarkastelussa tulee huomioida myös se, että tutkijana en kertonut opettajille lopullisesta teoreettisesta viitekehystä. Viitekehysten selvityksessä opettajat saattaisivat toisin sanoen haluta jälkepäin vetää sanojaan takaisin. Niin kuin aiemmin mainitsin, halusin kuitenkin jättää sen mainitsematta, jotta saisin opettajilta mahdollisimman rehellisiä vastauksia. Se on taas tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellinen seikka.

Huomioin tutkittavien henkilöllisyyden suojaamisen. Koska opettajat olivat minulle entuudestaan tuttuja, monet haastateltavat olivat kiinnostuneita kuulemaan ketä muita

opettajia olen haastatellut. En paljastanut kenenkään henkilöllisyyksiä tutkimuksen teon aikana. Vaikka en kertonut tutkimuksen teoreettista viitekehystä, kuvasin kuitenkin tarkasti haastattelun eri osioiden tavoitteet ja pyrkimykseni selvittää opettajien suhtautumista myös inklusioon, vaikka se ei ole osa koulun toimintakulttuuria. Opettajien nimiä ei paljastettu, joka on ehdoton asia laadullisen tutkimuksen raportoinnissa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131).

Tutkimuksen kautta omat käsitykseni vammaisuudesta ja erityisopetuksesta muuttuivat ja syventyivät paljon. Koin tämän hyvin tärkeäksi saavutukseksi, koska ennen tutkimuksen aloittamista oma läheinen suhde kyseiseen erityiskouluun oli enemmän tunnepitoinen ja perustui vain omaan kokemukseen. Tunnepitoisuudella tarkoitan esimerkiksi erityiskoulujen puolustamista vain siitä syystä, koska olen nauttinut työskennellä kyseisessä koulussa. Tutkimuksen jälkeen olen saanut syvempää perspektiiviä omaan suhtautumiseeni ja pystyn tarkastelemaan erityiskoulujen asemaa laajemmin suhteessa yhteiskunnan muuhun kehitykseen.

## 7 LÄHTEET

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

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16 (3), 277–293.

Baglieri, S. & Shapiro, A. 2012. Disability studies and inclusive classroom. *Critical practices for creating least restrictive attitudes*. New York: Routledge.

Booth, T. & Ainscow, M. (2005). *Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Suom. L. Kokko & E. Pietiläinen (toim.). Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Bogdan, R.C & Biklen, S.K. 1982. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.

Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.

Cook, B. G., Cameron, D. L. & Tankersley, M. 2005. Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education* 40 (4), 230–238.

Daniels, H. & Garner, P. 2004. *Inclusive education. Supporting inclusion in education systems*. London.

Durkheim, E. 1982. Sosiologian metodisäännöt. Helsinki: Tammi

Dyson, A. 2004. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H., Daniels, & P. Garner (toim.) Inclusive education supporting inclusion in education systems. London: Kogan page, 36–53.

Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS- kustannus, 125–137.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Hautamäki, J. Lahtinen, U. Moberg, S. Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.

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

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hyytiäinen, M. 2012. Integroiden, segregoiden ja osallistaen: kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle. Joensuu. University of Eastern Finland.

Ihatsu, M. 1981. Kehitysvammaisen peruskoulussa. Kasvatustieteen lisensiaatin tutkielma. Joensuun yliopisto.

Ihatsu, M. Pulkki A. Vammaisten oppilaiden koulutuksellinen integraatio peruskoulun alasteella. Helsinki: Kouluhallituksen julkaisuja 27.

- Ikonen, O. (toim.) 1998. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? 2. Painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa s. Stainback, W. & Stainback, S. Inclusion. A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes, 3–15.
- Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 25–46.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: ATENA, 182–202
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimentelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26–43.
- Lincoln, Y.S & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills. CA: Sage.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.

- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita, (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 75–99.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimentelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–53.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. (1998). Kurinalaisuutta ja taakansiirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: ATENA, 182–202.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: P., Murto, A., Naukkarinen, & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS- kustannus, 96–124. Helsinki: WSOY. 62–63.

