

ERITYISOPPILAIEN SOSIAALINEN INTEGROITUMINEN LUOKKAYHTEISÖÖN

Sanna Vainio

Mirja Vuolle

Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma

Kevät 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Erityisoppilaiden sosiaalinen integroituminen luokkayhteisöön

Tekijät: Sanna Vainio ja Mirja Vuolle

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessamme pyrimme kuvailemaan erityisoppilaiden sosiaalista integraatiota, heidän opetuksessaan käytettyjä opetusjärjestelyjä, oppilaiden välistä vuorovaikutusta sekä integroitujen oppilaiden sosiaalista asemaa luokassa. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelujen, havainnoinnin ja sosiaalisen aseman mittauksen avulla.

Merkittäväksi sosiaalisessa integraatiossa osoittautui koko koulun ja luokanopettajan asenne. Asenne on pohjana sille, pyrkiikö koulu osaaikaiseen integraatioon vai täyteen inklusioon. Opetusjärjestelyillä on merkittävä rooli oppilaiden vuorovaikutuksen ja sitä kautta tasavertaisen sosiaalisen aseman mahdollistumiselle.

Koulun kehittyminen inklusiiviseksi kouluksi vaatii yhteistyötä ja systeemistä kehittymistä, jolloin koulu on oppijan roolissa. Näemme koulun kehittymisen organisaationa erittäin merkittäväksi kaikille lapsille yhteisen opetuksen järjestämiselle.

Asiasanat: integraatio, inklusio, vuorovaikutus, sosiaalisuus, ryhmä

Keywords: integration, inclusion, communication, social skills, group

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	7
3	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	9
	3.1 Tutkimuksen suorittaminen.....	9
	3.2 Haastattelut.....	10
	3.3 Havainnointi ja videointi.....	12
	3.4 Sosiaalisen aseman mittaaminen.....	14
	3.5 Menetelmätriangulaatio.....	16
	3.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	18
	3.7 Tutkimukseen osallistuneet oppilaat.....	22
	3.7.1 Kaksospojat Sami ja Simo.....	22
	3.7.2 Juuso.....	24
	3.7.3 Aki.....	25
	3.7.4 Mika.....	26
4	INTEGRAATIO, INKLUUSIO JA VUOROVAIKUTUS.....	28
	4.1 Integraation kehitys Suomessa.....	28
	4.2 Integraatio.....	29
	4.3 Inkluisio.....	31
	4.4 Sosiaalinen integraatio.....	32
	4.5 Sosiaalistuminen ja ryhmän jäsenyys.....	36
	4.6 Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot ryhmässä.....	40
5	TULOKSET.....	43
	5.1 Erityisoppilaiden toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä.....	43
	5.1.1 Luokitteluperusteet.....	43
	5.1.2 Akin toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä.....	46

5.1.3	Mikan toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä	48
5.1.4	Samin toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä	50
5.1.5	Simon toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä	51
5.1.6	Juuson toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä	52
5.2	Sosiaalinen asema	53
5.2.1	Akin sosiaalinen asema	54
5.2.2	Mikan sosiaalinen asema	55
5.2.3	Juuson sosiaalinen asema	56
5.2.4	Samin ja Simon sosiaalinen asema	57
5.3	Opetuksen järjestäminen	59
5.3.1	Segregoitavat / integroitavat järjestelmät	59
5.3.2	Käytetyt opetusjärjestelmät	61
5.3.3	Inklusion merkitys	68
6	TULOSTEN TARKASTELU	72
6.1	Asenteen merkitys sosiaalisessa integraatiossa	73
6.2	Integraation ja inklusion erot	76
6.3	Opetusjärjestelyt osana sosiaalista integraatiota	78
6.4	Sosiaalisen integraation vaikutus oppilaan vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen asemaan	80
6.5	Integraation ja inklusion merkitys	84
7	POHDINTA	86
	LÄHTEET	90
	LIITTEET	98

1 JOHDANTO

Integraatio on puhuttanut kasvatusalan ammattilaisia ja erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempia jo 1960-luvulta lähtien. Se herättää hyvin ristiriitaisia ajatuksia. Integraatio on sekä vihattu että rakastettu aihe. Sille löytyy niin kiivaita kannattajia kuin intohimoisia vastustajia.

Asteittaisessa integraatiossa on erityisoppilaan taidoillaan ansaittava paikkansa yleisopetuksessa. Vaihtoehtona tälle on, että jokaisella lapsella on mahdollisuus käydä omaa lähikouluun pelkäämättä sitä, ettei hän sopeudu tai että häneen ei sopeuduta. Inklusiossa nähdään koululla olevan systeeminä mahdollisuus oppimiseen, jolloin se valmistautuu vastaanottamaan erilaisen oppilaan resursseineen ja järjestämään jokaiselle oppilaalle juuri hänen tarvitsemat tukitoimet sekä apuvälineet. Merkityksellistä on, kuinka paljon luonnollista moninaisuutta hyväksytään tavallisissa toiminnoissa ja ryhmissä (Emanuelsson 1997, 36).

Inklusio käsitetään pidemmälle vietyinä integraationa, jolloin integraatio on portti inklusioon. Inklusio mahdollistaa opetusjärjestelyjen ja organisoinnin avulla sen, että kaikki oppilaat voivat olla mukana yhteisessä koulussa. Integraatio sisältää segregoinnin; siinä erityisoppilas on ollut erityisopetuksessa ennen siirtoaan yleisopetukseen. (Murto 1999, 2)

Inklusio on Suomessa vielä vähän käytetty termi. Integraatioon Suomessa ovat perehtyneet mm. Ihatsu, Murto ja Moberg. Aikaisemmissa tutkimuksissaan erityisesti Murto ja Moberg painottavat sosiaalisen integraation merkitystä. Varsinkin Moberg korostaa, että toimiva integraatio on lähellä inklusiota (Moberg 1998, 40-41). Näemme, että Suomessa olisi tarpeellista lähteä tutkimaan inklusiota ja sen järjestämistä, koska tutkimuksemme mukaan Suomesta löytyy inklusiota kannattavia kouluja. Inklusiota tukee huomattavasti myöhemmin esittelemämme systeemiteoria.

Systeemiteoreettinen ajattelu on keino kehittää inklusiivista koulua. Suomen ulkopuolella käytetään enemmän termiä inklusio. Pohjoismaissa asiaa on käsitellyt Emanuelsson. Amerikassa termi on ollut laajassa käytössä jo kauan ja inklusiota ovat pohtineet mm. Skrtic, Thomas, Walker ja Webb sekä Stainback ja Stainback.

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet sosiaalista integraatiota vuorovaikutuksen ja opetusjärjestelyjen näkökulmasta. Vuorovaikutus on olennainen osa sosiaalista integraatiota. Vuorovaikutuksen laatu ja sisältö vaikuttavat oppilaan sosiaaliseen asemaan. Tutkimusaineiston keräsimme haastattelemalla opettajia, havainnoimalla luokkatilanteita sekä mittaamalla oppilaiden sosiaalista asemaa luokissa. Esittelemme tarkemmin tutkimuksen suorittamista ja käyttämiämme menetelmiä luvussa kaksi. Ero integraatiota ja inklusiota toteuttavien koulujen välillä nousi yhdeksi merkittäväksi tutkimustulokseksi. Toinen tärkeä löydöksemme on, että sosiaalinen integraatio tarvitsee tukitoimenpiteitä sekä avointa asennetta koululta, opettajilta ja oppilailta. Aina riittävästä tukitoimista huolimatta oppilas ei sopeudu. Olemme tässä tutkimuksessa halunneet kuvata mahdollisimman tarkasti, miten eri kouluissa sosiaalista integraatiota on tuettu opetusjärjestelyjen kautta. Näin tutkimus voi palvella lukijaa käytännön työssä.

Tutkimuksen käsitteistöä määrittelemme kolmannessa luvussa. Neljännessä luvussa esittelemme tutkimukseemme osallistuneet oppilaat ja viidennessä luvussa kuvailemme oppilaiden vuorovaikutusta ja toimintaa luokassa. Oppilaiden sosiaalista asemaa mittauksen valossa esittelemme kuudennessä luvussa. Eri kouluissa käytettyjä opetusjärjestelyjä kuvailemme teorioiden valossa luvussa seitsemän. Kahdeksannessa luvussa esittelemme tutkimuksemme löydöksiä, joita luvussa yhdeksän pohdimme laajemmin. Pohdinta-luvussa kritisoimme integraatio-ajattelua ja esittelemme mahdollisia jatkotutkimuksia. Olemme pyrkineet nivomaan yhteen eri teorioita osaksi tutkimusraporttiamme, kuten Bronfenbrennerin sosiaalistumisteorian ja systeemiajattelun.

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Opinnäytetyömme on osa Opetushallituksen ja Suomen erityispedagogiikan laitosten projektia "Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen". Hankkeessa tutkitaan yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyötä ja sen kehittämistä. Projektin myötä kiinnostuimme erityisesti sosiaalisesta integraatiosta. Ryhdyimme pohtimaan, miten tällaista aihetta olisi mielekkäintä tutkia. Kirjallisuuden ja omien pohdintojemme kautta päädyimme käyttämään tutkimusmenetelminä puolistrukturoitua haastattelua, havainnointia ja erityisesti videointia sekä sosiaalisen aseman mittausta. Tutkimusmenetelmämme ovat tyypillisiä laadulliselle tutkimukselle. Tutkimusotteemme onkin kvalitatiivinen. Pyrimme kuvailemaan ja ymmärtämään tutkimaamme ilmiötä.

Tutkimuksen tarkoitus on kuvata sosiaalista integraatiota opetusjärjestelyjen, vuorovaikutuksen ja sosiaalisen aseman näkökulmasta. Pohdimme myös integraation ja inklusion eroja.

Tutkimustamme kohtaan meillä heräsi tutkimuksellinen mielenkiinto ymmärtää tutkimaamme ilmiötä ja sitä miten sosiaalinen integraatio on toteutunut käytännössä. Tutkimuksellisella mielenkiinnolla Varto (1996) tarkoittaa tapaa, jolla tutkija asennoituu tutkimukseensa, sen aiheeseen ja tutkimuskohteeseen (Varto 1996, 27).

Kvalitatiivinen tutkimus perustuu induktiiviseen prosessiin, joka etenee yleisestä yksityiseen, ollen kiinnostunut yhtäaikaisista tekijöistä, jotka vaikuttavat lopputulokseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 253). Kvalitatiivinen tutkimus on myös kontekstisidonnaista; siinä teorioita ja säännönmukaisuuksia kehitellään suuremman ymmärtämisen toivossa. Pyrimme hyödyntämään jo olemassa olevia tutkimuksia ja teorioita tukemaan aineistomme löydöksiä. Halusimme säilyttää tutkittavien näkökulman.

Kvalitatiivinen tutkimus tuo esille tutkittavien havainnot tilanteista ja antaa mahdollisuuden heidän menneisyytensä ja kehitykseensä liittyvien tekijöiden huomioimiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 25-27).

Kvalitatiivinen tutkimusote on hermeneuttinen, missä tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen sija. Ymmärtämisellä tarkoitetaan ilmiöiden merkitysten oivaltamista, jonka aikana tulkinta laajenee kielen ilmaisusta koko sosiaaliseen todellisuuteen. (Soininen 1995, 34) Tutkimukseemme osallistuneella jokaisella opettajalla on oma käsityksensä integraatiosta. Pyrimme ymmärtämään näitä eri näkemyksiä, etsimme niistä eroja ja yhtäläisyyksiä. Tarkastelimme eri integraatiokäsityksiä aikaisempien tutkimusten valossa.

Bogdan ja Biklenin (1992) mukaan kvalitatiivisen tutkijan päämääränä on ymmärtää paremmin yksilön käyttäytymistä ja kokemuksia ja näin lisätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. He myös korostavat, että huomionarvoinen seikka on tutkijoiden erilainen taustahistoria, joka omalta osaltaan ohjaa heidän mielenkiintoaan eri kohteisiin, jolloin heidän keräämänsä aineisto samasta kohteesta voi olla hyvinkin erilaista. Myös johtopäätöksissä saattaa esiintyä eroavaisuuksia. (Bogdan & Biklen 1992, 42 – 49)

Olemme kiinnostuneita erityisoppilaiden sosiaalisesta integraatiosta, heidän vuorovaikutuksestaan, sosiaalisesta asemastaan ryhmässä sekä opetusjärjestelyistä, joilla integraatio / inkluusio on toteutettu.

Tutkimusongelmamme ovat seuraavat.

Pääongelma: Millaista sosiaalinen integraatio on erityisoppilaan kohdalla?

1. Alaongelma: millaista on erityisoppilaan vuorovaikutus luokassa?
2. Alaongelma: millainen on erityisoppilaan sosiaalinen asema luokkatovereiden keskuudessa?
3. Alaongelma: millaisia opetusjärjestelyjä koulussa on käytetty erityisoppilaan sosiaalisen integraation mahdollistumiseksi?

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

Suoritimme aineistonkeruun keväällä 2000 ja käytimme menetelminä haastattelua, havainnointia ja videointia. Teetimme oppilailla myös sosiaalista asemaa mittaavan tehtävän.

3.1 Tutkimuksen suorittaminen

Syksyllä 1999 laadimme alustavan tutkimussuunnitelman. Laadimme myös haastattelurungon sekä havainnointilomakkeet, joiden pohjana käytimme Kuorelahden (2000,174) väitöskirjassaan käyttämää havainnointimenetelmää. Menetelmässään Kuorelahti analysoi luokkatilanteita viidentoista sekunnin jaksoissa. Luovuimme jaksoittaisesta analysoinnista observointiharjoittelun jälkeen, koska katsoimme, että tällainen menetelmä ei palvele tutkimustamme. Borg ja Gall (1989) muistuttavat havainnoinnin kuvailun tärkeydestä laadullisessa tutkimuksessa. Heidän mukaansa pelkkä aineiston tallentaminen ei riitä. (Borg & Gall 1989, 481) Halusimme kuvailla enemmän verbaalisesti oppilaiden toimintaa luokkatilanteissa. Muutimme jaksottaisen observointilomakkeen kuvailevampaan muotoon (liite 1).

Tutkimukseemme on osallistunut kolme koulua, joista yksi sijaitsee Lapin läänissä, kaksi Keski-Suomessa. Alunperin tutkimukseemme piti osallistua kaksi muutakin Keski-Suomessa sijaitsevaa koulua, jotka kuitenkin peruivat osallistumisensa viime hetkellä syistä, joita eivät halunneet meille ilmoittaa. Lapin läänissä sijaitseva koulu oli itse ilmoittautunut halukkaaksi tutkimuskouluksi kuullessaan Opetushallituksen ja Erityispedagogiikan laitosten projektista. Tässä koulussa tutkimukseemme osallistui kolme oppilasta kahdelta eri luokalta. Otimme kouluun puhelimitse yhteyttä ja sovimme luokanopettajien kanssa kaikille osapuolille sopivan ajankohdan

20.-24.3.2000, jolloin suoritimme videoinnin, havainnoinnin sekä haastattelut. Ennen vierailuamme lähetimme opettajille sosiaalista asemaa kuvaavat lomakkeet, jotka oppilaat täyttivät ennen meidän vierailua.

Yhteydenpidon Keski-Suomen kouluihin aloitti paikallinen rehtori, joka koordinoi useimpien koulujen erityisopetusta. Tämän jälkeen otimme halukkaiksi ilmoittautuneisiin kouluihin yhteyttä kirjallisesti ja pyysimme opettajia täyttämään sosiaalista asemaa kuvaavan lomakkeen oppilaidensa kanssa. Samalla opettajat laittoivat laatimamme lupa-anomukset lasten mukana koteihin vanhempien allekirjoitettaviksi. Puhelimitse sovimme luokanopettajien kanssa sopivat aineistonkeruupäivät. Tämän jälkeen kaksi tutkimukseen lupautunutta koulua kuitenkin perui osallistumisensa. Aineisto Keski-Suomessa kerättiin huhtikuussa 2000. Kaikissa kouluissa pyysimme jokaisen mahdollisesti videollamme näkyvän oppilaan vanhemmilta tutkimusluvan (liite 2).

3.2 Haastattelut

Haastatteluja tehdessämme tarkoituksena on ollut välittää kuvaa haastateltavien ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000) sekä Soininen (1995), myös me näemme haastattelun sosiaalisena vuorovaikutustilanteena, jossa olemme pyrkineet saamaan kuvan haastateltavien elämysmaailmasta ja ajatuksista. Haastattelu onkin käsitteisiin, merkitykseen ja kieleen perustuvaa toimintaa, johon haastateltavat tuovat aiemmat kokemuksensa ja omat näkemyksensä asioista. (Soininen 1995, 112; Hirsjärvi & Hurme 2000, 41)

Tässä tutkimuksessa on käytetty puolistrukturoitua haastattelumenetelmää, jota voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi. Teemahaastattelulle on tyypillistä se, että se etenee vapaasti ennalta määriteltujen aihepiirien mukaan (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 138; Eskola & Suoranta 1999, 87; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Teemahaastatteluun päädyimme

siksi, että siinä haastateltavalla on enemmän mahdollisuuksia tuoda laajemmin omia näkökantojaan ilmi ja näin tutkittavan ääni saadaan paremmin kuuluville. Haastattelijalla ei ole haastattelutilanteessa valmiita kysymyksiä vaan tukilista käsiteltävistä asioista. (Bogdan & Biklen 1992, 97; Eskola & Suoranta 1996, 65) Ennen teemahaastattelua otimme alustavasti selvää tutkittavan ilmiön oletettavasti tärkeistä osista, rakenteista, prosesseista ja kokonaisuudesta. Tämän pohjalta laadimme haastattelurungon ja suoritimme haastattelut. Haastattelimme neljää luokanopettajaa sekä yhtä koulunjohtajaa.

Haastattelun katsotaan sisältävän virhelähteitä ja sitä on kritisoitu, koska haastateltava voi antaa haastattelussa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastattelutilanteissa halusimme kysymyksiä avulla selvittää kunkin haastateltavan näkemyksiä ja näin vältimme johdattelevia kysymyksiä. (Soininen 1995, 113; Hirsjärvi & Hurme 2000, 35) Haastattelussa haastateltavan puhe halutaan sijoittaa laajempaan kontekstiin. Haastattelussa haastattelijalla on mahdollisuus selventää vastauksiaan ja hän pystyy syventämään tietojansa sekä käyttämään lisäkysymyksiä apunaan. Haastattelulle on ominaista, että siihen osallistuvat ihmiset pyrkivät käsitteellisesti välittämään omaa suhdettaan maailmaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34-35, 49) Hyvä haastattelu tuottaa rikasta materiaalia (Bogdan & Biklen 1992, 97). Haastattelijaa voidaan nähdä tulkkina, jonka omat kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän ymmärtää haastateltavien maailmaa ja tulkitsee tämän jälkeen aineistoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 192).

Haastattelua käyttävä tutkija joutuu tutkimusta tehdessään miettimään, miten paljon hän kertoo haastateltavalle tutkimuksen tavoitteista ja yksityiskohtaisista menettelytavoista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Tehdessämme haastatteluja opettajat tiesivät kenestä oppilaasta olemme tutkimuksessamme kiinnostuneita. Yhteydenpidon aloittava rehtori oli opettajille asiasta ilmoittanut ja opettajat tiesivät tutkimuksemme aiheen liittyvän integraatioon.

Suoritettuamme haastattelut, litteroimme tekstin eli kirjoitimme sen puhtaaksi, mikä tekee mahdolliseksi palata haastatteluihin toistuvasti tulkinnan ja johtopäätösten teon aikana (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 140). Litteroitua tekstiä kertyi 54 sivua. Käsitellessämme haastatteluja alkoivat ne vähitellen hahmottua kokonaisuudeksi. Käytimme aikaa litteroidun aineiston opiskeluun. Luimme sen useaan kertaan läpi erikseen ja vähitellen kokosimme keskustellen ajatuksiamme yhteen. Käytimme värianalyysia haastatteluaineiston analysoinnissa. Värianalyysissä koodit jaotellaan ja erotetaan toisistaan värien avulla (Bogdan & Biklen 1992, 166). Alleviivasimme samanvärisillä värikynillä yhteensopivat tekstiosiot ja leikkaisimme ja kokosimme ne isoille kartongeille yhdistellen osioita tekstistä, jotka mielestämme kuuluivat yhteen. Työstimme näitä ryhmiä useaan otteeseen ja vähitellen muodostimme seuraavat ryhmät; asenne, opetusjärjestelyt, käsitys integraatiosta, yhteistyö sekä oppilaskuvaus. Opetusjärjestelyt koodasimme vielä seuraaviin alaryhmiin; avustaja, eriyttäminen, havainnolliset materiaalit, henkilökohtainen resurssi, luokaton erityisopetus, tasoryhmät, pienluokkaopetus, asteittainen integraatio, tiimityö sekä yhteistyö.