Nousiainen, U. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas. Yhteisöllinen koulu. Helsinki. Opetusministeriö

OECD (1999). Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Main- stream Schools. Paris: OECD.

Padeliadu, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. European Journal of Special Needs Education, 12, 173–183.

Perusopetuslaki 642/2010.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Peterson, M. & Hittie, M. 2003. Inclusive teaching: Creating effective schools for all learner, Boston; Allyn & Bacon.

Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaihteita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 193–166

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

Schaffner, C. B. & Buswell, B. E. (1996). Ten Critical Elements for Creating Inclusive and Effective School Communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A Guide for Educators (2. painos). Baltimore: Paul H. Brookes. 49-65.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.

Stainback, S. & Stainback, W. (toim.). (1996). *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Taylor, R.L. Sternberg, L. & Richards, S.B. 1995. *Exceptional Children. Integrating research and teaching*. 2 ed. San Diego. London. Singular publishing group, inc.

Todd, L. 2007. *Partnership for Inclusive Education. A Critical approach to collaborative working*. London

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannus-osakeyhtiö Tammi, Helsinki

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 7. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi

Tuunainen, K. 1998, *Eriyispedagogiikka ennen ja nyt*. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Eriyispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: ATENA, 26-39.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.



Vehkakoski, T. 1998, Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: ATENA, 88-100.

Vehmas, S. 2005 Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Erityisopetus. Helsinki: Opetushallitus.

Wade, D. Moore, M. 1992. Patterns of educational integration. International perspectives on mainstreaming children with special educational needs. United Kingdom: Cambridge University press.

Unesco Salamancan sopimus 1994 [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

## 8 LIITTEET

### 8.1 LIITE 1. HAASTATTELURUNKO

#### OSIO 1. TOIMINTAKULTTUURI

1. Koetko, että koulun henkilökunta ja oppilaat voivat tuntea itsensä hyväksytyksi kouluyhteisössä?
2. Koetko, että koulun henkilökunnan keskinäinen yhteistyö toimii hyvin?
3. Koetko, että koulun henkilökunta ja oppilaat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti?
4. Koetko, että koulun opettajien ja huoltajien välillä on luottamuksellinen yhteistyösuhde?
5. Koetko, että opetuksen järjestämisestä vastaavien virkamiesten ja koulun opettajien välillä on toimiva yhteistyösuhde?
6. Koetko, että työyhteisössä vallitsee tasa-arvoinen suhtautuminen opettajien, muun henkilökunnan välillä?
7. Koetko, että työyhteisössä vallitsee tasa-arvoinen suhtautuminen opettajien ja huoltajien välillä?
8. Koetko, että koulussasi opetus pyritään järjestämään niin, että kaikkia oppilaita kunnioitetaan yksilöinä?
9. Koetko, että kaikilla on samanarvoinen mahdollisuus oppia ja osallistua luokkayhteisön toimintaan?
10. Millä tavalla oppilaat mielestäsi osallistuvat kouluyhteisön toimintaan?
11. Millä tavalla oppilaat mielestäsi osallistuvat luokkahuoneen toimintaan tällä hetkellä? (Onko jokaisen oppilaan erityisen tuen tarve ymmärretty ja kohdattu, niin että hän saa tarvitsemaansa tukea ja saa onnistumisen kokemuksia sekä kokee olevansa tärkeä osa yhteisöä?)
12. Mitkä seikat estävät oppilaiden osallistumista kouluyhteisön toimintaan?
13. Mitkä seikat estävät oppilaiden osallistumista luokkahuoneen toimintaan?
14. Saatko mielestäsi tarpeeksi täydennyskoulutusta tai tukea työn kehittämisessä, niin että se tukee kykyjäsi ja valmiuksiasi vähentää oppimisen esteitä kouluyhteisön tasolla?
15. Saatko mielestäsi tarpeeksi täydennyskoulutusta tai tukea työn kehittämisessä, niin että se tukee kykyjäsi ja valmiuksiasi vähentää oppimisen esteitä luokkahuoneen tasolla?
16. Saatko mielestäsi tarpeeksi täydennyskoulutusta tai tukea työn kehittämisessä, niin että se tukee kykyjäsi ja valmiuksiasi oppilaiden monenlaisuuden kohtaamiseen?

17. Hyödynnetäänkö työyhteisön asiantuntemusta mielestäsi riittävästi suunniteltaessa opetusta? (työn suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämistyössä)
18. Miten ristiriitatilanteita (esimerkiksi näkemuseroja liittyen opetuksen järjestämisessä) pyritään selvittämään työyhteisössäsi?
19. Koetko, että saat aina äänesi kuuluviin, jos et ole tyytyväinen tai haluaisit puuttua työssäsi kohtaamiin epäkohtiin?

## OSIO 2. HALLINNOLLINEN YHDISTYMINEN

20. Miltä hallinnollinen yhdistyminen tällä hetkellä mielestäsi tuntuu?
21. Koetko sen vaikuttavan sinun työhösi tulevien lähivuosien aikana?
22. Mitä hyvää näet muutoksessa? Herättääkö se sinussa jotain huolia tai pelkoja?
23. Koetko, että sinua on kuultu ennen muutoksen tekemistä?
24. Oletko saanut riittävästi tietoa muutokseen liittyen?
25. Onko muutosta ennakoitu mielestäsi tarpeeksi? (Miten olisit toivonut sen järjestettävän? Mitä haluaisit kysyä muutokseen liittyen? Miksi hallinnollinen yhdistyminen toteutetaan mielestäsi?) Haluatko muutosta arkeen?
26. Koetko saavasi tukea muutokseen liittyvissä mielteissäsi?

## OSIO 3. ERITYISKOULUT, INTEGRAATIO JA INKLUUSIO

27. Miten näet erityiskoulujen tulevaisuuden?
28. Mitä koulujen hallinnollinen yhdistyminen merkitsee erityiskoulujen tulevaisuudelle?
29. Tukeeko nykyiset koulujärjestelyt mielestäsi tasa-arvon toteutumista erityisoppilaiden näkökulmasta? (Missä mielestäsi erityisoppilaiden olisi parasta olla heidän näkökulmastaan ja mistä syystä?)
30. Koetko, että nykyiset oppilaasi voisivat opiskella lähikoulussa tavallisessa luokkahuoneessa? Miksi?
31. Mainitsitko erityiskoulujen hyviä puolia?
32. Mitä hyvää näet puolestaan siinä, että kaikki lapset pystyisivät opiskelemaan lähikoulussa?

33. Korostuisiko nykyisten oppilaiden erilaisuus (oppimisen erityiset haasteet tai vammaisuus) inklusiivisessa koulussa?
34. Leimautuisivatko nykyiset oppilaasi inklusiivisessa koulussa?
35. Leimautuvatko nykyiset oppilaasi, koska he käyvät erityiskoulua?
36. Miltä tuntuisi tehdä tiiviimpää yhteistyötä yleisopetuksen opettajien kanssa? (luokanopettajat, aineenopettajat, laaja-alaiset erityisopettajat)
37. Voisitko ajatella opettavasi koulussa, jossa oppilaina olisi sekä erityistä tukea tarvitsevia oppilaista sekä yleisopetuksen oppilaista?
38. Mitä uusia edellytyksiä se mielestäsi vaatisi, opettajilta, työyhteisöltä ja ympäröivältä yhteiskunnalta?
39. Mitä mieltä olet koulussasi toteutettavasta integraatiosta, onko se järjestetty mielestäsi niin, että se tukisi erityisoppilaiden aitoa integroitumista yleisopetuksen oppilaiden ja oppimisympäristön kanssa?
40. Minkälaista olisi onnistunut erityiskoulusi ja yleisopetuksen koulun opetuksen integraatio?
41. Minkälaista olisi mielestäsi onnistunut inklusio?