3.3 Havainnointi ja videointi

Kuten haastattelun lajeja, myös havainnointityyppejä on useita. Havainnoinnin kautta tutkija saa tietoa käyttäytymisestä ja merkityksistä, jotka ovat osa tutkittavaa ilmiötä (Soininen 1995, 110). Havainnointi on paljon käytetty menetelmä kasvatustutkimuksessa, sillä se sopii erityisen hyvin vuorovaikutuksen analyysiin. Havainnointia voidaan käyttää tarkkailtaessa sekä käyttäytymistä että kielellisiä ilmaisuja. Havainnointi voi olla joko reaktiivista tai ei-reaktiivista, toisin sanoen havainnoitava kohde voi olla siitä tietoinen tai ei. Tutkimuksessamme luokanopettajat tiesivät, ketä havainnoimme, mutta observoinnin kohteet eivät olleet tietoisia tarkkailusta. Tieteellinen havainnointi vaihtelee hyvin informaalista, esimerkiksi haastattelun yhteydessä suoritettavasta tarkkailusta täysin systemaattiseen

ja kontrolloituun observointiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 37-38). Me käytimme paikan päällä tapahtuvaa observointia tukemaan videoinnin pohjalta tapahtuvaa havainnointia.

Havainnointihetkellä tapahtumat ovat ainutkertaisia, joten niiden tallentaminen on tärkeää. Tämän vuoksi halusimme videoida luokkatilanteet, sillä videokameroiden avulla voidaan ainutkertaiset tapahtumat tallentaa objektiivisesti ja analysointivaiheessa voidaan nauhoja kelata edestakaisin tarpeen mukaan. (Soininen 1995, 155; Hirsjärvi & Hurme 2000, 38; Frey, Botan & Kreps 2000, 105) Oppilaita totutimme videokameran läsnäoloon oleskelemalla luokissa pidempiä aikoja videokameran kanssa. Yhdessä luokassa oppilaat jopa halusivat itse kokeilla videokameran käyttöä. Lopuksi oppilaat eivät enää välittäneet kamerasta.

Havainnoinnin avulla saadaan tietoa siitä, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. Sen avulla voidaan myös saada välitöntä, suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnointi on erinomainen menetelmä, sillä sen myötä päästään tarkkailemaan toimintaa luonnollisiin ympäristöihin. Havainnointia käytetäänkin yleensä juuri vuorovaikutuksen tutkimisessa ja tilanteissa, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa ja nopeasti muuttuvia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 209)

Havainnoinnin avulla halusimme saada tietoa erityisoppilaan vuorovaikutuksesta ja toiminnasta ryhmässä. Yksilö on aina sidoksissa ryhmän toimintaan. Ryhmädynaaminen tarkastelu ei keskity pelkästään tilanteen luonteen ymmärtämiseen yksinään, vaan päähuomio on ryhmässä olevien yksilöiden toiminnassa kyseisessä tilanteessa. Halusimme ymmärtää, miten oppilas toimii tietyssä luokkatilanteessa, mihin hän pyrkii ja millä tavoin hänen pyrkimyksensä ja toimintansa vaikuttavat koko ryhmään ja miten ryhmän toiminta ja siinä jatkuvasti tapahtuvat muutokset vaikuttavat oppilaan toimintaan. (Jauhiainen & Eskola 1994, 33-37)

Havainnoinnin vaarana on se, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta tai jopa muuttaa sen kulkua. Havainnoija saattaa myös sitoutua emotionaalisesti tutkittavaan ryhmään tai tilanteeseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 210) Kuten Borg ja Gall (1989) muistuttavat tutkijan roolin mahdollisesta vaikutuksesta havainnointitilanteeseen, pyrimme tutkimusosuutta suorittaessamme pysymään tietoisesti etäällä oppilaista emmekä muodostaneet heidän kanssaan erityisiä kommunikointisuhteita (Borg & Gall 1989, 475).

Videoinnin ja paikan päällä tapahtuneen havainnoinnin jälkeen kuvasimme sanallisesti hetki hetkeltä videoaineistossamme näkyvät tapahtumat pyrkimättä vielä analysoimaan niitä. Tätä tekstiä meille kertyi 68 sivua. Katsoimme videon vielä muutaman kerran ja sen jälkeen luimme erikseen läpi videon kuvailun. Aluksi käsitelimme koko tekstin alleviivaten samalla värillä yhteensopivat osiot ja sen jälkeen leikkasimme ja liimasimme nämä osiot isoille kartongeille. Vedimme jälleen yhteen heränneitä ajatuksiamme keskustelun avulla. (Eskola & Suoranta 1999, 155) Näin meille muodostui kolme selkeää ryhmää; opetusjärjestelyt, oppilaan toiminta sekä oppilaan vuorovaikutus. Näihin ryhmiin lisäsimme paikan päällä havainnointilomakkeelle tekemämme havainnot. Aineistoa tarkasteltaessa on kiinnostava huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta merkittävää (Alasuutari 1993, 23).

3.4 Sosiaalisen aseman mittaaminen

Sosiaalisten suhteiden rakentumista selvitetään tavallisesti sosiometrinen mittausten avulla. Ryhmälle on tyypillistä, että sen sisällä on aina jonkinlainen sosiaalinen rakenne. (Borg & Gall 1989, 515) Ryhmän jäsenet arvioivat yleensä tiedostamattaan toistensa asemaa ja sen pohjalta suhteuttavat heidät arvojärjestykseen. Usein ryhmän jäsenet arvioivat muita melko samansuuntaisesti, ja näiden arviointien perusteella kullekin muodostuu oma

sosiaalinen asemansa. Näistä eri sosiaalisista asemista muodostuu koko ryhmän rakenne. (Aho & Laine 1997, 210) Halusimme teettää sosiaalisen aseman mittauksen oppilailla saadaksemme lisätietoa erityisoppilaiden sosiaalisista suhteista luokassa. Emme uskoneet, että sosiaalisen aseman mittaaminen pelkästään riittäisi antamaan tietoja, vaan käytimme sitä lisämenetelmänä.

Tutkimuksemme kysymys, kenestä oppilaasta pidät vähiten, voi tuntua vastenmieliseltä, mutta jos tätä kysymystä ei tehdä, torjuttuja oppilaita ei saada selville. Pyysimmekin opettajia selvittämään lapsille, että meillä jokaisella on ihmisiä, joista emme pidä, se on aivan luonnollista. Arviointiin vaikuttaa arvioitavan koko persoonallisuus: kognitiiviset, sosiaaliset, affektiiviset ja fyysiset ominaisuudet. Ryhmän jäsenet vaikuttavat persoonallisuudellaan ja käyttäytymisellään siihen, millainen ryhmästä muodostuu. Samoin koko ryhmä vaikuttaa siihen, millaisen aseman kukin yksilö ryhmässä saa. (Aho & Laine 1997, 211- 222)

Sosiometristen mittausmenetelmien avulla arvioidaan oppilaan sosiaalisia suhteita mittaamalla hänen suosionsa luokkakaverien joukossa. Sosiometrisissä mittauksissa voidaan arvioida oppilaan sosiaalista asemaa, luokkaryhmän kiinteyttä, sosiaalista rakennetta, erityispiirteitä tai ongelmakohtia. (Ikonen 1999, 397)

Sosiaalisen aseman tarkastelussa on Suomessa paljon käytetty Matti Koskenniemen (1972) kehittälemää luokittelua. Koskenniemi jakaa ryhmän jäsenet johtajiin, myötäilijöihin ja syrjässä olijoihin. Koskenniemen mukaan sosiaalinen asema on seurausta siitä, millainen oppilas on ja mihin hän pyrkii. Asema ei johdu pelkästään yksilöstä. Esimerkiksi johtajuus riippuu myös ryhmän koosta, koostumuksesta ja tavoitteista. (Koskenniemi 1972, 95-98, 114) Tässä tutkimuksessa emme ole eritelleet tai nimenneet oppilaille erilaisia rooleja.

Koskenniemen (1972) mukaan tarkasteltaessa jonkun oppilaan asemaa luokassa on otettava huomioon hänen asemansa kaverisuhteissa ja hänen

asemansa arvojärjestyksessä. Koskenniemi näkee vuorovaikutuksen kaksisuuntaisena. Luokan suhtautuminen yksilöön kertoo suosion määrästä ja yksilön suhtautuminen luokkatovereihinsa sitoutuneisuudesta ryhmään. (Koskenniemi 1972, 115-117)

Opettajat teettivät oppilailla ennen vierailuamme lähettämämme sosiaalista asemaa kuvaavan tehtävän (liite 3). Tämän jälkeen laskimme jokaisen oppilaan saamat pisteet eri kategorioissa, minkä pohjalta jokaiselle oppilaalle laskettiin keskiarvo ja myös jokaiselle luokalle laskettiin oma keskiarvonsa. Piirsimme jokaisen tutkimamme oppilaan merkinnät paperille suhteutettuna luokkatovereiden tekemiin valintoihin. Tässä vaiheessa huomasimme, että ikäluokalleen tyypillisesti oppilaat olivat valinneet kavereikseen useimmiten samaa sukupuolta olevat oppilaat ja toista sukupuolta olevat oppilaat he olivat merkinneet henkilöiksi, joista eivät pidä. Katsoimme, että tutkimustamme palveli erityisesti erityisoppilaiden sosiaaliset suhteet. Näitä pyrimme kuvailemaan luvussa 6. Vertasimme myös erityisoppilaiden saamaa keskiarvoa luokan keskiarvoon.

3.5 Menetelmätriangulaatio

Triangulaatio on nimitys tutkimusotteelle, jossa käytetään useita eri menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita (Tynjälä 1991, 393; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 141; Eskola & Suoranta 1999, 69; Frey, Botan & Kreps 2000, 85). Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan menetelmätriangulaatio voi tarkoittaa kahta asiaa: samaa menetelmää käytetään eri tilanteissa tai eri menetelmiä käytetään samassa tutkimuskohteessa. Metodisessa triangulaatiossa on oletuksena se, että eri metodeilla on eri heikkoudet ja vahvuudet. Tällöin metodin virheellisyys on parhaiten voitettavissa käyttämällä myös toista metodologiaa, koska erilaisilla menetelmillä ei todennäköisesti ole samanlaisia vääristymiä. (Tynjälä 1991, 392, Soininen 1995, 41) Triangulaation käyttöä perustellaan sillä, että yksittäistä tutkimusmenetelmää käytettäessä kohdetta kuvataan vain yhdestä

näkökulmasta. Useammalla menetelmällä on mahdollista korjata tätä luotettavuusvirhettä. (Eskola & Suoranta 1999, 69; Hirsjärvi & Hurme 2000,39)

Tässä tutkimuksessa on yhdistetty kolme erilaista aineistonkeruumenetelmää ja sitä on ollut tekemässä kaksi tutkijaa. Näin tutkimukseen on saatu lisää näkökulmaa. Kahden tai useamman menetelmän lisäkäyttö voi synnyttää erilaisia vastauksia, jotka poistavat näennäisen varmuuden ja pakottaa näin ollen tutkijankin analysoimaan aineistoa monipuolisemmin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 39). Luokkahuoneessa voidaan havainnointiin yhdistää oppilaiden ja opettajien haastattelut. Tutkimuksessamme on luokkahuoneessa tehdyn videoinnin lisäksi haastateltu luokkien opettajia sekä yhtä koulunjohtajaa.

Triangulaatio ei ole ratkaisu luotettavuusongelmiin, koska kahdella eri menetelmällä voidaan saada ristiriitaisia tietoja. Tällöin ongelmaksi muodostuu se, miten arvioida, kumman menetelmän tuottama tieto on luotettavampaa. Toisaalta erilaisilla menetelmillä tuotetut tulokset voivat olla kaikki oikeassa, ne vain edustavat ilmiöstä eri näkökulmia. (Tynjälä 1991, 393) Tässäkin tutkimuksessa ristiriitaisia tuloksia toivat haastattelut ja videointi verrattuna sosiaalista asemaa mittaavan tehtävän tuomiin tuloksiin.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan kvalitatiivisesti suuntautuneissa analyyseissa tutkijan pyrkimyksenä on päätyä onnistuneihin tulkintoihin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 151). Myös me olemme tutkimuksessamme halunneet onnistua tulkinnoissamme. Tutkimusta on ollut tekemässä kaksi yksilöä, joilla on omat käsityksensä ja kokemuspohjansa. Tutkimuksen teon aikana olemme kuitenkin pyrkineet sovittamaan näkemyksemme yhteen mahdollisimman hyvin. Toivomme, että lukija voi löytää aineistostamme samat asiat, jotka me löysimme, vaikka hänen näkökulmansa asiaan olisikin toinen kuin meidän ja vaikka hän ei saisikaan luettavakseen tutkimuksen aineistoa. Tynjälä (1991) korostaa, että lukijan on pystyttävä seuraamaan tutkimuksen kulkua ja arvioimaan sitä. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkimusprosessin eri vaiheet on kuvattu selkeästi ja tarkasti. (Tynjälä 1991, 395)

3.6 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne. Siihen kuuluu useita varsin erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen piiristä ei voida myöskään löytää yhtä yhtenäistä käsitystä luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. (Tynjälä 1991, 388)

Soinisen (1995) mukaan luotettavuutta on aina tarkasteltava sekä mittavälineen eli instrumentin että koko tutkimuksen tasolla. Itsestään selvää onkin, että jollei käytetty mittaväline anna luotettavaa tulosta, ei koko tutkimustakaan voida pitää luotettavana. (Soininen 1995, 119)

Ennen aineiston keräämistä testasimme käyttämämme menetelmät, haastattelurungon, havainnointilomakkeen sekä sosiaalisen aseman mittarin. Esihaastattelimme kahta erityisopettajaa sekä kolmea erityisluokanopettajaksi opiskelevaa henkilöä. Näiden haastattelujen jälkeen tarkensimme haastattelurunkoa. Havainnointilomaketta testasimme videoitujen luokkatilanteiden avulla. Havainnointia harjoittelimme tekemällä havaintoja erikseen tarkastaen havaintojen yhtenäisyyden. Opettelimme yhtenäisen havainnointitekniikan. Sosiaalisen aseman mittaria testasimme viidellä lapsella, joilla on oppimisvaikeuksia lukemisen ja matematiikan alueilla. Muokkasimme sanamuotoja lasten kommenttien perusteella, jotta kieli olisi lapsille suunnattua. Tutkimusmenetelmien esitestauksella halusimme taata tutkimuksen luotettavuutta. (Borg & Gall 1989, 445)

Tallentamalla sekä haastattelu- että havainnointiaineiston saimme kerätyksi ainutlaatuisen aineiston, jota pystyimme myöhemmin tarkastelemaan useaan kertaan. Tallennetun videomateriaalin lisäksi havainnoimme luokkatilanteita paikan päällä täydentääksemme videohavainnointia. Patton (1990) korostaa aineiston korkean laadun ja huolellisen analysoinnin merkitystä laadullisessa tutkimuksessa (Patton 1990, 461). Tallennetun materiaalin avulla pystyimme opiskelemaan aineistoamme pitkällä aikavälillä. Myös alkuperäiseen aineistoon palaaminen oli tutkimusprosessin aikana mahdollista (Borg & Gall

1998, 455). Käytimme aineistoon perehtymiseen runsaasti aikaa oppien itse koko ajan uusia asioita aineistostamme. Tutkimusraporttia olemme koonneet kirjoittamalla tekstiä uudelleen ja uudelleen. Kirjoitimme aluksi vapaasti ajatuksiamme ylös ja vähitellen selkeytimme ja tarkensimme raporttia aineistoa jatkuvasti hyödyntäen. Koimme olevamme oppijan roolissa ja hyötyvämmekahden eri yksilön näkökulmista tutkijana. Tutkija/ tutkijat ovat välineitä laadullisessa tutkimuksessa. Heidän näkökulmansa vaikuttavat tutkimuksen lopulliseen muotoon. (Borg & Gall 1989, 406; Patton 1990, 461) Voimme sanoa tutkimusprosessimme olevan pitkän kypsyttelyn tulosta. Tämän ansiosta tutkimusongelmat muotoutuivat lopulliseen muotoonsa prosessin kuluessa.

Tynjälän (1991) mukaan laadullisella tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia kuin yksistään totuutta. Siksi onkin oleellista olla tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätööhön. On myös huolellisesti dokumentoitava tutkimusmenettelyt, jotta tutkimuksen lukijan on mahdollista arvioida luotettavuutta. (Tynjälä 1991, 392)

Patton (1990) mainitsee triangulaation lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuuden takaamiseksi hyödynsimme sekä menetelmä- että tutkijatriangulaatiota. Olemme tehneet tutkimusta kaikilta osin yhdessä, hyödyntäen kuitenkin kahta tutkijaa. Osittain olemme tehneet asioita ensin erikseen ja sitten koonneet ajatuksiamme yhteen keskustelun avulla. (Borg & Gall 1989, 393; Patton 1998, 464) Sekä menetelmä- että tutkijatriangulaation lisäksi olemme käyttäneet useita eri teorioita tukemaan aineistomme löydöksiä. Tutkimusraportissamme olemme pyrkineet selkeyteen kuvailemalla aineistoamme mahdollisimman rikkaasti sekä lisänneet eri teorioita alkuperäisiä lähteitä käyttäen tukemaan näitä löydöksiä. Halusimme muokata raporttimme lukijaystävälliseksi, jotta ajatuskulkuamme olisi helppo seurata ja lukija voisi hyötyä tutkimustuloksistamme. Pattonin (1990) mukaan tutkimusmenetelmien huolellinen kuvaaminen mahdollistaa lukijan arvioinnin tutkimuksen luotettavuudesta (Patton 1990, 462).

Tutkimuksen pysyvyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä saadaan kahdella eri tutkimuskerralla kuitenkin sama tulos. Pysyvyys voidaan kuitenkin määritellä myös siten, että tulos on uskottava, jos kaksi arvioitsijaa päätyy samanlaiseen tulokseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186) Koemme tutkimuksella olevan uskottavuutta, koska olemme päätyneet yhdessä näihin johtopäätöksiin. Tutkimukseen vaikuttavat kirjallisuuden näkökulmat, tutkijan ammatillisuus sekä henkilökohtaiset kokemukset. Jokainen tutkija liittää mielessään aineistoonsa omia oletuksia, ajattelua, tietämystä sekä koettua että opiskeltua kokemusta. (Strauss & Corbin 1990, 46,95)

Katsomme yllä luettelemamme seikkojen lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta. Kritiikiksi mainittakoon, että testasimme sosiaalisen aseman mittarin lapsilla, joilla oli oppimisvaikeuksia ja aineistonkeruutilanteessa osa sosiaalisen aseman tehtävän suorittaneista lapsista oli lievästi kehitysvammaisia. Heille tehtävämme oli mahdollisesti liian monimutkainen. Olisimme voineet kysyä pelkästään sitä, kenen vieressä he haluaisivat istua, kuten Thomas, Walker ja Webb (1998) ovat tutkimuksessaan kysyneet. Olisimme voineet olla myös paikalla sosiaalisen aseman tehtävää tehdessä, mutta emme halunneet luoda lapsille ennakkokuvaa, että haluamme testata heitä jotenkin. Uskoimme, että lapset antavat luottavaisemmin vastauksensa, kun niitä kysyy heidän oma opettajansa.

Menetelmätriangulaatio tuotti mielestämme ristiriitaisia tuloksia. Haastattelu- ja havainnoitiaineiston löydökset verrattuna sosiaalisen aseman mittauksen tuloksiin eivät vastanneet kaikilta osin toisiaan. Koska sosiaalisen aseman mittarimme oli mahdollisesti liian monimutkainen, katsoimme, että emme tukeudu liikaa sosiaalisen aseman mittauksen tuomiin löydöksiin. Toisaalta nämä löydökset toivat mielenkiintoisen näkökulman tutkimustuloksiimme.

Tekemämme löydökset eivät ole urauurtavia, vaan aikaisemmat tutkimukset tukevat näkemystämme. Mielestämme on merkittävää, että aikaisemmat tutkimustulokset tukevat löydöksiämme ja että olemme onnistuneet kuvaamaan lukijan avuksi eri tapoja tukea sosiaalista integraatiota.

Lincoln ja Guba (1985) puhuvat myös siitä, miten ei ole syytä puhua tulosten yleistettävyydestä, vaan pikemminkin tulosten siirrettävyydestä. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi tehdä yksin tutkija, koska hän tuntee ainoastaan tutkimusympäristön. Näin ollen sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Tutkijan on kyettävä kuvaamaan riittävästi aineistoa, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten sovellettavuutta myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin. (Tynjälä 1991, 390) Tutkijan ajatuskulkujen mahdollisimman avoin esittely tarjoaa lukijalle tilaisuuden niiden seurailemiseen, ja näin lukija voi joko hyväksyä tai riitauttaa tutkijan ajatukset (Ehrnrooth 1992, 40; Mäkelä 1994, 164). Tästä syystä olemme pyrkineet kuvailemaan aineistoa mahdollisimman laajasti ja rikkaasti.

Suorittaessamme haastatteluja varmistimme, että haastatteluvälineemme olivat kunnossa ja olimme varautuneet ottamalla mukaan lisänauhoja ja paristoja. Haastattelun aikana tarkistimme, että nauhan äänitys jälki on kunnollista ja puheesta saa hyvin selvää. Suoritimme ensin kaikki haastattelut, jonka jälkeen vasta litteroimme itse aineiston. Hirsjärvi ja Hurme painottavatkin, että haastattelun luotettavuus riippuu sen laadusta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Yllämainitut seikat tuovat luotettavuutta tutkimukseemme juuri laadun vuoksi.

Laadullisen aineiston luotettavuus riippuu Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1995) mukaan siitä, miten merkitykset ja merkityskategoriat vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä ja missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 129, 152)

3.7. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat

Seuraavassa kuvailemme kutakin tutkimukseemme osallistunutta erityisoppilasta opettajien haastattelun ja havainnointiaineiston pohjalta.

3.7.1 Kaksospojat Sami ja Simo

Kaksospojat Sami ja Simo ovat toisella luokalla. Oppivelvollisuutensa he ovat aloittaneet vuotta aikaisemmin kuin yleensä harjaantumislukassa. Tässä luokassa Sami ja Simo opiskelevat nyt toista vuotta. Sami ja Simo ovat integroituja erityisoppilaita ja heidät on diagnosoitu lievästi kehitysvammaisiksi. Aloittaessaan ensimmäisen luokan tässä koulussa pojat eivät vielä osanneet istua tuolilla, vaan konttasivat lattialla. Sami ja Simo ovat asuneet lapsuutensa isänsä kanssa.

Opettajan mukaan Sami on kaksospojista parempitasoinen niin kognitiivisissa taidoissaan kuin sosiaalisissa suhteissaankin. Samin edellytykset olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa ovat paremmat, koska *"häntä ei voi huiputtaa niin hyvin, hän pystyy itse asettamaan ehdolle toisen sanomisia, eikä suoraan ota puheita totena tai oikeana ja pystyy joissakin asioissa keskustelemaan ja keskusteleekin tasavertaisesti. Hän tekee ratkaisuja esimerkiksi miten peli sujuu tai etenee, eikä hänen vastauksensa siinä toisten parissa herätä ihmetystä tai pysäytä keskustelua. Hänen tekemisensä kestää arvioinnin ja hän itse arvioi muiden tekemisiä."* (Opettajan haastattelu 21.3.2000)

Samin vahvuuksiksi sosiaalisessa kanssakäymisessä opettaja nimeää Samin kyvyn huijata ja valehdella. Sami myös tietää, milloin hän oli toiminut väärin. Hän osaa myöskin punastua ja häkeltyä.

Opettaja kuvaa poikien kotitaustaa virikkeettömäksi ja esimerkiksi siisteys on alkuaikoina ollut puutteellista. Opettajan mukaan isä huolehtii kodista ja pojista niin hyvin kuin voi. Opettajan mielestä koulu on nyt pystynyt tarjoamaan pojille sitä, mitä he tarvitsevat, eli yleistä sosiaalista kehitystä ja kasvua. Opettajan näkee sosiaalisen kehityksen puutteiden johtuvan yksipuolisesta, virikkeettömästä kotitaustasta ja siitä, että pojat ovat viettäneet lapsuutensa lähinnä toistensa seurassa, jolloin heille ei ole muodostunut käsitystä siitä, miten toisten kanssa toimitaan.

Simoa opettaja kuvaa heikompitekiseksi. Simo ei kykene kriittisesti arvioimaan jonkun toisen tekemisiä. Opettajan mukaan Simo otetaan ryhmitöissä mukaan tasavertaisena keskustelevana jäsenenä; eriyttäminen tapahtuu tehtävätasolla. Esimerkiksi projektitöissä *"Simo kantaa kortensa kekoon värittämällä ja piirtämällä, muiden käsitellessä tietoa"* (Opettajan haastattelu 21.3.2000). Osallistumalla tällä tavoin ryhmän toimintaan Simo korvaa puutteensa muissa taidoissa. Opettajan mukaan häntä ei syrjitä. Hän saa osallistua ja toimia, mutta pojat eivät ole ensimmäisinä valittujen joukossa, jos oppilaat saavat valita itselleen työparin.

Opettaja kertoo, että Simon oppiminen on pääasiassa kokemusperäistä. Teoreettisten asioiden mielessä pysyminen ja hahmottaminen tuottavat vaikeuksia. Tämän vuoksi Simon toiminta luokassa saattaa herättää ihmetystä ja hilpeyttä, joskus myös hämmennystä. Jokapäiväisissä asioissa Simo kuitenkin selviää hyvin.

Opettajan mielestä molemmat pojat ovat hyötynneet siitä, että he opiskelevat yleisopetusluokassa. Sami ja Simo ovat edistyneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan ja saaneet käyttäytymisestä mallia muilta oppilailta. Opettajan mukaan pojat tulevat *"pärjäämään maailman turuilla ja toreilla ja varsinkin Sami tulee selviämään kavereiden kanssa jokapäiväisestä kanssakäymisestä"* (opettajan haastattelu 21.3.2000).

Koulupäivän aikana ja iltapäiväkerhossa pojilla on kavereita ja heidät otetaan mukaan leikkeihin. Opettaja kertoo isän puhuneen, että myös vapaa-

aikanaan pojat ovat ulkona leikkimässä kavereidensa kanssa eivätkä näin ole syrjäytymisuhan alaisina. Vaikka koulussa poikien käytös oli aineistonkeruuhetkellä hyvää, niin iltapäiväkerhossa käytöshäiriöitä on ilmennyt. Opettaja toteaaakin, että siirtovaikutusta koulun ulkopuoliseen käyttäytymiseen ei ole riittävästi.

3.7.2 Juuso

Emme päässeet havainnoimaan Juusoa, sillä hän arastelee uusia ihmisiä. Juuso oli kuitenkin kiinnostunut meistä ja hän seuraili tekemisiämme salaa ovenraosta. Juuson kuvailu perustuukin täysin opettajan kertomaan.

Juuso on 10-vuotias kolmasluokkalainen poika, joka on käynyt toisen luokan kaksi kertaa. Juuson sosiaaliset taidot ovat hyvin kehittymättömät. Ongelmia saattaa aiheuttaa esimerkiksi sellainen tilanne, että joku kävelee liian läheltä häntä. Juuso on joskus arvaamaton ja arvaamattomuutensa vuoksi hän onkin jatkuvan tarkkailun alaisena. Juusolla on henkilökohtainen avustaja ohjaamassa koulutyötä. Juuson keskittyminen on usein vähäistä, mutta jos tekeminen on mielekästä, hän keskittyy hyvin koulutyöhön.

Aloittaessaan koulunkäynnin Juuso harjoitteli koululaisen käyttäytymistä opettelemalla istumaan tuolilla lattialla konttaamisen sijasta. Kuvaillessaan Juuson sosiaalisia suhteita opettaja kertoo Juuson usein syrjäyttävän itse itsensä tilanteesta. Juuson luokalla on muutama poika, jotka yrittävät aktiivisesti ottaa kontaktia Juusoon ja pyytää leikkeihin mukaan, mutta Juuso ei itse halua olla kontaktissa poikien kanssa. Vaikka yksi pojista käy Juuson kotona leikkimässä, Juuso ilmoittaa, ettei pidä tästä pojasta.

Muu luokka suhtautuu Juusoon luonnollisesti, eikä esimerkiksi virnuile Juusolle, vaikka hänen tehtävänsä ja leikkinsä eivät ole ikätoverien leikkien ja tehtävien tasoisia. Toisaalta opettajan mielestä on masentavaa huomata, että luokkatoverit suhtautuvat Juusoon kuin viisivuotiaaseen

pikkuveljeen. Ero Juuson ja luokkatovereiden välillä on suuri niin sosiaalisissa kuin kognitiivisissa taidoissa.

Kognitiivisilta taidoiltaan Juuso on lukemisessa ja kirjoittamisessa ekaluokkalaisen tasolla. Hän noudattaa mukautettua opetussuunnitelmaa ja on käy 8 tuntia viikossa erityisopetuksessa kahden eri erityisopettajan luona. Juuson lukemaanoppimisen eteen on koulussa tehty paljon työtä ja alkuvaikeuksien jälkeen Juuso on oppinut lukemaan. Lukemaan oppimisessa opettaja korostaa yksityisopetuksen merkitystä. Koulussa Juuso pitää erityisesti piirtämisestä, askartelemisesta ja keskustelemisesta.

3.7.3 Aki

Aki on viidesluokkalainen starttiluokan käynyt poika. HOJKS-oppilaaksi hänet on siirretty oppimisvaikeuksiensa vuoksi kolmannella luokalla. Kolmannella luokalla Aki ohjattiin perheneuvolan kautta sairaalakouluun ja Niilo Mäki-instituuttiin, joissa tehtyjen tutkimusten perusteella Akin diagnoosi on sarjallisten prosessointien kyvyttömyys, mikä vaikuttaa lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikkaan. Muiden testitulosten perusteella Aki on normaalilahjainen, eli hänellä on suhteellisen kapea oppimisvaikeus, joka vaikuttaa totaalisesti koulussa tarvittaviin taitoihin.

Opettajan mukaan Akilla on vahva itsetunto, välillä epärealistinenkin kuva omista kyvyistään. Opettaja olettaa sen johtuvan siitä, että Aki huomaa oman edistymisensä eikä vertaa itseään muihin. Opettajan mukaan vanhemmat tukevat Akia koulutyössä ja ovat tehneet paljon töitä Akin edistymisen eteen. He myös suhtautuvat Akiin positiivisesti ja opettajan mukaan Akista välittyy se, että häntä rakastetaan.

Aki on opettajan mukaan sosiaalisilta taidoiltaan hyvä. Vielä vuosi sitten Akin ystävät olivat häntä pari vuotta nuorempia, mutta tutkimushetkellä hän viihtyy ikätovereidensa seurassa. Aki tapaa luokkatovereitaan myös koulun

ulkopuolella. Oppimisvaikeuksistaan huolimatta Aki on luokassa pidetty oppilas. Opettaja kertoo, että Akia pyydetään myös ryhmiin mukaan, vaikka oppilaat tietävät, että joutuvat itse tekemään enemmän töitä. Aki saa hyväksyntää muista asioista. Hän on pidetty oppilas, josta myös tytöt ovat kiinnostuneita.

Koulussa Aki osallistuu koulutyöhön suullisesti, hän osallistuu keskusteluihin, pystyy tekemään havaintoja ja päättämään. Vaikeuksia tuottavat lukeminen ja kirjoittaminen. Varsinkin kirjoittamisen vaikeuksien vuoksi koulunkäynti on joskus tuskaista sekä keskittyminen vaikeaa. Opettajan mukaan tämä on ymmärrettävää, koska näissä taidoissa Aki toimii koko ajan osaamisensa ylärajoilla. Akin lukeminen ja kirjoittaminen ovat toisluokkalaisten tasolla. Aki oppii hitaasti, mutta kehittyy koko ajan. Aki on lahjakas toiminnallisissa tehtävissä; käsityöt ja vaihdepyörän korjaaminen onnistuvat hyvin.

3.7.4 Mika

Mika käy pienluokkaa, mutta on integroituna yleisopetukseen toisella luokalla neljä tuntia viikossa. Integraatio on edennyt asteittain. Se on aloitettu yhdestä tunnista viikossa ja tavoitteena on lisätä tunteja koko ajan. Integrointi on aloitettu niistä oppiaineista, joissa Mika on taitava. Mikalla on diagnosoitu dysfasia.

Opettajan mielestä Mika ei vastaa hänen mielikuvaansa dysfaatikosta, sillä Mika ymmärtää hyvin ohjeita ja erilaisia käsitteitä. Mikan puheesta käy korostuneesti ilmi hyvä sanavarasto ja hän artikuloi hyvin selkeästi, mikä herättää muissa oppilaissa hämmennystä. Oppilaat saattavat kysellä: *"Miksi Mika on noin outo, ja miksi se puhuu noin hassusti?"* (opettajan haastattelu 25.4.2000).

Opettajan mukaan Mika toimii integroiduilla tunneilla jopa taitavammin kuin muut. Ongelmia on Mikan sosiaalisissa taidoissa. Hänen on vaikea ottaa

muihin kontaktia ja kontaktin saatuaan hän suhtautuu tilanteisiin ja muihin oppilaisiin kärkkäästi. Opettajan mielestä muut luokkalaiset eivät ole hyväksyneet Mikaa vielä ryhmän täysivaltaiseksi jäseneksi ja välitunnilla syntyy helposti kahnauksia Mikan ja luokkatovereiden välillä. Näissä tilanteissa Mika suutahtaa helposti. Toisaalta luokkatoverit pyytävät Mikaa mukaan leikkeihin. Luokassa on muutama oppilas, jotka ottavat enemmän kontaktia Mikan ja pyrkivät olemaan kavereita hänen kanssaan. Toisaalta samojen oppilaiden kanssa Mika riitelee eniten.

Opettaja kertoo Mikan olevan avoin, innokas keskustelemaan, rohkea osallistumaan, viittaamaan ja kertomaan oman mielipiteensä. Toisinaan Mika kuitenkin unohtuu omiin ajatuksiinsa ja kääpertyy itseensä.

4 INTEGRAATIO, INKLUUSIO JA VUOROVAIKUTUS

Seuraavassa selitämme lyhyesti tutkimuksemme keskeisiä termejä aikaisempien tutkimusten pohjalta. Pyrimme myös kertomaan omia käsityksiämme inkluusiosta ja integraatiosta.

4.1. Integraation kehitys Suomessa

Vammaiset eristettiin ja syrjäytettiin yhteiskunnan yhteisistä palveluista ja siten myös sosiaalista yhteisöistä 1960-luvun lopulle asti. Myös erityisopetus oli organisatorisesti eriytynyttä. Vammaiset ihmiset alkoivat hakea tähän muutosta. Samanaikaisesti vammaisia koskeva ihmiskäsitys muuttui siten, että vammaishuollossa alettiin keskustella täydestä osallistumisesta, tasa-arvosta ja normalisaatioperiaatteesta. Tämä merkitsi pyrkimystä vähiten rajoittavaan ympäristöön, eli pyrkimystä järjestää opetus mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen yhteydessä. (Moberg 1990, 243; Ihatsu 1995, 70) Erityisopetuksen hallitsevana muotona 1960-luvun lopulle saakka oli erityiskouluopetus (Murto 1992, 5).

Historiassa 1980-luku nähdään osittaisen integraation aikana. Ajateltiin, että vammaisuus syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksen käsitettiin synnyttävän odotuksia, antavan palautetta ja rakentavan asenteita, jotka kenties lisäsivät henkilön poikkeavuuden tunnetta. (Ihatsu 1995, 81-82) Erityisopetus nähtiin yksilödiagnostiikan kautta, jolloin toimenpiteet kohdistettiin yksilöön, ei ympäristöön (Naukkarinen 2000, 162). 1980-luvulla toivottiin koulun muuttumista, mutta samalla ymmärrettiin, että koulu ei yksin voi muuttua kaikkien lasten kouluksi. Sen mahdollisuudet liittyvät yleisiin ekonomisiin, poliittisiin ja kulttuurisiin olosuhteisiin. (Ihatsu 1995, 81-82)

Lama vaikutti 1990-luvun alkupuoleen ja integraatio nähtiin mahdollisuutena säästää opetuskustannuksissa. Ihatsu (1995) korostaa, miten 1990-luvulla erityisopetuksen ja tukiopetuksen resursseja leikattiin runsaasti. Opetusryhmien pienentäminen on ollut ylivoimaista niukan tuntikehyksen rajoissa, koulunkäyntiavustajatoiminta on ollut hajanaista eikä siihen ole osoitettu tarpeeksi määrärahoja. Kunnista on myös riippunut onko erityisopetusta kehitetty integroidusti vai segregoidusti. (Ihatsu 1995, 93–95)

4.2. Integraatio

Mobergin (1999) mukaan integraation idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, jossa koko ikäluokka käy samaa koulua. Väljästi määriteltynä integraatio nähdään nimenomaan erityiskasvatuksen yhteydessä pyrkimyksenä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. (Moberg 1998, 137; 1999, 39) Toisaalta Ihatsun (1995) mukaan integraatio sisältää vastakohtansa segregaatian. Voidakseen tulla koulussa integroiduksi tulee oppilaan ensin tulla segregoiduksi (Ihatsu 1995, 11). Nykyinen erityisopetusjärjestelmä perustuu segregaatioon. Erityisoppilaat erotetaan edelleen yleisopetuksesta, jolloin koulun voidaan nähdä luovan tarvetta erityisopetukselle. (Skrtic 1997, 50)

Segregoivassa järjestelmässä tietty ihmisryhmä eriytetään järjestelmällisesti heidän ominaisuuksiensa vuoksi. Heidän mielipiteitään ei kuulla, vaan heidän puolestaan puhuvat ”ihmiset, jotka tietävät paremmin”; psykologit, opettajat jne. Segregaatioissa puututaan ihmisten itsemääräämisoikeuteen. (Thomas, Walker & Webb. 1998, 17–18) Segregaatiolla tarkoitetaan eristäviä koulunkäyntiratkaisuja (Murto 1992, 17).

Moberg (1998) jakaa integraatiokäsitteen eri osa-alueisiin. Fyysisessä integraatiossa erityisoppilaat ja yleisopetuksessa olevat oppilaat ovat fyysisesti sijoitettuna samaan ympäristöön. Toiminnallinen integraatio

sisältää yhdessä toimimisen, jolloin mahdollistuvat sosiaaliset suhteet. Tärkeimpänä kouluikäisten integraatioprosessissa Moberg (1998) pitää sosiaalista ja psykologista integraatiota. Tämä luo hänen mukaansa pohjaa myöhemmälle koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle. Yhteiskunnallisen integraation toteutuessa yksilö on tasavertainen, aktiivinen osallistuja. Moberg (1998) näkeekin integraation syvimmän olemuksen olevan lähellä inklusiota. (Moberg 1998, 40-41)

Vammaisten yksilöiden koulutuksessa integraatiota pidetään yhtenä keinona ja päämääränä saavuttaa tasa-arvo pidetään. Murto (1992) painottaa miten integroinnin lähtökohdissa painopisteen tulisi olla vammaisen subjektiivisissa ja yksilöllisissä tarpeissa. Integraatiota tulisi toteuttaa kokonaisvaltaisesti ja se tulisi olla osa koulusuunnittelua. (Murto 1992, 1)

Murto (1992) kritisoi integraatiota, koska hänen mielestään se jää liian usein fyysiselle tasolle, jolloin kaikilta osin ei ole edetty selkeästi kohti yksilöllistä kuntoutumista. Vaikka erityisopetus ja kuntoutus ovatkin kasvaneet järjestelminä, ne ovat kuitenkin kasvaneet toisistaan erillisinä, ilman riittävää yhteistyötä. (Murto 1992, 7)

Idea siitä, että vammaiset lapset käyvät tavallista koulua on laajasti hyväksytty, mutta silti integraatiota / inklusiota on kokonaisuudessaan vaikea ymmärtää. Eri puolilla maailmaa on huomattu integraatioon liittyvät ongelmat. Integraatio ei välttämättä olekaan hyvä ratkaisu kaikille vammaisille lapsille varsinkaan, jos vastaanottavassa koulussa ei ole riittävästi tietoa. Vielä on paljon olemassa erityisluokkia, joista vastaa erityisopettaja. Tällöin integraatio ei toteudu lainkaan. On myös kiistelty siitä, että luokanopettaja joutuu vastaamaan myös erityislusten opetuksesta. Integraatiota on tutkittu paljon, mutta silti on vielä kysymyksiä, joihin ei osata vastata, kuten tarkoittaako integraatio samaa kaikille lapsille heidän vammastaan riippumatta. (Rispen 1990, 133-134)

4.3 Inkluisio

Vammaiselle inkluisio ja integraatio merkitsee eristämisen puuttumista ja hänen sosiaalista hyväksymistään. Integraation ja inkluisioon tulisi olla uuden kokonaisuuden luomista, jossa oppilas on aktiivisena subjektina mukana ja jossa pyritään sulautumiseen, ei erilaisuuden korostamiseen. (Murto 1992, 17)

Inkluisiossa tärkeintä on sosiaalinen arvostus ja tasa-arvoisuus, jolloin kaikki ovat samanarvoisia yksilöllisistä eroavaisuuksista huolimatta. Päinvastoin kuin segregaatiossa, inkluisiossa erilaisuus hyväksytään ja sitä kunnioitetaan. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 8; Peltier 1997, 234)

Inkluisiossa ei pyritä tukemaan vain erityisoppilaita erityistoimin, vaan jokainen oppilas kohdataan yksilönä. Perusajatuksena on, että palvelut tulevat oppilaan luo eikä oppilas mene palvelujen luo. (Naukkarinen 2000, 163) Näin ollen erityispedagogiikan termit eivät ole vain erityisoppilaita koskevia, vaan ne ovat tavallisia kasvatukseen liittyviä asioita (Emanuelsson 1997, 35). Erilaisuuden leimaa pyritään vähentämään opetusmenetelmällisin keinoin korostamalla ennemminkin oppilaiden oppimistyylien erilaisuutta. Käytännössä inkluisio tarkoittaa sitä, että lapsi menee lähikouluunsa yhdessä ikätovereidensa kanssa, jolloin jokaista oppilasta tuetaan hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaan. (Strully & Strully 1997, 148; Jylhä 1999, 140)

Yhteistä integraatiolle ja inkluisiolle on pyrkimys kaikkien ihmisten täyteen osallistumiseen, tasavertaiseen kohteluun ja ihmisoikeuksien toteuttamiseen (Emanuelsson 1997, 35; Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 29). Normalisaation periaate merkitsee pyrkimystä siihen, että vammaisten ihmisten elämä olisi niin normaalia kuin se suinkin on mahdollista. Normalisointikäsite tarkoittaa ympäristön sopeuttamista fyysisesti tai psyykkisesti vammaisten ihmisten tarpeisiin. (Ihatsu 1995, 65) Normalisaatio-

ajattelua on yleensä pidetty päämääränä ja integraatio nähdään keinona sen saavuttamiseksi (Murto 1992,17). Vammaisuuden sosiaalinen malli on kuitenkin kritisoinut normalisaation tavoitetta. Se korostaa vammaisten ihmisten hyväksymistä sellaisenaan (Vehkakoski 1998, 96).

Mielestämme integraatiossa oppilas otetaan mukaan yleisopetukseen ja inkluusiossa oppilas on ikätovereidensa mukana alusta asti eli integraatio on mukaan pääsemistä ja inkluusio mukana olemista. Ero inklusiivisten ja integraatiota kannattavien koulujen välillä syntyy siitä, että inklusiivisissa kouluissa lapsi aloittaa koulunkäyntinsä yleisopetusluokassa. Integraatiota kannattavissa kouluissa lapsi sopeutetaan yleisopetusryhmään taitojensa mukaan.

Ruotosen (1997) mukaan inkluusiossa on kysymys siitä, että luokan opettajana toimii se opettaja, joka oppilaalla olisi ollut alunperinkin, jos hän ei olisi ollut vammainen. Myös opetustapa ja materiaalit ovat samat kuin muillakin, kuitenkin sovellettuna oppilaalle sopiviksi. Oppilas myös osallistuu kaikkeen yhdessä muiden oppilaiden kanssa. (Ruotonen 1997, 33)

4.4 Sosiaalinen integraatio

Integraatiossa tarjotaan vammaisille oppilaille ikäistensä malleja ja mahdollisuutta yhteiseen toimintaan heidän kanssaan. Näkökulmaa voidaan laajentaa siten, että integraatio nähdään vammattomien mahdollisuutena kohdata erilaisuutta ja rikastuttaa elämäänsä. Fyysinen integraatio ei ole kuitenkaan riittävää integratiivista toimintaa, vaan tavoitteena tulisi olla sosiaalinen integraatio. Liian usein integraatio jääkin fyysisen oppilassijoituksen tasolle eikä kuntouttavia elementtejä ole järjestetty kokonaisvaltaisesti. Positiivista on kuitenkin se, että vammaisten ihmisten elämässä tapahtuu integrointia ja asenteiden muutos on seurausta vammaisten elämäntavan normalisoinnista ja heidän yhteisöihin sijoittamisestaan. (Murto 1992, 23- 27)

Murto (1992) määrittelee vammaisuuden toiminnallisen esteen kokemiseksi, jolloin ympäristö ja olosuhteet vaikuttavat siihen, minkälaista ja missä määrin haittaa vammasta aiheutuu. Psykososiaalisesti esteenä ovat ympäristön asenteet. Vammaisuus merkitsee yksilön ja ympäristön välistä suhdetta, mutta se käsittää kuitenkin myös yksilöiden väliset erot. (Murto 1992, 8, 11)

Vammaisuus voidaan myöskin nähdä seurauksena ympäristön kyvyttömyydestä ottaa vammaisuus huomioon. Vammaisuus voidaan määritellä yksilön omaksi kokemukseksi sekä yksilön ja ympäristön väliseksi vuorovaikutus- ja yhteistoimintasuhteeksi tai muiden kokemukseksi. Tällöin esiin nousevat asenteet ja erilaiset valtasuhteet. Avoin suhtautuminen ja kuntouttava kasvatuskäsitys ovat keino jäsentää todellisuutta ja saavuttaa sosiaalinen integraatio. (Murto 1992, 9) Ihmissuhteiden laadulla on koulussa viihtymisen kannalta huomattava merkitys (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 46).

Vammaisuus on osa identiteettiä, se on yksilölle kuuluva piirre. Vammaisuus on myös erilaisuutta, ainutkertaisuutta. Vammaisuutta on perinteisesti tarkasteltu yksilön poikkeavuutena. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 14; Murto 1999, 134) Poikkeavuus saattaa olla pelottavaa ja se voi olla vaikea kohdata. Lapset oppivat sosiaalista kanssakäymistä myös aikuisilta, samoin asenteet ja ennakkoluulot välittyvät aikuisilta lapsille. Oppiessaan luonnollisen erilaisuuden kohtaamisen ja työskennellessään ennakkoluulottoman aikuisen kanssa lapset oppivat, että erilaisuus on myös rikkautta. Yhteiskunta määrittelee sen, mikä on normaalia ja mikä poikkeavaa. Tähän poikkeavuuteen vastataan koulussa tietyillä kasvatustoimenpiteillä.

Asenteiden muokkaamisessa ja joustavan suhtautumisen lisäämisessä on vammaisten omalla aktiivisuudella ja sosiaalisuudella suuri merkitys. Yksilöiden asenteet eivät ole muuttumattomia, vaan ne vaativat vain aikaa ja työtä muuttuakseen ja pehmetäkseen. Murto (1992) korostaa, että eniten asenteet muuttuvat kokemuksista ja juuri tämän vuoksi integraation toteuttaminen on tärkeää. (Murto 1992, 12 – 13)

Vehmas (1998) muistuttaa, miten sosiaalinen malli korostaa, että yksilöllinen ominaisuus sinällään ei vammautta tai rajoita ihmistä. Yhteisö vammauttaa asettamallaan normaaliuden kriteereillä. Vammaisuuden määrittely tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin "terveet" ihmiset luokittelevat jonkun yksilön poikkeavaksi. Tällöin korostetaan yhteisön osuutta vammaisuuden luomisessa ja yksilön elimellinen vaurio jätetään huomiotta. (Vehmas 1998, 104, 109)

Integraatioideasta eli vammaisen liittämistä vammattomien joukkoon saattaa tulla pakottaminen kaavaan, jonka ovat luoneet vammattomat ammattihenkilöt. Koululainen, joka aloittaa koulunkäyntinsä tavallisessa koulussa, saattaa tuntea yksinäisyyttä ja kokea syrjintää. Vammaisella lapsella on joka tapauksessa tarve samaistua tovereihin ja kokea yhteyttä heidän kanssaan. (Murto 1992, 15)

Ystävyyssuhteiden luominen ei ole helppoa eikä ole olemassa ohjeita miten niitä luodaan. Ystävyyden solmiminen vaatii työtä ja energiaa ja se saattaa olla vaikeaa ihmiselle, jolla on takanaan pitkä historia segregatiota, eristäytymistä ja yksinäisyyttä. (Strully & Strully 1997, 141) Tällöin yksilö saattaa kokea huonommuutta ja hänen voi olla vaikea solmia ystävyyssuhteita. Toisaalta ystävyyssuhteen solmiminen erilaisen ihmisen kanssa voi olla vaikeaa yksilölle, joka ei ole aikaisemmin joutunut kohtaamaan erilaisuutta. Vammat voivat rajoittaa mahdollisuuksia kommunikaatioon ja näin ollen ystävyyssuhteiden solmiminenkin voi olla vaikeaa (Smith & Ryndak 1997, 87).

Myös Thomas, Walker ja Webb (1998) ovat korostaneet integroidun oppilaan sosiaalisten taitojen merkitystä. Vaikeudet verbaalisessa kommunikaatiossa rajoittavat kommunikaatiota ja aiheuttavat mahdollisesti väärinkäsityksiä. Myös Ruotonen (1997) näkee integraation tärkeäksi erityisoppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Hän kokee, että erityisoppilaiden sosiaaliset taidot eivät kehity ilman erillistä panostamista näiden taitojen opettamiseen eli opettajan ja ryhmän merkitys on ilmeisen tärkeä. Iksen (1997) mukaan koululainen tarvitsee kehittyneitä sosiaalisia taitoja.

Kehitysvammaisille lapsille nämä taidot kehittyvät samalla tavalla kuin muillekin lapsille, mutta vain hitaammin, eivätkä välttämättä yhtä pitkälle. (Ikonen 1997, 60; Thomas, Walker & Webb 1998, 178 – 179; Ruotonen 1997, 32-34)

Kontaktit aikuisiin ovat lapsille tärkeitä, mutta tärkeitä ovat myös suhteet oman ikäisiin. Nämä suhteet edistävät lapsen kasvua ja tukevat häntä. Taipale (1992) korostaakin, että nykyään ei voi puhua lapsuuden kehitystekijöistä ottamatta huomioon lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Toverisuhteet tuovat lapselle sellaisia virikkeitä kehitykseen, joita aikuissuhteet eivät koskaan voi tarjota. Vertaisryhmässä lapsi kokeilee omia sosiaalisia kykyjään ja sosiaalisten mahdollisuuksiensa rajoja. Lapsen ystävien emotionaalinen tuki on lapselle merkittävää. Tunne ymmärretyksi ja hyväksytyksi tulemisesta on itsetunnon ja kasvun kannalta tärkeää. (Taipale 1992, 81 – 85)

Thomas, Walker ja Webb (1998) korostavat, että kognitiivisten taitojen lisäksi myös sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden syntymistä pitää tukea ja ohjata. He näkevät, että vammaiset lapset saavat ikätovereiltaan sosiaalisissa taidoissa tärkeitä malleja. Heidän mukaansa inkluusiivisissa luokissa oppilaiden itsetunto on parempi kuin segregoiduissa järjestelmissä. (Thomas, Walker & Webb 1998, 119)

Joidenkin opettajien äänetön toive voi olla, että koululuokka olisi mahdollisimman homogeeninen ja oppilaat olisivat oppimisedellytyksiltään samantasoiset. Oppilaiden eroavuuksille annetaan arvoja, jotkut erot arvotetaan hyviksi ja toiset kielteisiksi. Erityisesti eroavuus korkeasti arvostetuissa asioissa lisää riskiä tulla luokitelluksi poikkeavaksi. Tällaiset arvot toimivat leimaamisen pohjana ns. poikkeaville oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia tai vammaisuutta. (Emanuelsson 1997, 36)

Oppilaiden tasa-arvon saavuttamista vaikeuttaa koulun kulttuuri piilopetussuunnitelman kautta. Opettajien arvot ja asenteet erilaisuutta kohtaan välittyvät oppilaille. Taloudellisten tekijöiden korostuminen kunnallisessa

päätöksenteossa liittyy väistämättä integraatioon, sillä suunniteltaessa oppilaan integraatiosijoitusta lähdetään vammaisen oppilaan tarvitsemista palveluista. Tämä tarkoittaa usein ympäristön sopeuttamista oppilaan vammaisuuteen. (Broady 1989, 98; Ihatsu 1995, 94-95) Erityisoppilaan tarpeisiin vastaaminen edellyttää erityisopetuksen ja kuntoutuksen yhteistyötä. (Ihatsu 1995, 94-95).

Sosiaalinen integraatio edellyttää fyysistä ja toiminnallista integraatiota. Yksilön tulee tuntee olevansa osa ryhmää, pelkkä siihen kuuluminen ei riitä. (Hyytiäinen & Juhala-Jolkkonen 2000, 141)

4.5 Sosiaalistuminen ja ryhmän jäsenyys

Bronfenbrennerin (1979) luoma sosiaalistumisteoria tarkastelee lasta kokonaisvaltaisesti. Sosiaalistumiseen vaikuttavat useat ympäristön tekijät. Sosiaalistumisteorian mukaan yksilö on aktiivinen ja ympäristöönsä vaikuttava, mutta ympäristö myös vaatii yksilöä mukautumaan ehtoihinsa. Yksilön ympäristö muodostuu sisäkkäisistä kokonaisuuksista ja niiden keskinäisistä suhteista. (Bronfenbrenner 1979, 16; Murto 1992, 34; Antikainen 1993, 80)

Sosiaalistumisteoriassa lapsi nähdään laajempien järjestelmien osana, mutta yksilö on kuitenkin molemminpuolisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa; yksilö vaikuttaa ympäristöönsä ja ympäristö yksilöön. Mikrosysteemissä lapsen vuorovaikutussuhteet muodostuvat hänen ja perheen, päivähoito- tai kouluryhmän välille, myös vertaisryhmä ja lähisukulaiset kuuluvat lapsen mikrosysteemiin. Mesosysteemissä lapseen vaikuttavat vanhempien työ, päiväkotitai koulu systeeminä. Ekosysteemi käsittää sosiaalitoimen ja koululaitoksen laajempina. Makrosysteemi puolestaan sisältää koko yhteiskunnan toiminnan, arvot ja uskomukset. (Bronfenbrenner 1979, 209-291; Murto 1992, 34)

Ekologinen lähestymistapa korostaa yksilön roolia ympäristössä, ympäristön vaikutuksia yksilöön sekä tasapainoa, jonka tulisi säilyä yksilön ja ympäristön välisessä yhteistoiminnassa. Ekologinen tarkastelu lähtee yksilön ja hänen ympäristönsä välisen dynaamisen vuorovaikutuksen todellisuudesta. Koululuokka kuuluu lapsen mikrotasoon. Vammaisen lapsen kannalta ympäristön olisi tuettava kaikella tavalla hänen koulunkäyntiään. (Murto 1992, 40; Kauffman 1997, 118) Ihanteellisessa tilanteessa vammaisen yksilön kyvyt ja ympäristön vaatimukset ovat tasapainossa ja vammaista henkilöä pidetään tasa-arvoisena yhteisön jäsenenä. (Murto 1992, 40)

Kuten Bronfenbrenner (1979) myös Antikainen (1993) painottaa vuorovaikutuksen merkitystä sosiaalistumisessa. Sosiaalistuminen tapahtuu tietyissä tilanteissa ja tietyissä toimintaympäristöissä. Lapsen maailmassa perhe ja koulu sekä vertaisryhmät ovat tärkeitä sosiaalistumisen kannalta. Sosiaalistuminen on sekä kehitys- että oppimistapahtuma. (Antikainen 1993, 78)

Himbergin ja Jauhiaisen (1998) mukaan sosiaalisaatiolla tarkoitetaan aikuisten vaikutusta sukupolveen, joka ei vielä ole täysi-ikäinen. Sosiaalisaatio on monimuotoinen prosessi, johon osallistuvat lapsen perhe, koulu, vertaisryhmät ja joukkoviestintä. Ne vaikuttavat ratkaisevasti yksilön kieleen, minäkäsityksen muodostumiseen, sukupuolirooliin ja moraaliin. Ne vaikuttavat näin ollen lapsen fyysiseen, kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen. Lapsen vanhemmat ovat ensisijaiset sosiaalistajat. Kuitenkin koulun merkitys sosiaalistajana on suuri ja oleellinen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 12-13)

Koulussa lapsen toimintaympäristönä on ryhmä. Yhteiskunta tarvitsee ryhmiä suhteessa yksilöihin, koska se säätelee, normittaa ja valvoo jäsentensä toimintaa erilaisten ryhmien välityksellä. Ryhmien avulla yhteiskunnan jäsenet sosiaalistetaan yhteiseen arvo - ja normimaailmaan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 95)

Ryhmä vaikuttaa omaan ympäristöönsä ja ympäristö ryhmään. Ryhmä muovaa ympäristöään asettamalla ehtoja, joiden perusteella se suostuu toimimaan viestittämällä ulospäin omaksumiaan arvoja tai ottamalla tavoitteekseen ympäristönsä muuttamisen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 149-150) Yksilöt vaikuttavat itse ryhmään tuottamalla sen omalla toiminnallaan. Ryhmän olemassaolo ja toiminnan laatu riippuvat erilaisten ihmisten toimintapanoksista. Jokainen yksilö tuo ryhmään yksilöllisen panoksensa. Näin ollen yksilön toiminta, ryhmäkokonaisuuden toiminta ja ympäristö ovat keskenään riippuvuussuhteessa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 14; Himberg & Jauhiainen 1998, 94) Jäsenten ominaisuudet sekä mahdollistavat että rajoittavat yhteistoimintaa. Jäsenen antamaa panosta voidaan arvioida kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin se riippuu hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan ja siitä, miten hän kokee voivansa käyttää niitä ryhmätilanteessa. Toisekseen panos riippuu siitä, miten jäsen sijoittuu ryhmän suhdejärjestelmiin. (Jauhiainen & Eskola 1994, 108-109)

Kuuluvuuden tunteen saavuttamisen lisäksi ryhmä on yksilölle tärkeä itsetuntemuksen lisäämisen eli reflektion väline. Itsetutkiskelun avulla yksilö voi tulla tietoiseksi tai lisätä tietoisuuttaan omista tavoistaan havaita, ajatella, tuntea, kommunikoida ja toimia. Tämä on tärkeää myös sosiaalisen vuorovaikutuksen sujumiselle. Ryhmä on yksilölle peili, jonka kautta hän voi peilata itseään reflektoiden. Ryhmätilanne on reflektiivisyyden kehittäjänä erinomainen väline yksilölle, koska se tarjoaa runsaan, jatkuvasti muuttuvan virikkeistön ja vaatii osallistujiltaan jatkuvaa sopeutumista ja valintojen tekemistä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 16)

Ryhmän ja siihen osallistuvien välille syntyvää tietoista suhdetta nimitetään jäsenyydeksi. Ryhmän jäsenyys merkitsee sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan niiden saavuttamiseksi, yhteiseen normistoon, työnjakoon ja suhtautumiseen ryhmän ulkopuolisiin. Ryhmään liittymisen motiivit vaikuttavat ratkaisevasti sitoutuneisuuteen ja jäsenyyteen. Motiivit voivat olla ulkokohtaisia toisten velvoittamia tai olettamia, jolloin jäsenyydestä muodostuu nimellinen. Ryhmän nimellinen jäsen tietää velvollisuutensa ryhmässä, mutta ei tunne kuuluvansa siihen eikä sitoudu siihen, jolloin hän

helposti sabotoi ryhmän toimintaa. Motiivit voivat myös olla jäsenestä itsestään lähteviä, jolloin syntyy psykologinen jäsenyys. Jäsen tuntee kuuluvansa ryhmään ja sitoutuu antamaan sille panoksensa. Ryhmään liittymiseen voidaan yksilöä velvoittaa ulkoa päin, psykologinen sitoutuminen syntyy vain pakottamatta sisäsyntyisesti. Psykologinen sitoutuminen ryhmän toimintaan, tavoitteisiin tai ihmissuhteisiin kiinteyttää ryhmää. Yksilölle ryhmän jäsenyys antaa turvallisuutta ja mahdollisuuden vaikuttaa yhteistoimintaan. Ryhmä, jonka jäsenet pitävät toisistaan, toimii tehokkaasti. (Jauhiainen & Eskola 1994, 104-105)

Yksilö, joka on ryhmän jäsen, toimii ja ennakoii toisten toimintaa tilanteen dynaamisessa kentässä itse tekemiensä tulkintojen perusteella. Mitä enemmän muut ryhmäläiset merkitsevät yksilölle, sitä enemmän heidän toimintansa vaikuttaa hänen tulkintoihinsa ja toimintaansa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 32)

Ryhmä koostuu yksilöistä, jotka ovat tietoisia omasta jäsenyydestään ryhmässä. Ryhmän jäsenet ovat välittömässä vuorovaikutuksessa keskenään ja ryhmässä tapahtuvat muutokset heijastuvat jokaiseen jäseneseen. Jäseniltä odotetaan tiettyä normien mukaisesta käyttäytymistä. Ryhmän jäsenten välinen kanssakäyminen koostuu välittömän vuorovaikutuksen osatekijöistä: tunteista ja ajattelusta, sanallisesta ja sanattomasta kommunikaatiosta sekä toiminnasta. Ryhmään kuulumisen voi perustua yksilön omaan valintaan tai johtua yksilöstä riippumattomista olosuhteista. Ryhmän kiinteyttä voidaan kuvata jäsenten kokeman yhteenkuuluvuudentunteen avulla. (Ojala & Uutela 1993, 87-88)

Jokaisella ryhmän jäsenellä on oma roolinsa ryhmässä. Roolit muodostuvat oman toiminnan sekä toisten ihmisten odotusten kautta. Roolit toimivat ennusteen tavoin; kun yksilöä pidetään tietynlaisena, hän alkaa vähitellen tulla sellaiseksi. Roolien muotoutumiseen vaikuttavat yhteisen toiminnan tarpeen ja tavoitteiden vaatima työnjako. Roolien jakautumiseen vaikuttaa yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten itsetunto, narsismi, miellyttämisen tai tuen tarve, sitoutuneisuus, motivoituneisuus sekä

tilannetaju. Toiseksi roolien jakautumiseen vaikuttavat jäsenten sijoittuminen muihin suhdejärjestelmiin ja toimiminen niissä. Rooleja vakiinnutetaan kommunikaation avulla ja niitä voidaan muuttaa myös normeja muuttamalla. Jokaisella yksilöllä on erilaisia rooleja, jotka koostuvat paitsi ryhmän, myös muiden elämäntilanteiden vaatimista rooleista. Toisin sanoen ryhmän jäsenet hakeutuvat sellaisiin rooleihin, joita heille tarjotaan. Ryhmässä tulisi olla tarjolla riittävästi erilaisia, jokaiselle jäsenelle sopivia ja hänen tarpeitaan vastaavia rooleja. (Jauhiainen & Eskola 1994, 118-120)

4.6 Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot ryhmässä

Vuorovaikutus voidaan määritellä vähintään kahden ihmisen välillä tapahtuvaksi toiminnaksi. Vuorovaikutus rakentuu tunteista, tahdosta, ajattelusta sekä toiminnasta. (Kempainen & Rouvinen- Kempainen 1998, 2)

Sosiaalisissa kontakteissa on mukana arvostus, kohde ja toiminta. Kontaktit voivat olla väliaikaisia tai pysyviä. Sosiaaliset kontaktit määräävät ihmissuhteiden luonnetta, ne vaikuttavat siihen, mikä liittyy ihmiset yhteen ja millä syvyydellä. (Räsänen 1992, 86)

Jokainen ryhmä tarvitsee kommunikoivaa vuorovaikutusta säilyttääkseen toimintakykynsä. Tämä edellyttää avointa kommunikaatiota lähettäjän ja vastaanottajan välillä. Tällöin lähettäjä on kiinnostunut siitä, menikö hänen viestinsä perille ja ymmärsikö vastaanottaja sen oikein. Hän voi tarkistaa palautteen vastaanottajan reaktiosta. Palaute on vastaanottajan tahaton tai vastavuoroinen viesti. (Jauhiainen & Eskola 1994, 78-79; Himberg & Jauhiainen 1998, 81)

Yksilön sosiaalinen taitavuus eli kompetenssi ratkaisee, millaisiin vuorovaikutussuhteisiin yksilö kykenee, millaisia toimintamalleja hän pystyy soveltamaan kohdatessaan haasteita sosiaalisissa tilanteissa ja miten aktiivisesti hän pystyy osallistumaan erilaisten yhteisöjen toimintaan.

Ystävyyssuhteet ovat erityisesti vuorovaikutussuhteita, joissa lapsi voi kehittää sosiaalista kompetenssiaan. Sosiaalisesti pätevä ihminen kykenee toimimaan tehokkaassa vuorovaikutussuhteessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa ja löytää myös sopivat toimintamallit kohdatessaan erilaisia haasteita. Tapa, jolla ihminen ilmentää sosiaalista pätevyyttään, vaihtelee tilanteesta toiseen. Tilanteissa, joissa yksilöllä ilmenee sosiaalista taitamattomuutta, voi olla kyse siitä, että hän ei tunne normeja, joita tilanteessa yleensä noudatetaan. Lapset harjoittelevat leikeissä ja peleissä normien muodostumista ja noudattamista. (Himberg & Jauhiainen.1998, 12-13, 56, 74)

Lapsuudesta lähtien jokainen yksilö kuuluu erilaisiin ryhmiin. Vuorovaikutus aikuisten kanssa on tärkeää lapselle tunne- ja toimintamallien kannalta, mutta vertaisryhmät ovat lapselle toisella tavalla tärkeitä. Koululuokka tai opetusryhmä on mahdollisesti yksi lapsen tärkeimmistä vertaisryhmistä. Ikätoveriensä kanssa lapsi harjoittelee niitä sosiaalisen kanssakäymisen muotoja, joita hän ei voi harjoitella aikuisten kanssa. Ystävyyssuhteet, joita lapsi hankkii vaativat lapselta sosiokognitiivisia ja sosiaalisia taitoja. (Himberg & Jauhiainen 1998, 13) Sosiaaliset taidot ovat verbaalisia ja ei-verbaalisia käyttäytymismalleja, joiden avulla yksilöt vaikuttavat muiden henkilöiden reaktioihin vuorovaikutustilanteessa. Kyseessä on yhdistelmä motorisia, kognitiivisia, affektiivisia, verbaalisia ja ei-verbaalisia taitoja. (Ikonen 1999, 384-385, 404)

Ihmisten välinen vuorovaikutus on merkki ryhmän muodostumisesta. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan Himbergin ja Jauhaisen mukaan (1998) *ihmistenvälistä jatkuvaa ja tilannesidonnaista tulkintaprosessia, jonka kuluessa viestitään tärkeitä koettuja asioita muille, yritetään vaikuttaa heihin, luodaan yhteyttä toisiin sekä saadaan palautetta omasta toiminnasta* (Himberg & Jauhiainen 1998,13). Vuorovaikutus on dynaaminen, tilannesidonnainen tulkintaprosessi, joka koostuu osallistujien vuorovaikutusteoista. Ne voivat olla sanallisia ilmaisuja, vaitioloa, eleitä, ilmeitä, liikkeitä, tekoja tai somaattisia reaktioita. Hiljaisuus ja vetäytyminen

ovat vaikuttavia tekoja kuten verbaalinen kommunikoiminenkin. (Jauhiainen & Eskola 1994, 69-72, 81)

Huomattava osuus kaikesta ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta on verbaalista viestintää. Vuorovaikutuksen sisältöä voidaan joko vahvistaa tai heikentää sen muodolla. Yksilön vuorovaikutusteko saa merkityksensä hänen toimimisensa tarkoituksesta, joten merkitys välittyy vain yhteyksissään. Jokainen vuorovaikutusteko viriää edellisistä teoista ja vaikuttaa seuraaviin. Teko saa alkunsa yksilön tilanteesta tekemistä havainnoista, joita hän tulkitsee omien kokemusien, tavoitteidensa ja yleisten kulttuuristen merkitysten pohjalta. Muiden läsnäolijoiden reaktiot vaikuttavat tekoon. (Ojala & Uutela 1993, 76)

Kommunikaatio on enemmän kuin sanallista viestintää. Siihen sisältyvät ilmeet, eleet, asennot ja koko se tapa, jolla toinen ihminen kohdataan. Kommunikaatio on vuorovaikutukselle välttämätön edellytys. Ilman sanallista tai sanatonta viestintää ei voi myöskään olla vuorovaikutusta. (Ojala & Uutela 1993, 76) Sanattoman viestinnän avulla yksilö analysoi vastaanottamaansa sanomaa, joten sanat ovat vain pieni osa viestintää (Andersson & Ross 1996, 93). Vuorovaikutuksessa ihmisten tulee havaita toisensa ja viestintäkeinoja (Hyytiäinen & Juhala-Jolkkonen 2000, 101).

Vuorovaikutuksen hetkellä yksilöllä on toiminnallaan mahdollisuus vaikuttaa muihin. Ryhmässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat vuorovaikutukseen. Toiminnan tarkoitus sitoo ryhmään kuuluvia ihmisiä yhteen ja vaatii heitä pohtimaan, millä tavoitteilla tarkoitus on toteutettavissa. Vuorovaikutuksen viriäminen muovaa keskinäisiä suhteita, joiden myönteinen kehitys luo yhteenkuuluvuuden tunnetta ja uskallusta oman panoksen antamiseen. Vuorovaikutussuhteiden positiivinen ja negatiivinen kehitys ilmenee vuorovaikutuksessa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 69-72)

5 TULOKSET

Seuraavassa esittelemme tutkimuksemme tuloksia kuvailemalla kunkin oppilaan vuorovaikutusta ja toimintaa sekä sosiaalista asemaa luokkayhteisössä. Kuvailemme myös erityisoppilaiden avuksi käytettyjä opetusjärjestelmiä.

5.1 Erityisoppilaiden toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä

5.1.1 Luokitteluperusteet

Havainnointiaineisto on analysoitu kolmen kategorian mukaan: 1. opetusjärjestelyt, 2. oppilaan toiminta, 3. oppilaan vuorovaikutus. Opetusjärjestelyistä tarkastelimme opetuksen luonnetta, sen opettajajohtoisuutta tai oppilaskeskeisyyttä. Kuorelahden (2000) mukaan opetus on opettajajohtoista silloin, kun suurin osa luokasta työskentelee opettajan ohjaamana opittavan asian parissa. Tällöin opettaja kysyy, näyttää, selittää ja ohjaa samanaikaisesti koko luokkaa tai suurinta osaa luokasta. Tilanteelle on tyypillistä, että pääasiassa opettaja puhuu ja johtaa koko luokan toimintaa. Oppilaskeskeiseksi tilanne voidaan nähdä silloin, kun opettaja on enimmäkseen hiljaa ja taka-alalla; hän ehkä kiertelee luokassa ja ohjaa oppilaita yksilöllisesti. Opetusjärjestelyissä tarkastelimme myös sitä, toimiiko oppilas itsekseen, ryhmässä vai parin kanssa. Myös avustavan henkilökunnan läsnäoloon kiinnitettiin huomiota. (Kuorelahti 2000, 173-174)

Oppilaan toiminnasta erottelimme aktiivisen, opetuksen suuntaisen toiminnan, aktiivisen häirinnän sekä opetuksen kannalta passiivisen toiminnan. Kuorelahden (2000) mukaan aktiivinen osallistuminen tarkoittaa sitä, että oppilas tekee aktiivisesti koulutyötä, eli työskentelee sen aiheen

parissa, mitä opettaja on tarkoittanutkin. Keskeisintä on se, että oppilas osallistuu siihen opiskeluun, jonka opettaja on tarkoittanut joko koko luokalle tai yksilöllisesti kyseiselle oppilaalle. (Kuorelahti 2000, 174)

Aktiiviseksi häirinnäksi määrittelimme sellaiset oppilaiden toiminnan muodot, jotka haittaavat luokan oppimistapahtumaa ja rikkovat sovittuja sääntöjä. Häirintä on aktiivista, kun oppilas huutelee, liikuskelee, kolistelee, äänтелеe, ilmehtii tai elehtii siten, että huomio on poissa tunnin aiheesta. Tällöin häirintään kiinnittävät huomiota oppilaat ja opettaja. (Aho 1980, 2; Kuorelahti 2000, 174)

Opetuksen kannalta passiivinen toiminta voi sisältää vuorovaikutusta luokkatoverien kanssa, mutta oppilas ei varsinaisesti opiskele sitä aihetta, mitä opettaja on tarkoittanut. Hän voi toimia aktiivisesti, mutta ei opetuksen suuntaisesti. (Kuorelahti 2000, 174)

Oppilaan vuorovaikutussuhteista tarkastelimme niiden suuntaa ja luonnetta. Vuorovaikutuksella tarkoitamme verbaalista tai non-verbaalista kommunikaatiota kahden tai useamman henkilön välillä. Oppilaalla voi olla vuorovaikutusta luokkatovereiden, opettajan tai avustajan kanssa. Oppilaan vuorovaikutus voi olla kohdistamatonta, jolloin oppilas esimerkiksi kommentoi ympäristön tapahtumia ilman, että hän osoittaa puhettaan kenellekään. (Kuorelahti 2000, 174)

Oppilaan vuorovaikutussuhteissa kiinnitimme huomiota vuorovaikutuksen suuntaan: ottaako oppilas itse aktiivisesti kontaktia muihin vai rajoittuuko hänen vuorovaikutuksensa esimerkiksi vain siihen, että opettaja ottaa yksipuolisesti kontaktia oppilaaseen. Kuorelahden (2000) mukaan vuorovaikutus on luonteeltaan sosiaalista silloin, kun kommunikaation sisältö ei käsittele opiskeltavaa aihetta toisin kuin opetuksen suuntaisessa, tehtäväorientoituneessa vuorovaikutuksessa.

Oppilas on vuorovaikutuksettomassa suhteessa lähiympäristöönsä silloin kun hän ei ota kontaktia toisiin ihmisiin tai ei reagoi lähiympäristönsä tapahtumiin.

Vuorovaikutussuhteesta vetäytymisen lisäksi oppilas voi syrjäyttää itse itsensä koko toiminnasta. Tällöin hän heittäytyy passiiviseksi niin vuorovaikutuksen kuin toiminnankin suhteen. (Aho 1980,3; Kuorelahti 2000, 174)

Yllä olevien ajatusten pohjalta olemme koonneet seuraavaan taulukkoon tiivistetysti jokaisen tutkimamme erityisoppilaan toiminnan kuvailun.

TAULUKKO 1. Tiivistetysti oppilaiden toiminnan kuvailu opetustilanteissa.

OPPILAS	OPETUSJÄRJESTELYT	OPPILAAN TOIMINTA	OPPILAAN VUOROVAIKUTUS
Aki	Oppilaskeskeistä, avustaja	Passiivista	Aktiivista, sosiaalista
Mika	Oppilaskeskeistä	Passiivista, ajoittain aktiivista	Vähäistä, ei tee aloitteita verbaalisesti
Sami	Opettajajohtoista	Aktiivista	Aktiivista, sosiaalista, sekä tehtäväorientoitunutta
Simo	Opettajajohtoista, ajoittain avustaja	Aktiivista	Aktiivista, sosiaalista, sekä tehtäväorientoitunutta
Juuso			Syrjäyttää itse itsensä

5.1.2 Akin toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä

Havainnointitilanteissa Aki istuu neljän hengen ryhmässä, vaikka oppilaat työskentelevät yksilöllisesti. Akilla on henkilökohtainen avustaja, joka istuu Akin vieressä, mutta neuvoo myös muita oppilaita. Opetus painottuu oppilaan aktiiviseen ja itsenäiseen tiedon etsimiseen. Opettaja toimii ohjaajan roolissa ohjaten kierrellen luokassa oppilaita yksilöllisesti.

Akin toiminta luokassa on opetuksen suhteen passiivista. Hän leikkii kouluvälineiden kanssa, haukottelee, pyörii paikallaan ja katselee, mitä luokassa tapahtuu. Ilman avustajan jatkuvaa kehotusta jatkaa tehtävien tekoa. Aki unohtuu seuraamaan luokan tapahtumia. Hän kuuntelee opettajan ohjeita, mutta ei toimi niiden mukaisesti. Aki seuraa opetusta, mutta yksilötyöskentelyssä hän helposti unohtuu leikkimään kouluvälineidensä kanssa. Välillä hän tuijottaa ikkunasta ulos, haukottelee ja pyörii paikallaan. Hän kuuntelee, mitä ympärillä puhutaan ja huomioi opettajan tämän tullessa neuvomaan vierustoveria. Opettajan läsnäolosta huolimatta Aki tuijottaa vihkoonsa tekemättä yhtään mitään. Aki poistuu välillä paikaltaan kierrelläkseen luokassa seuraamassa luokkatovereidensa työskentelyä. Hän ei kuitenkaan häiritse luokan työrauhaa.

Vuorovaikutussuhteissaan Aki on aktiivinen. Hänen vuorovaikutuksensa on luonteeltaan sosiaalista. Havainnointitilanteissa Aki juttelee hyvin paljon vierustoverinsa kanssa. Hän ottaa aktiivisesti kontaktia muihin oppilaisiin, ja muut ottavat kontaktia häneen. Kontaktinotto ei ole aina verbaalista, vaan Aki käyttää kommunikaatiossaan hyvin paljon ilmeitä ja eleitä. Hän hymyilee, virnuilee, hihittelee, ilveilee ja käyttää elekieltä. Aki on jatkuvassa kontaktissa avustajaansa. Kommunikaatio avustajan kanssa on ajoittain tehtäväorientoitunutta, jolloin he keskustelevat yhdessä oppisisällöistä. Kommunikaatio sisältää paljon keskustelua ja tarkkaavaisuuden pitämistä tehtävässä. Avustaja saattaa toimia sihteerinä ja kirjoittaa vastauksia Akin sanelun mukaan. Opettaja kertoo haastattelussa, että tämä on sovittu

käytäntö, sillä Aki tarvitsee apua vastauksien kirjaamiseen reaaliaineissa, joissa ei harjoitella kirjoitustaitoja.

Akillä on paljon molemminpuolisia kontakteja luokkatovereihinsa. Luokkatovereilla on suuri merkitys paitsi koulussa viihtymisen, myös oppilaaseen kohdistuvien todellisten ja kuviteltujenkin rooli-odotusten näkökulmasta (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 58).

Rooli tarkoittaa tiettyyn asemaan ja tehtävään liittyvää opittua ja vakiintunutta tapaa käyttäytyä tietyissä tilanteissa. Roolit yhdistävät yksilön yhteiskuntaan osoittaen yksilölle tietyn aseman ja tehtävän niihin liittyvine normeineen ja rooli-odotuksineen. Roolilla on aina sekä objektiivinen että subjektiivinen puolensa. Jokaisessa yhteiskunnassa ja yhteisössä on sääntöjä ja normeja, jotka ohjaavat yksilön käyttäytymistä. Ilman niitä ei yhteiskunta voi tulla toimeen. Yhteiset normit ja säännöt tuovat turvallisuutta ja tekevät sosiaalisen kanssakäymisen helpommaksi. Tällöin yksilö pystyy ennakoimaan toisten odotukset häntä kohtaan ja tietää mitä hän itse voi odottaa toisilta. Osa normeista on samalla myös rooli-odotuksia eli odotuksia, joilla tarkoitetaan toisten henkilöiden tietyssä asemassa olevan henkilön käyttäytymiseen kohdistamia odotuksia. (Ojala & Uutela 1993, 39- 42)

Rooleihin kohdistuu odotuksia sekä toisten että roolinhaltijan taholta. Rooli-odotuksilla tarkoitetaan yleisiä tiettyyn asemaan ja tilanteeseen kohdistuvia käyttäytymisnormeja ja ne ovat sidoksissa kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. Poikkeava roolikäyttäytyminen johtaa yleensä rangaistuksiin, joita ovat esimerkiksi paheksunnan osoitukset tai eristäminen ryhmän keskinäisestä kanssakäymisestä. (Ojala & Uutela 1993, 42-43)

Ryhmässä jokaisella jäsenellä on oma roolinsa ja siihen liittyvät rooli-odotukset. Rooliin vaikuttavat jokaisen persoonalliset piirteet. Kääriäisen, Laaksonen ja Wiegandin (1997) mukaan oppilaat näyttävät hyväksyvän paremmin poikkeavuuden, jonka he eivät katso johtuvan oppilaasta itsestään (kuten puhevika tai hitaus oppimisessa) kuin oppilaan itsensä aiheuttamiksi

katsotut poikkeavuudet, kuten häiritsevyys ja aggressiivisuus (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 60).

5.1.3 Mikan toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä

Oppilaat istuvat pöytäryhmissä luokassa, johon Mika on integroituna neljä tuntia viikossa. Mikalle on laitettu oma pulpetti viiden oppilaan ryhmään luokan perällä. Niissä tilanteissa, joissa olimme havainnoimassa opiskellaan oppilaskeskeisesti. Opettaja neuvoo oman pöytänsä takaa oppilaita. Oppilaat työskentelevät itsenäisesti omilla paikoillaan ja käyvät opettajan luona pyytämässä apua. Välillä opettaja keskeyttää työskentelyn ja antaa yleisiä ohjeita.

Havainnointitilanteissa Mika on lähes koko ajan omissa oloissaan. Hän osallistuu ajoittain luokan toimintaan, mutta tarvitsee usein erillisen kehotuksen aloittaakseen toiminnan. Mika istuu tuntien ajan hiljaa paikallaan. Muutaman kerran hän kuitenkin nostaa katseensa ja seuraa, mitä luokassa tapahtuu. Välillä Mika laittaa tehtävänsä sivuun ja ottaa pulpetistaan esille pulpetista. Hän lukee kirjaa, katselee kuvia, hymyilee itsekseen ja pyörii paikallaan. Hän myös äänтелеe ja laulelee itsekseen. Joskus Mika unohtuu katselemaan omia käsiään ja pulpettinsa kantta tai opettajaa. Hän myös unohtuu raaputtamaan pulpettinsa kantta.

Mikan toiminta on passiivista. Hän makoilee pulpetillaan, haukottelee, pureskelee peukalooaan, leikkii eri välineillä, käveleskelee luokassa ja keinuu tuolillaan. Päästyään työn alkuun hän kuitenkin pystyy työskentelemään itsenäisesti.

Mika kommunikoi vähän eikä tee aloitteita verbaalisesti. Kun opettaja puhuu hänelle, Mika joko nyökkää tai vastaa muutamalla sanalla. Mika ottaa itse vain yhden kerran kontaktia opettajaan kysyen häneltä lyhyesti, osallistuuko hän seuraavallekin tunnille.

Tuntien aikana Mika ei puhu luokkatovereilleen mitään. Havainnointitilanteissa muut oppilaat ottivat muutaman kerran kontaktia Mikaan, jolloin hän saattoi vain katsoa luokkatovereitaan heidän puhuessa hänelle. Mika vastaa toimimalla kautta tai vastaamalla puhuen "omalla kielellään" merkityksettömiä sanoja. Mika saattaa myös olla reagoimatta luokkatovereidensa kontaktinottoyrityksiin. Kun luokkatoveri heiluttaa omaa askartelutyötään Mikan edessä, hän ei reagoi millään tavalla.

Erään oppitunnin alussa Mika viittaa ja ilmoittautuu vapaaehtoiseksi jakamaan luokkatovereilleen tarvikkeita. Jakaessaan välineitä hän kiinnittää luokkatovereidensa huomion itseensä kilisyttämällä tarvikepurkkia. Mika ei aina noudata opettajan antamia ohjeita, vaan tekee omia ratkaisuja mielensä mukaan. Hän esimerkiksi laittaa askartelutarvikkeet epäolennaiseen paikkaan ja jää välillä vain istumaan lattialle luokan eteen.

Luokkatoverit seuraavat tarkasti, mitä Mika tekee. He huomauttelevat, jos Mika tekee jotain oppitunnin kannalta epäolennaista. Oppilaat keskustelevat siitä, miten Mikaa ei tarvitse huomioida, koska hän ei kuulu luokan varsinaisiin oppilaisiin.

Mika on tässä luokassa vierailija. Hän ei ole ryhmässä pysyvästi. Tällaisissa satunnaisissa kohtaamisissa yksilöllä on oikeus olla sitoutumatta ja edustaa ainoastaan itseään. Sitoutumattomuus onkin tyypillistä tällaisen ryhmän vuorovaikutukselle. Yksilöihin vaikuttaa ryhmätilanteessa ryhmädynamiikka, sen kentän voimat ja voimasuhteet. Satunnaisessa ryhmätilanteessa ei ole välttämättä selkeitä yhteisiä normeja, joten ihmiset pitäytyvät kulttuurin yleisesti hyväksymissä säännöissä. Vuorovaikutuksessa pysytään etäisenä eikä luoda sitovia suhteita. Ryhmän itsenäinen yksilö säätelee olosuhteiden mukaan osallistumisensa määrän ja laadun sen perusteella, missä määrin hän näkee sen hyödyttävän itseään. (Jauhiainen & Eskola 1994, 57-56) Mika ei myöskään ota kontaktia luokkatoverihinsa. Korpijaakko-Huuhka ja Launonen (1998) näkevät, että jos ryhmässä on lapsi, jolla on kommunikaatiovaikeuksia, opettajan tulee mahdollistaa vuorovaikutus luokassa muokkaamalla omaa kommunikointitapaansa ja opettamalla muita

lapsia kommunikoidaan erityisoppilaan kanssa. (Korpijaakko-Huuhka ja Launonen 1998,14)

5.1.4 Samin toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä

Havainnointitilanteissa opetus on pääosin opettajajohtoista. Oppilaat istuvat yksittäin pulpettijoissa. Sami istuu eturivissä. Opettaja ohjaa koko luokkaa puheellaan kiinnittäen oppilaiden huomion yhtäaikaaisesti samaan asiaan. Välillä opettaja ohjaa Samia yksilöllisesti. Hän varmistaa, että Sami ymmärtää, mitä pitää tehdä. Joillain tunneilla luokassa on avustaja, mutta hän ei ohjaa Samia.

Samin toiminta on aktiivista ja opetuksen suuntaista. Hän kuuntelee tarkkaavaisesti opettajan antamia ohjeita ja toimii niiden mukaisesti. Sami viittaa innokkaasti ja reagoi nopeasti luokkatovereidensa tekemisiin esimerkiksi kommentoimalla. Sami työskentelee pitkiäkin aikoja keskittyneesti. Hän saattaa välillä viitata ja jatkaa sitten työtään. Ajoittain Sami kohottaa katseensa työstä ja tarkkailee, mitä luokassa tapahtuu. Välillä hän pitkästyy, ja haukottelee ja makoilee pulpetillaan. Sami ei kuitenkaan hermostu eikä lopeta työskentelyään, vaikka ei heti osaisikaan tehtävää. Sami osaa odottaa vuoroaan ja olla omatoiminen. Joskus opettajan täytyy kuitenkin ohjata Samia työskentelyn alkuun.

Koulunkäyntiavustajien toimiessa sijaisina Sami häiritsee aktiivisesti tunnin kulkua viheltämällä, laulamalla, huutamalla ja paukuttamalla pulpettiaan. Hän villitsee luokkatovereitaan eleillään ja vaeltelee luokassa. Häirinnästä huolimatta Sami osallistuu aktiivisesti opetukseen ja tekee tehtävänsä.

Vuorovaikutuksessaan Sami on hyvin aktiivinen. Hänen vuorovaikutuksensa on sekä sosiaalista että tehtäväorientoitunutta. Sami ottaa itse aktiivisesti kontaktia opettajaan ja luokkatovereihin ja vastavuoroisesti he ottavat kontaktia Samiin. Sami juttelee, hymyilee, kyselee, käy kiertämässä luokkatovereidensa luona ja kommentoi heidän töitään: *"kivan näkönen pupu*

sulla". Sami ilmoittautuu usein vapaaehtoiseksi eli on innokas osallistumaan. Sami esittelee tuotoksiaan luokkatovereilleen ja kommentoi myös heidän töitään. Sami myös matkii muita oppilaita, pelleilee ja temppuilee. Hän kertoo veljelleen tapahtunutta selkkausta luokkatovereilleen puhuen ja näytellen. Koko luokka kuuntelee ja kyselee lisää tapahtuneesta.

5.1.5 Simon toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä

Simo on Samin kaksoisveli ja opiskelee samassa luokassa. Simo istuu eturivissä ikkunan luona. Havainnointitilanteissa opetus on opettajajohtoista, mutta joillakin tunneilla Simolla on avustaja.

Simo on aktiivinen toiminnassaan ja osallistuu innokkaasti opetukseen. Simo tarvitsee aika paljon apua selviytyäkseen koulutyöstä. Hän pystyy tekemään itsenäisesti yksinkertaisia töitä, esimerkiksi väritystehtäviä. Simo työskentelee yleensä keskittyneesti. Välillä Simon keskittyminen häiriintyy ja hän vaeltelee luokassa tai keskeyttää muuten työskentelynsä. Simo saattaa myös villiintyä ja alkaa tällöin huutaa ja heijata itseään. Simo saattaa vaipua omiin ajatuksiinsa tai jäädä seuraamaan muun luokan toimintaa. Tällöin avustajan on kehotettava häntä jatkamaan työskentelyä. Joissakin tilanteissa Simo osaa toimia oma-aloitteisesti, esimerkiksi bänditunnilla hän tarttuu itse vapaaseen soittimeen ja alkaa soittaa, kun opettaja ei huomaa antaa hänelle uutta soitinta.

Simo on vuorovaikutuksessaan aktiivinen ja sosiaalinen sekä tehtäväorientoitunut. Hän ottaa innokkaasti kontaktia muihin oppilaisiin ja opettajaan. Avustajan kanssa hän keskustelee paljon tuntien aikana tehtävien kulusta. Vuorovaikutus on kuitenkin aktiivisempaa muita oppilaita ja opettajaa kohtaan. Simo juttelee paljon luokkatovereilleen ja osallistuu mielellään luokan yhteisiin keskustelutuokioihin. Hän viittaa innokkaasti ja tarjoutuu vapaaehtoiseksi erilaisissa opetustilanteissa. Simo ei aina malta

odottaa vuoroaan viitaten, vaan alkaa huudella vastauksia muille oppilaille tai opettajalle.

Simo hymyilee paljon ja haluaa esiintyä luokalle. Hän saattoikin välillä villitä koko luokan tempuillemalla. Simo on välillä hyvin kiinnostunut videokamerastamme ja sen toiminnasta. Hän käykin usein pelleilemässä kameran edessä välittämättä siitä, onko kamera edes käynnissä.

Kaksoispojat Sami ja Simo istuvat luokassa eturivissä. Näin he voivat kääntyessään nähdä kaikki luokkatoverinsa. Himbergin ja Jauhiaisen (1998) mukaan ryhmän fyysinen ympäristö vaikuttaa huomattavasti jäsentenväliseen vuorovaikutukseen. Näin ollen fyysistä ympäristöä muuttamalla voidaan muuttaa vuorovaikutuksen luonnetta. Myös valaistus, lämpötila, ilman laatu ja vapaan tilan määrä vaikuttavat vuorovaikutukseen Ryhmän fyysinen ympäristö välineineen vaikuttaa myös ryhmäprosessiin. Paikalla on merkitystä ryhmän muotoutumiselle ja ryhmäidentiteetin vahvistumiselle. Jokainen yksilö tarvitsee oman reviirinsä ja sillä on yksilölle suuri merkitys. Fyysistä etäisyyttä säätelällä ilmaistaan halua tai haluttomuutta vuorovaikutukseen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 149 - 150)

Osallistuminen ryhmän toimintaan ja lisääntyvä itsetuntemus kasvattavat yksilön toimintakykyä. Ryhmätilanteet, jotka koostuvat toiminnasta, ovat peräisin ihmisiltä, jotka pyrkivät toteuttamaan subjektiivtään. Yksilön perustarve myös ryhmätilanteessa on näin ollen oman toimintakyvyn laajentaminen. (Jauhiainen & Eskola 1994, 18 -19)

5.1.6 Juuson toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä

Emme päässeet havainnoimaan Juusoa lukuisista yrityksistämme huolimatta. Juuso ujosteli meitä ja videokameraa liian paljon. Tunneilla, joilla yritimme havainnoida, Juuso vetäytyi nurkkaan tai ei suostunut tulemaan luokkaan opettajan maanitteluista huolimatta. Opettajan haastattelussa ilmenee, että

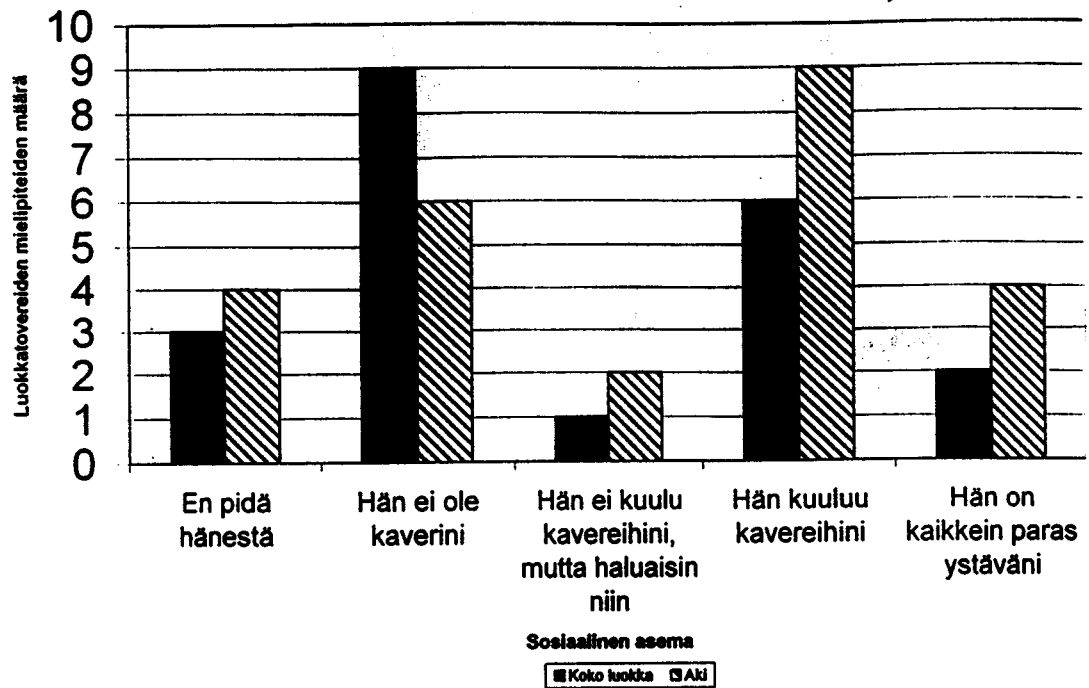
Juuso syrjäyttää itse itsensä toiminnasta: hän ei suostu osallistumaan luokan yhteiseen toimintaan eikä ota juurikaan kontaktia muihin oppilaisiin. Juuso tarvitsee henkilökohtaisen avustajan kaikkeen toimintaansa. Opettaja kertoo, että Juuso valikoi ihmiset, joiden kanssa hän haluaa toimia. Juuso hyväksyy vain omasta mielestään täydelliset ihmiset, mutta hän kokee kuitenkin huonommuutta näiden rinnalla ja vetäytyy vuorovaikutuksesta.

5. 2 Sosiaalinen asema

Ryhmän kiinteyttä on mahdollista mitata havainnoimalla, haastatteleamalla tai sosiometrisellä tutkimuksella. Sosiometrinen tutkimus kuvaa henkilövalintoja ja niiden yksi- tai molemminpuolisuutta ryhmän sisällä. Sen avulla saadaan lisäksi tietoja valtasuhteista, ystävyysuhteista, rooleista sekä siitä, ketkä ovat suosittuja ja ketkä ehkä eristettyjä vuorovaikutuksen ulkopuolelle. (Ojala & Uutela 1993, 88)

Olemme olleet tutkimuksessamme nimenomaan kiinnostuneita siitä, onko integroidulla oppilaalla kavereita omassa luokassaan ja kokeeko hän itse omaavansa kavereita luokkatovereidensa keskuudessa. Sosiaalista asemaa kuvaava mittari on vain yksi keino osoittaa oppilaan asema luokassa. On myös muistettava, että jotkut luokat ovat ryhmäytyneempiä, jolloin oppilaat luokittelevat toisiaan enemmän toisiaan ystävikseen. Lisäksi tutkimukseemme osallistuneet oppilaat ovat sen ikäisiä, että tytöt ja pojat eivät merkitse toisiaan kavereikseen, joten sukupuoli on yksi valintoihin vaikuttava tekijä. Seuraavissa alaluvuissa vertaamme erityisoppilaiden sosiaalista asemaa koko luokan saamaan keskiarvoon. Kuvioista 1-4 ilmenee erityisoppilaan sosiaalinen asema luokkatovereiden määrittämänä.

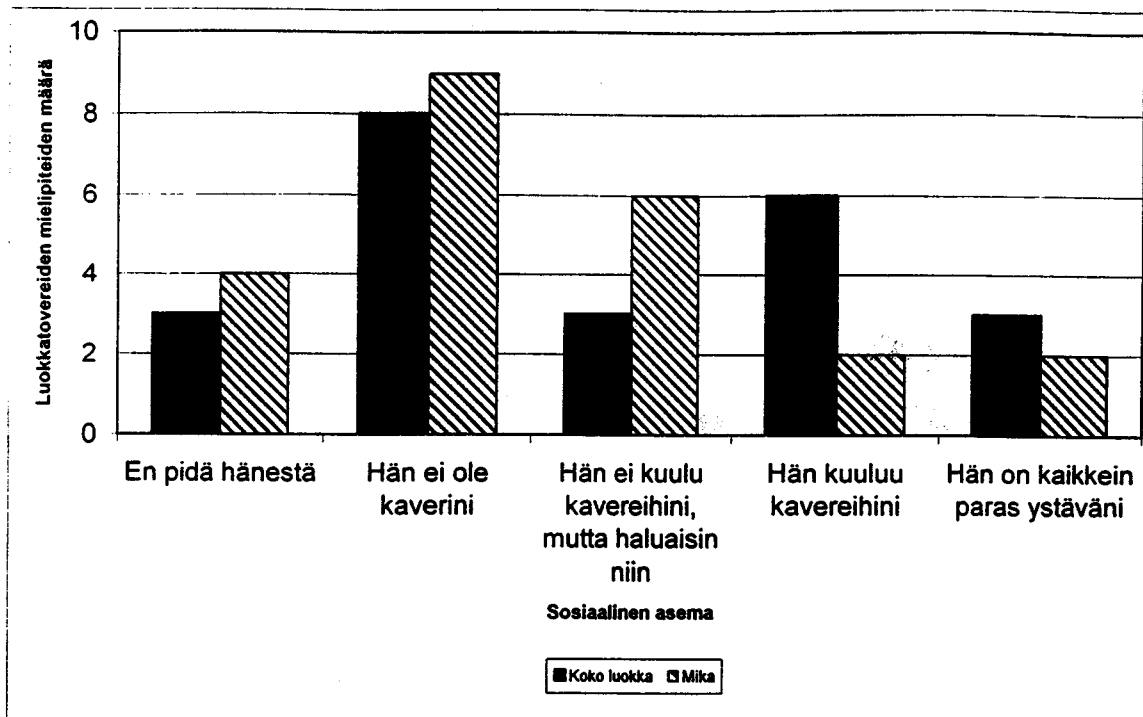
5.2.1 Akin sosiaalinen asema



KUVIO 1. Akin sosiaalinen asema verrattuna koko luokan keskiarvoon (n=21)

Aki valitsee sosiaalisen aseman mittarissamme parhaiksi ystävikseen kaksi luokkansa poikaa. Toinen näistä pojista ilmoittaa Akin kuuluvan kavereihinsa ja toinen poika ilmoittaa haluavansa Akin kaverikseen. Kukaan ei valitse Akia parhaaksi ystäväkseen, mutta oppilaat ilmoittavat hänen kuuluvan kavereihinsa keskimääräistä enemmän. Aki saa keskimääräistä vähemmän *hän ei kuulu kavereihini* -merkintöjä. Muutama oppilas ilmoittaa, että hän ei pidä Akista.

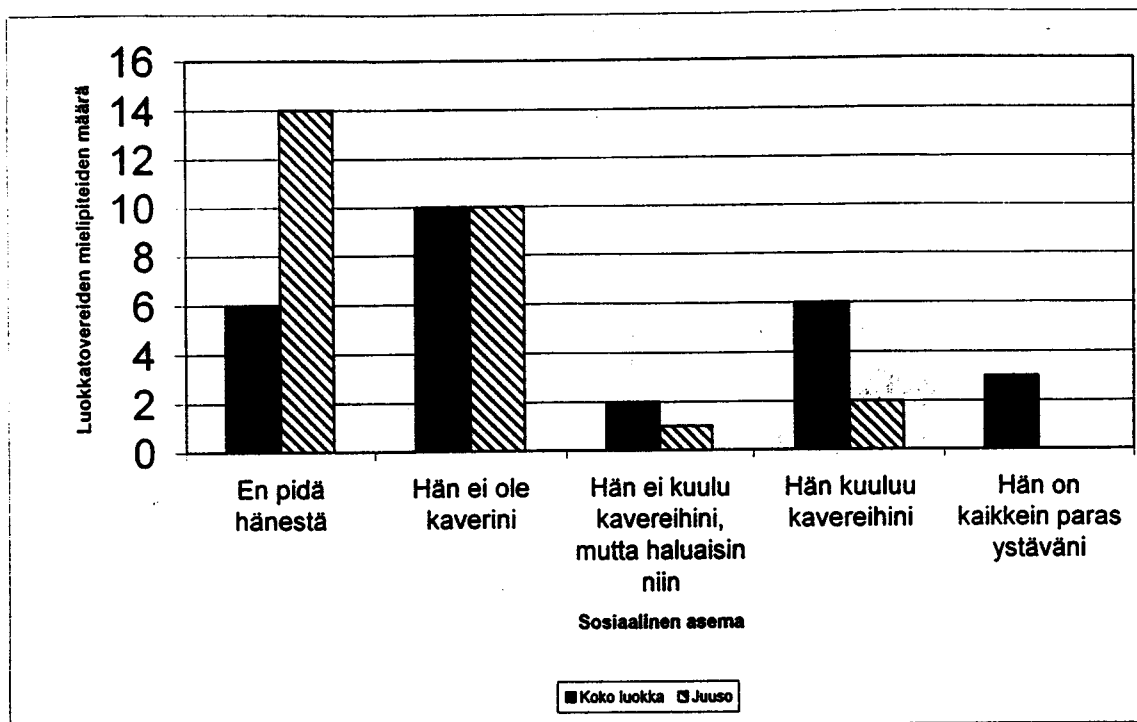
5.2.2 Mikan sosiaalinen asema



KUVIO 2. Mikan sosiaalinen asema verrattuna koko luokan keskiarvoon (n=23)

Mika ei merkitse itselleen ainoatakaan parasta ystävää tai kaveria. Mika luokittelee luokan oppilaat niihin, jotka hän haluaisi kavereikseen ja niihin, jotka eivät ole hänen kavereitaan. Kaksi luokan poikaa valitsee Mikan parhaaksi ystäväkseen, mutta Mika ilmoittaa, etteivät he kuulu hänen kavereihinsa. Mikalla on keskiarvonmukaisesti merkintöjä *hän ei kuulu kavereihini* - kohdassa. Suhtautuminen Mikaan on luokassa neutraalia: Mika ei ihastuta eikä vihastuta eli hän ei kuulu luokkatovereidensa kaveripiiriin.

5.2.3 Juuson sosiaalinen asema



KUVIO 3. Juuson sosiaalinen asema verrattuna koko luokan keskiarvoon (n=27)

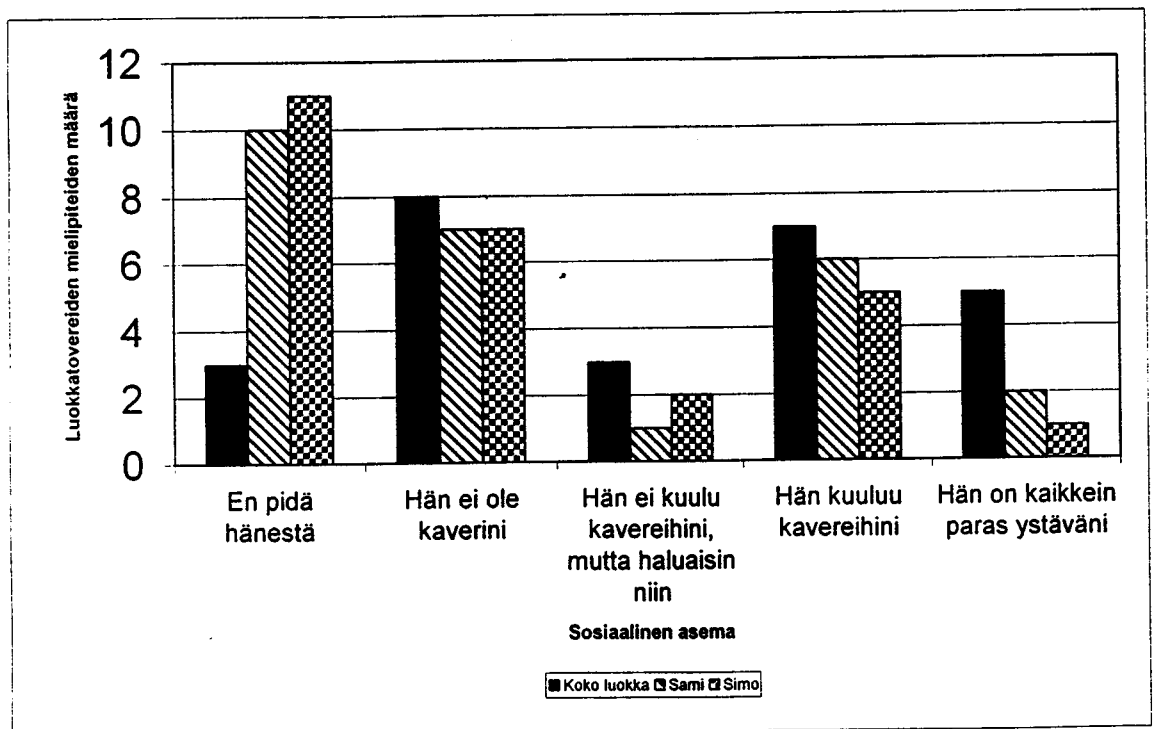
Muutamit Juuson luokkatoverit pitävät Juusoa kaverinaan, mutta Juuso ilmoittaa, ettei pidä kenestäkään näistä oppilaista. Juuso luokittelee luokkatoverinsa oppilaisiin, jotka eivät ole hänen kavereitaan ja oppilaisiin, joista hän ei pidä. Suurin osa oppilaista saa *en pidä hänestä* -merkinnän. Suurin osa luokkalaisista ilmoittaa, ettei pidä Juusosta. Juuso saa myös aika paljon *ei kuulu kavereihini* -merkintöjä.

Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta erilaisuudessa on kysymys siitä, että toinen ihminen koetaan erilaisena suhteessa omaan yksilö- ja ryhmäidentiteettiin. Erilaisuus kiinnittää huomiota ja herättää aina tunteita. Totutusta poikkeava ihminen aiheuttaa epävarmuuden ja pelon tunteita, koska hänen käyttäytymistään on vaikea ennustaa. Vuorovaikutus ei välttämättä suju yhtä helposti kuin omaan ryhmään kuuluvien kanssa. Käyttäytymisen ja sanojen merkitys voi jäädä epäselväksi, ja näin ollen tilanteen outous saattaa johtaa vuorovaikutuksen lopettamiseen. Erilaisuutta

voi olla mm. vamma, sairaus, sosiaaliryhmä, uskonto tai puhetapa. Henkilöllä, joka koetaan erilaiseksi, on oma yksilö- ja ryhmäidentiteettinsä, ja kohtaaminen herättää myös hänessä tunteita, ajatuksia ja odotuksia. Molempien osapuolten tunteet voivat olla samanlaiset ja yhteistä on usein epävarmuus. (Ojala & Uutela 1993, 67-68)

Hajanaisessa ryhmässä jäsenillä on vapaus toimia itsenäisesti ja olla toisistaan riippumattomia. Ryhmä on vailla yhteenkuuluvuudentunnetta, vaikka erilaisuus hyväksytään. Jäsenillä on mahdollisuus tehdä aloitteita ja solmia suhteita ryhmän ulkopuolelle. Hajanaisessa ryhmässä jäsenillä ei ole mahdollisuutta tyydyttää omia tarpeitaan ja palautteen saaminen suorituksesta voi olla vaikeaa. Jäsenten normit ja tavoitteet saattavat olla erilaiset. (Ojala & Uutela 1993, 89-90)

5.2.4 Samin ja Simon sosiaalinen asema



KUVIO 4. Samin ja Simon sosiaalinen asema verrattuna koko luokan keskiarvoon (n= 26)

Simo valitsee melkein jokaisen luokan oppilaan parhaaksi ystäväkseen, vaikka tarkoitus on antaa *paras ystävä* -merkintä vain yhdelle luokkatovereista. Oppilaista, jotka Simo merkitsee parhaiksi ystävikseen, vain yksi poika ilmoittaa, että Simo kuuluu hänen kavereihinsa. Simo ei merkitse tyttöjä kavereikseen, vaan kuten ikäluokkansa muutkin pojat, hän ilmoittaa, ettei pidä heistä. Simo saa huomattavasti keskimääräistä enemmän *en pidä hänestä* -merkintöjä.

Sami merkitsee kaikki luokan pojat kavereihinsa. Yhden pojan hän merkitsee parhaaksi ystäväkseen, mutta tämä poika ilmoittaa, ettei pidä Samista. Samoin kuin Simo, myös Sami saa huomattavasti keskimääräistä enemmän *en pidä hänestä* -merkintöjä. Samin ja Simon käsitykset luokkatovereista ovat hyvin samanlaiset. Kummatkin pitävät suurinta osaa luokasta kavereinaan. Sami ja Simo olettavat, että kaikki luokan pojat ovat heidän ystäviään, mutta tyttöjen kanssa he eivät ole kavereita.

Luokan sosiaalinen rakenne muodostuu ryhmän jäsenten sosiaalisista suhteista. Luokka on pysyvä ryhmä, sosiaalisten suhteiden verkosto, jossa kullekin oppilaalle määräytyy ajan mittaan oma sosiaalinen asema. Kehitysvamma vaikeuttaa näiden sosiaalisten suhteiden ymmärtämistä. Kehitysvammaisen käyttäytyminen saattaa poiketa niin sanotusti normaalista käyttäytymisestä kehitystasosta riippuen. Kehitysvammaisen saattaa myös olla vaikea havaita oman käyttäytymisensä ja muiden käyttäytymisen välisiä suhteita. Näin heidän on vaikea ottaa vastaan tietoa, joka välittyy sosiaalisesti. Vammaisuus saattaa lisätä sosiaalista eristäytymistä, jos vammaiselta puuttuvat sosiaaliset taidot, joita tarvitaan muiden oppilaiden hyväksynnän saavuttamiseksi. (Ikonen 1999, 384-385, 404)

5.3. Opetuksen järjestäminen

5.3.1. Segregoivat / integroivat järjestelmät

Keskustelua integraatiosta ja segregaatiosta voidaan tarkastella Bronfenbrennerin (1979) ekologisen sosiaalistumisteorian pohjalta. Kuten inkluusiossa, myös ekologisessa sosiaalistumisteoriassa lasta tarkastellaan suhteessa ympäristöönsä ja eri yhteisöjen jäsenenä. Ekologinen lähestymistapa on yhteinen nimitys opetusjärjestelyille, joiden tuella vammaiset oppilaat voivat käydä koulua normaaliluokissa. (Bronfenbrenner 1979, 3; Laaksonen & Wiegand 1989, 42) Lähestymistavassa ei keskitytä niinkään lapsen ominaisuuksiin, vaan hänen ja ympäristön vuorovaikutukseen. Asenteet vaikuttavat merkittävästi tähän vuorovaikutukseen. Integraatiossa lapsi saatetaan näennäisesti hyväksyä, mutta vain tietyin ehdoin. Ehtona saattaa usein olla se, että lapsen taitotaso on riittävän hyvä tai että hän pystyy hyötymään jo olemassa olevista tukijärjestelmistä. (Murto 1992, 2; Thomas, Walker & Webb 1998, 47)

Mobergin (1990) mukaan erityisopetuksen järjestäminen on kulttuurisesti määräytyvää ja siihen vaikuttavat asenteet, ajankohta ja paikka. Kuten Berger, Luckmann (1994) ja Skrtic (1997), myös me näemme, että koulujärjestelmä ja tapa järjestää erityisopetus on sopimus, jonka ihmiset ovat luoneet. Tähän järjestelmään ja sen luomiseen vaikuttavat asenteet ja tapa nähdä ja arvottaa asioita. Katsomme, että asenteet vaikuttavat ihmisten tapaan toimia. Tapa toimia puolestaan pitää yllä näitä luotuja järjestelmiä. (Moberg 1990, 241; Berger & Luckmann 1994, 30, 42; Skrtic 1997, 54) Sosiaalinen todellisuus on ihmisten luovan toiminnan tulosta kahdessa suhteessa: se on ihmisten tekemää ja muodostuu ihmisten antamista merkityksistä. Ihmisyksilöt ovat yhteiskunnan tuottamat ja yhteiskunta on ihmisyksilöiden tuottama. (Antikainen 1993, 89, 93)

Mobergin (1990) mielestä tällä hetkellä maassamme on vielä vahva segregoiva järjestelmä, joka eristää erityisoppilaat yleisopetuksesta. Hänen mielestään tapa kohdata oppilaiden tarpeet ja järjestää yleisopetus luo erityispalvelujen tarvetta. Skrticin (1997) mukaan tällainen segregoiva ja yksilödiagnostiikkaa painottava koulujärjestelmä on vanhanaikainen. Hän näkee, että segregoiva järjestelmä palvelee vain koulujärjestelmää, ei oppilaita. Skrticin mukaan segregoivassa järjestelmässä oppilaalle haetaan apua diagnoosin perusteella. Hänen mielestään pitäisi palvella kaikkia oppilaita katsomatta siihen, onko heillä erityisopetustarpeita vai ei. Mobergin (1990) mukaan erityiskasvatusta ei olisi, jos yleisopetus pystyisi ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet. (Moberg 1990; 241; Berger & Luckmann 1994, 30, 42; Skrtic 1997, 54)

Bronfenbrennerin (1997) sosiaalistumisteoria kritisoi segregaatiota. Bronfenbrenner korostaa yksilön vuorovaikutuksellista suhdetta ympäristönsä kanssa. Segregaatiossa lapsi eristetään vertaisryhmästään, ja näin hänen vuorovaikutuskenttensä pienenee. Koska vuorovaikutussuhde on aina molemminpuolinen, segregaatio vaikuttaa myös vammaisen lapsen vertaisryhmään ja siihen, miten se kohtaa erilaisuuden. Ryhmä ei kohtaa yhteisössämme normaalisti esiintyvää poikkeavuutta ja näin vertaisryhmä saa vähemmän kokemuksia erilaisista ihmisistä oman erilaisuuden suvaitsemisen ja sietämisen kehittämiseksi. (Bronfenbrenner 1979, 9; Murto 1992, 20)

Mahdollinen on myös yhdistynyt koulujärjestelmä, jossa oppilaita opetetaan yksilöllisesti heterogeenisissä ryhmissä. Oppilailla on yksilöllisiä tarpeita, ei erityistarpeita. Karagiannis, Stainback ja Stainback (1997) uskovat, että kouluistamme ja yhteiskunnastamme tulee juuri niin toimivia kuin haluamme niiden olevan. (Moberg 1990, 241; Berger & Luckmann 1994, 30, 42; Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 11; Naukkarinen 2000, 159 - 160) Peltierin (1997) mukaan tulevaisuudessa inklusiota voitaisiin kehittää niin, että kouluissa olisi vain pienryhmiä, joissa jokaisella oppilaalla olisi HOJKS (Peltier 1997, 238).

5.3.2. Käytetyt opetusjärjestelyt

Tarkastelemme seuraavaksi aineistoamme erityisesti opetusjärjestelyjen näkökulmasta. Aineistostamme nousee esille erilaisia malleja toteuttaa integraatio ja järjestää opetus. Merkittävänä tekijänä aineistossamme näkyy koulussa vallitsevan ja erityisesti luokanopettajan asenteen merkitys. Olemmekin jakaneet koulut eri opetusjärjestelyjen ja asenteiden perusteella integraatiota kannattaviin (Mikan koulu) sekä inklusiivisiin (Samin, Simon, Juuson ja Akin koulut) kouluihin.

Seuraavasta taulukosta näkyvät eri oppilaiden kohdalla käytettävät opetusjärjestelykäytänteet ja kuvailemme tekstissä opetusjärjestelyiden yhtenäisyyksiä ja eroja.

TAULUKKO 2. Luokissa käytettävät opetusjärjestelyt opettajien mukaan

OPETUSJÄRJESTELYT	SAMI JA SIMO	JUUSO	AKI	MIKA
Avustaja	X	X	X	
Eriyttäminen	x	X	X	X
Havainnolliset materiaalit		X	X	
Henkilökohtainen resurssi	x	X		
Luokaton erityisopetus	x	X	X	
Tasoryhmät			X	
Pienluokkaopetus				X
Integroiminen asteittain				X
Tiimityö			X	
Yhteistyö	x		X	

Avustaja

Avustajaa käytetään lähes jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa luokassa. Avustaja on henkilökohtainen tai koko luokan yhteinen luokka-avustaja. Ainoastaan Mikin luokassa avustajaa ei käytetä ollenkaan. Avustaja koetaan tärkeänä, jopa edellytyksenä sille, että oppilas voi opiskella yleisopetusluokassa. Avustajan työ on ristiriitaista siksi, että toisaalta avustaja mahdollistaa integroidun oppilaan koulunkäynnin yleisopetuksessa, mutta toisaalta avustajan on koko ajan pyrittävä siihen, että häntä tarvittaisiin aina vain vähemmän ja vähemmän. Hyväksi avustajaksi opettajat kokevat avustajan, joka ei avusta liikaa.

Avustajan tehtävänä on yleisesti tukea lapsen kehitystä ja auttaa häntä pitäytymään annetuissa tehtävissä. Avustajat eivät opeta eikä myöskään tee oppilaan puolesta, vaan on tukena. Usein avustaja huolehtii, että lapsi pääsee tehtävissään alkuun ja tietää, mitä ollaan tekemässä. Avustaja saattaa toimia oppilaalle kirjurina ja lukijana sellaisissa tehtävissä, joissa ei kehitetä oppilaan luku- ja kirjoitustaitoa. Avustaja saattaa tehdä itsenäisiä ratkaisuja esimerkiksi läksyjen antamisessa. Avustaja myös rauhoittaa oppilasta työskentelyyn.

Avustajalla on vuorovaikutuksen tukemisessa ehkäpä opettajaakin tärkeämpi rooli, koska avustajan kanssa erityisoppilas on tekemisissä miltei koko koulussaoloaikansa. Koska erityisoppilaalla on usein vaikeuksia akateemisten taitojen omaksumisessa, olisi tärkeää, että hän voi kokea onnistumista ja hyväksyntää sosiaalisissa suhteissaan. (Pöyhönen 1997, 65-66)

"Meitä on kaks eri alan ammattilaista, jotka tehdään saman lapsen kanssa työtä." (Akin opettaja)

Eriyttäminen

Eriyttämistä käytetään kaikissa luokissa. Oppiainesta eriytetään oppilaan tason mukaan. Opettajat mainitsevat myös, että oppilaat pitää kohdata

yksilöllisesti, eri tavoin, eli kuten Juuson opettaja sanoi: *"on omat säännöt ja systeemit"*. Luokkatoverit eivät oudoksu sitä, että oppilaalla saattaa olla erilaiset kirjat tai oppimateriaalit. Oppilaat ymmärtävät myös sen, että luokan säännöt ovat tilannekohtaiset ja niitä voidaan soveltaa. Oppilaat ovat alusta alkaen oppineet, että erilaisuus on luokkayhteisön rikkaus.

"... ne ilmeisesti heti pienestä pitäen tottuivat siihen, että lapset ovat erilaisia ja tekevät erilaisia juttuja..." (Akin opettaja)

Myös Ikonen (1999) puhuu yhdessä kasvamisen rikkaudesta. Hänen mielestään opimme toisiltamme ihmisarvostusta, avoimuutta, sitkeyttä, riskinottoa, vastuunottamista, omien kykyjen löytämistä, itsetuntemusta, lämmön antamista, luovuutta, asenteita, tietoja ja taitoja. Kasvamme ja kehityimme yhdessä. Autamme ja tuemme toinen toisiamme. Karagiannis, Stainback ja Stainback (1997) viittaavat useisiin tutkimuksiin, joista ilmenee, että erityisoppilaat hyötyvät inklusiivisesta järjestelystä kasvatuksellisesti, opetuksellisesti ja sosiaalisesti. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 5; Ikonen 1999, 17)

Havainnolliset materiaalit

Opettajat käyttävät havainnollisia materiaaleja konkretisoimiseen ja tätä kautta helpottavat oppilaiden työskentelyä. Havainnollisista materiaaleista puhuvat Juuson ja Akin opettajat. He kertovat opettavansa uuden asian monikanavaisesti. Akin opettaja käyttää apunaan käsitekarttaa eli mind mapia. Juuson opettaja puolestaan kertoo pyrkivänsä vähentämään oman puheensa osuutta ja tuomaan asioita esille konkreettisesti.

Henkilökohtainen resurssi

Henkilökohtainen resurssi on käytössä Samin, Simon ja Juuson koulussa. Henkilökohtaisella resurssilla tarkoitetaan yksilöllisen erityisopetuksen määrää. Henkilökohtainen resurssi ei ole koulukohtaista, vaan kunnassa toimiva erityisopetuksen kehittämistyöryhmä jakaa henkilökohtaisesti sitä kullekin oppilaalle hänen tarpeidensa mukaan. Päätökseen vaikuttavat psykologilaisunnot, koulumenestys sekä opettajien ja kodin arvio oppilaan

tarpeista. Kehittämistyöryhmän myöntämä henkilökohtainen resurssi on nimenomaan oppilaalle henkilökohtaisesti suunnattua. Koulu ei voi käyttää resurssia mihinkään muuhun tarkoitukseen. Keskimäärin henkilökohtaista resurssia myönnetään viisi tuntia viikossa. Resurssi voidaan jakaa kahteen päivittäiseen opetustuokioon. Toinen koulun opettajista mainitsee lisäresurssin yhteistyön kannalta tärkeäksi:

”... jos ei olis tätä resurssia, että erityisopettaja huolehtis näistä äidinkielestä ja matematiikasta, niin mä sanon ihan suoraan, että en mä pystyis sille mitään opettaa luokassa. En mä mitenkään vois ehtiä...” (Juuson opettaja)

Resurssit ovat keskeisiä sekä integraatiossa että inklusiiossa. Inklusiiossa erityisopetus on organisoitu sisälle vallitsevaan systeemiin. Inklusio ei tarkoita sitä, etteikö tarpeen tullen koulussa voisi toimia esimerkiksi terapeuttisia ryhmiä. Tarkoituksena on, että tukipalvelut tulevat oppilaan luo, tueksi hänen arkipäiväänsä, eikä oppilaan tarvitse siirtyä erityisopetukseen. Inklusioajattelussa ei oleteta, että kaikkien oppilaiden opettaminen heterogeenisissä ryhmissä onnistuisi ilman tukitoimia, vaan oletetaan koulujärjestelmän olevan valmis muuttumaan ja oppimaan. Inklusiivisessa järjestelmässä päätavoite ei ole rahan säästäminen, vaan kaikkien oppilaiden palveleminen. Tästä syystä inklusio ei tarkoita sitä, että oppilaat sijoitetaan yleisopetusluokkaan ilman tukitoimia. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 11; Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 15; Naukkarinen 2000, 160 – 162; Saloviita 1999, 13)

Juuson, Samin ja Simon koulussa yhteistyö aloitetaan jo ennen kouluikää, jolloin oppilaalle laaditaan ensimmäinen HOJKS. Ensimmäiselle luokalle oppilas voi saada lisäresursseja kolmesta neljään tuntia viikossa oppimisensa tueksi, jos hänellä arvellaan olevan oppimisvaikeuksia. HOJKS laaditaan tutkimustulosten, koulun ja kodin lausuntojen perusteella ja siinä määritellään, missä ja minkälaisin resurssein ja apuvälinein oppilaan on hyvä aloittaa koulunkäyntinsä vai olisiko harkittava koululykkäystä. Vuosittaisten oppimistulosten perusteella tehdään ratkaisu seuraavaa vuotta varten.

Vuosittain arvioidaan tarvitseeko oppilas edelleen henkilökohtaista lisäresurssia, vai selviääkö hän laaja-alaisen erityisopetuksen tuella tai yleisopetuksessa ilman resurssia. Samalla voidaan arvioida onko oppilas sittenkin syytä siirtää mukautetun opetussuunnitelman piiriin, jos oppilas tukitoimista huolimatta ei saavuta yleisopetuksen minimitaloiteita.

"Me ollaan kolme vuotta pidetty sellasta, me kutsutaan sitä erityisopetuksen työryhmäksi, jossa ollaan melkein kaikki mukana ja tuota se on niinku näissä asioissa tiivistänyt rivejä... ei niinku oo yksin, että esimerkiksi ku mulla on Juuso, niin mulle ei tulla sanomaan, että Juuso teki siellä sitä ja tätä, vaan se henkilö, joka siihen tilanteeseen joutuu, selvittää sen alusta loppuun." (Juuson opettaja)

Inklusiossa ongelmatilanteet määritellään uudelleen. Naukkarisen (1999) mukaan erilaiset tilanteen määrittelyt tuovat mukanaan erilaisia toimintatapoja. Inklusiossa oppilasta ei nähdä ongelmana, vaan koko koulu on vastuussa ja valmis tarkastelemaan vuorovaikutustaan ja menettelytapojaan. Inklusioajatteluun liittyy tärkeänä osana myös koulun toiminnan ja tuloksellisuuden arviointi järjestelmänä. Koulu arvioi itseään ja tavoitteitaan. Koulu on voidaan nähdä oppivana organisaationa, joka edistää jokaisen jäsenensä oppimista sekä kehittää ja muuttaa itseään (Sarala & Sarala 1996, 53). Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1997) näkevät koulun järjestelmänä, jonka osasysteemejä ovat esimerkiksi koulun hallinto, opetustoiminta, oppilashuolto ja luokat. Koulu ja sen osajärjestelmät ovat vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristön kanssa ja pyrkivät sisäiseen ja ulkoiseen tasapainoon. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1997, 18, 103; Naukkarinen 1999, 43; Naukkarinen 2000, 166)

Luokaton erityisopetus

Luokattomassa erityisopetuksessa erityisopettajalla on tärkeä tehtävä olla luokanopettajan tukija. Edellä mainittu henkilökohtainen resurssi toteutetaan yksilöopetuksena luokattomassa erityisopetuksessa.

"... käytäntö on kyllä osoittanut selvästi sen, että se luokan koko ei siinä kyllä ratkase, näitten erityisoppilaiden työskentelyyn ja tuloksiin... ratkasevinta on se yksilöllisen opetuksen määrä."

(Simon ja Samin opettaja)

Akin opettaja kertoo erityisopettajan ohjaavan Akin avustajaa työssään. Opettaja kokee tämän suureksi avuksi. Hän saa itse ikään kuin keskittyä suurten linjausten suunnitteluun, ja erityisopettaja sekä avustaja hoitavat yksityiskohdat Akin yksilöllisen opetuksen toteutumiseksi.

Tasoryhmät

Tasoryhmät ovat käytössä Akin koulussa. Kolme rinnakkaisluokkaa on jaettu tasoryhmiin, joissa opiskellaan äidinkieltä ja matematiikkaa tunti viikossa. Aki on mukana kummassakin alemman tason ryhmässä ja tekee siellä samat tehtävät kuin muut.

Asteittain integrointi

Mikan koulussa integroiminen tapahtuu asteittain, mikä tarkoittaa Mikan kohdalla tarkoittaa sitä, että hän on tällä hetkellä suurimman osan ajasta pienluokassa. Mikan integrointi on lähti tunnista viikossa ja aineistonkeruumme aikana hän opiskeli yleisopetusluokassa neljä tuntia viikossa. Integrointi on aloitettu opettajan mukaan niistä oppiaineista, jotka ovat Mikalle helppoja. Tavoitteena on siirtää toisluokkalainen Mika kolmannella luokalla kokonaan yleisopetukseen.

"Integraatio tässä Mikan kohdalla on sitä, että pikku hiljaa pyritään saamaan se homma toimimaan niin, että Mika pystyy toimimaan isossa ryhmässä, isossa luokassa eli tavallaan sopeutetaan se työskentely..." (Mikan opettaja)

Perinteisesti oppilaita tarkastellaan diagnoosien kautta. Vaikeudet koulussa nähdään oppilaan ongelmina, toimenpiteet kohdistetaan oppilaaseen. Oppilaat jaetaan "normaaleihin" ja "poikkeaviin". Perusajatus on, että oppilaan täytyy sopia yleisopetukseen tai hänen paikkansa on

erityisopetuksessa. (Skrtic 1997, 49; Naukkarinen 2000, 160 - 162) Saloviita (1998) puhuu erityisopetuksen ajattelutavasta *"sinä olet ongelma – minä olen ratkaisu"*, joka kuvaa hyvin suhtautumista erilaiseen oppijaan. (Saloviita 1998, 171). Broodyn (1989) mukaan opettajien taipumuksena on etsiä ongelmien syitä oppilaista tai omasta persoonallisuudestaan ja tällöin he saattavat olla näkemättä muita mahdollisia ongelmatekijöitä. (Broady 1989, 9).

Yhteistyö

Sekä Akin että myös Samin ja Simon opettajat painottavat yhteistyötä. Akin opettaja kertoo myös koulussa tehtävästä tiimityöstä. Tiimiin kuuluvat kolme rinnakkaisluokanopettajaa, kaksi avustajaa ja erityisopettaja. He suunnittelevat yhdessä opetusta kerran tai kaksi viikossa.

"Se on mun mielestä semmonen tärkeä juttu, mikä on niinku tasavertaistanut meitä..." (Akin opettaja)

Simon ja Samin opettaja korostaa sekä moniammatillista että kodin ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Myös Akin opettaja kiittelee sitä, kuinka innolla vanhemmat ovat olleet mukana. Vanhemmat ovat tukeneet Akia hänen koulutyössään. Molemmat opettajat pitävät tärkeänä yhteistyömuotona vuosittaista arviointia, jonka perusteella tehdään ratkaisut seuraavasta vuodesta.

Thomasin, Walkerin ja Webbin (1998) mukaan koulun tulisi ohjata vanhempia tukemaan lasta. Käytössä on erilaisia tukitoimia, mutta edelleen on todella vähän eri ammattilaisten työskentelyä luokanopettajan rinnalla luokkatilanteissa. (Thomas, Walker & Webb 1998, 26)

5.3.3. Inklusion merkitys

Simon, Samin ja Juuson koulun sekä Akin koulun näemme arvopohjiltaan inkluusiivisina kouluina. Mikan koulun näemme enemmän puhdasta integraatiota kannattavana kouluna. Ero koulujen välillä syntyy siitä, että inkluusiivisissa kouluissa lapsi aloittaa koulunkäyntinsä yleisopetusluokassa. Integraatiota kannattavissa kouluissa lapsi sopeutetaan yleisopetusryhmään taitojensa mukaan. Aineistostamme nousee selvästi esiin opettajien asenteet. Heidän ideologiansa näkyy käytännön työssä, mutta ideologian lisäksi toimivassa inkluusiossa tarvitaan tukitoimia ja yhteistyötä.

”... kaikille oppilaille on taattava edellytykset opiskella omassa koulussa ja siinä omassa kaveripiirissä ja siitä sitte yhteiskunnan ja koulun tehtävä on luoda riittävät edellytykset, että se onnistuu... jos on oppilaita, joilla on vaikeuksia, niin se ei voi itsestään onnistua tämä onnistua siihen tarvitaan näitä toimenpiteitä... mun mielestä se on aika pitkälle kiinni siitä omasta näkemyksestä tässä asiassa ja ennen kaikkea halusta. Halutaanko auttaa vai ei. Jos halutaan auttaa, niin sen ei pitäisi olla kauhean iso ongelma, sen ei tarkoita tietenkään sitä, eikö tarvitsisi työtä. Hyvinki raskasta tosi asiassa, mutta mun käsittääkseni se on monella lailla palkitsevaa.” (Samin, Simon ja Juuson koulunjohtaja)

Lapsen hyväksyminen vammastaan tai oppimisvaikeudestaan huolimatta samalle luokalle kertoo siitä, että häntä pidetään yhtä arvokkaana kuin muitakin lapsia. Lapsen hyväksyminen samalle luokalle vammattomien ikätoveriensä kanssa kertoo pyrkimyksestä luopua jaottelusta parempiin ja huonompiin tai normaaleihin ja poikkeaviin lapsiin. (Saloviita 1999, 13)

Inkluusiota kannattavat opettajat pitävät tärkeänä, että lasta ei sosiaalisesti eroteta kavereistaan eli lapselle tulee antaa mahdollisuus käydä samaa koulua kuin hänen kaverinsakin. Samin ja Simon opettaja kuvaa inkluusiota

luonnollisena tapana, johon lapset kasvavat. Lapsille on luonnollista, että joku käyttäytyy eri tavalla ja on erilainen. Vaikeinta on varmasti näillä ensimmäisillä erityisoppilailla, jotka toimivat inklusion tienraivaajina. Opettajat mainitsevat erityisoppilaiden saavan käyttäytymismallin toisilta oppilailta. Opettajan ei tarvitse opettaa kaikkea, vaan erityisoppilaat oppivat toisia oppilaita seuraamalla koulukäytänteet, esimerkiksi välitunnille menon, ruokailussa käyttäytymisen. He myös mainitsevat, että luokkatoverit oppivat suvaitsemaan erilaisuutta, ja siitä tulee heille luonnollinen osa elämää. Inklusiivisesti ajattelevat opettajat pitävät tärkeänä, että lapsen kehitystä arvioidaan kokonaisvaltaisesti.

”... se sosiaalinen elämä ja toisten ja niin sanottujen normaalien lasten kanssa toimiminen on se kaikista tärkein kuitenkin, että ajatteli miten vain, niin jos on kavereita koulun jälkeen ja iltaisin voi olla samoissa pihakeinuissa ja mäkeä laskemassa, nii se on semmosta suurempi voitto, ku se, että kokee olevansa samanlaisten joukossa...” (Simon ja Samin opettaja)

Pöyhösen (1997) mukaan koulunkäynnillä on suuri merkitys lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta, mikä korostuu vammaisen lapsen kohdalla. Hänen tutkimuksessaan vanhemmat ja opettajat korostavat sosiaalisten taitojen merkitystä erityisoppilaille, ja näiden taitojen katsottiin kehittyvän paremmin yleisopetusluokassa erityisluokassa. Vammattomat luokkatoverit nähtiin erinomaisina sosiaalisen käyttäytymisen malleina vammaisille oppilaille. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitettiin ystävyys-suhteisiin liittyvien taitojen lisäksi omatoimisuutta erilaisissa sosiaalisissa käytännön tilanteissa. Pöyhönen (1997) toteaa myös, että integroiduilla erityisoppilailla on vuorovaikutusta luokkatovereidensa kanssa. Yhteistyöhön vaikuttivat kuitenkin vammaisen oppilaan vähäiset taidot toimia ryhmän jäsenenä. Pöyhösen (1997) mukaan vammattomat lapset suhtautuvat vammaiseen luokkatoveriinsa erittäin hyväksyvästi, mutta eri tavoin kuin toisiinsa. Erityisoppilaan yhteisistä säännöistä poikkeavaa käyttäytymistä siedettiin paremmin kuin vammattomien luokkatoverien. (Pöyhönen 1997, 61-62, 64)

Pöyhösen (1997) mukaan integraatio on erittäin merkittävää erityisoppilaille. Opetuksen järjestäminen samassa tilassa muiden oppilaiden kanssa edesauttaa sosiaalisten taitojen kehittymistä ja ystävyysuhteiden syntymistä. Myös ryhmätyöskentely kehittää vammaisen oppilaan vuorovaikutustaitoja ja luo näin edellytyksiä muodostaa ystävyysuhteita. (Pöyhönen 1997, 65)

Vammaisten kuntouttamisessa on pitkälti keskitytty kehittämään heidän taitojaan, ja on unohdettu asettaa tavoitteeksi esimerkiksi ystävyysuhteet. Läheiset ystävät ovat kuitenkin tärkeitä kaikille ihmisille elämänlaadun ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin kannalta. Ystävyysuhteilla on myös merkitystä oppimiselle. Kaikille lapsille ja erityisesti niille, joilla on oppimisvaikeuksia, ystävät toimivat kognitiivisten, sosiaalisten ja kielellisten taitojen välittäjinä. (Saloviita 1999, 194)

Mikan opettaja näkee integraatiossa sekä hyvää että huonoa. Hänen mielestään integraatio vaatii ennen kaikkea sen, että resurssit ovat kunnossa. Integraatio pitää suunnitella tulevaisuussuuntautuneesti. Hän mainitsee, että on varmasti olemassa oppilaita, joiden kohdalla integraatio ei tule kysymykseen. Myös inkluusiivisissa kouluissa ajatellaan samoin. On olemassa ryhmä lapsia, joiden oman edun mukaista ei ole käydä koulua yleisopetusluokissa. Tällaisiksi lapsiksi opettajat mainitsevat psyykkisesti sairaat lapset.

Tarvittaviksi resursseiksi Mikan opettaja määrittelee pienemmät luokkakoot, henkilökohtaisen tai luokkakohdaisen avustajan, mahdollisuudet omaan koulutukseen sekä yhteistyön eri asiantuntijoiden ja vanhempien kanssa. Simon ja Samin opettaja puolestaan ei näe luokkakokoa merkittävänä vaikuttajana integraation / inkluusion onnistumiselle. Hänestä pikemminkin kullekin oppilaalle annettava henkilökohtainen tuki on tärkeää. Muutkin tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsevat onnistumisen edellytykseksi järjestelyt. Heidän mielestään erityisoppilasta ei voi sijoittaa yleisopetusryhmään ilman riittäviä tukitoimenpiteitä. Vaikka tukitoimista on opettajille eittämättä hyötyäkin, sitovat ne opetusta aikataulullisesti.

Inkluusio ei ole yksinkertainen asia, joka on pelkästään tahdosta kiinni. Se herättää myös ristiriitaisia tunteita. Samin ja Simon sekä Juuson opettajat, jotka työskentelevät samassa inklusiota kannattavassa koulussa ajattelevat inklusiosta osittain eri tavoin. Samin ja Simon opettaja kyselee, pitäisikö lapsen jo pienestä alkaen joutua niin kutsuttuun erityisputkeen, jolloin hän on aina erityisoppilas erityisluokassa ja erityiskoulussa. Päätyykö hän joskus myös erityisvanhainkotiin ja on näin ollen erityinen koko ikänsä? Juuson opettaja puolestaan kannattaa koulun ideologiaa, mutta hän tuo myös ilmi toisen näkökulman asiaan *"...mä nään semmosen kuitenkin yhdenvertaisuuden . Jotku sanoo, että se [oppilas] saa sitte aina kokea olevansa heikko [yleisopetuksessa] tai tyhmä tai jotakin, mutta jossakin vaiheessa se menee siihen maailmaan, jossa se sitä on."*

Integraatio ei ole lähtökohdiltaan "eettistä" silloin kun erityisoppilas hyväksytään vain, jos hän pystyy hyötymään siitä, mitä on jo tarjolla. Koulu systeeminä ei ole valmis muuttumaan. (Thomas, Walker & Webb 1998, 19) Näemme, että integraatiossa ja inklusiiossa tärkeää on juuri yksilöllisten tukitoimien järjestäminen. Ei riitä, että lapsi vain sijoitetaan yleisopetusluokkaan ja vain oletetaan, että hän pärjää siellä (Thomas, Walker & Webb 1998, 47).

Kuten Thomas, Walker ja Webb (1998) myös me näemme, että inkluusio vaatii raakaa työtä ja ennen kaikkea yhteistyötä. Muutosprosessissa ilmenee varmasti sekavia tunteita, turhautumista, mutta myös onnistumisen iloa. (Thomas, Walker & Webb 1998, 48 – 52, 113)

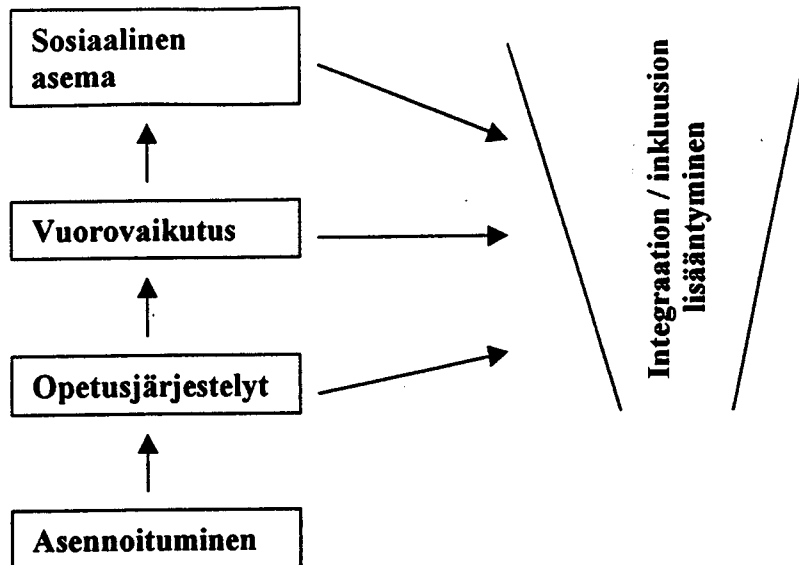
6 TULOSTEN TARKASTELU

Sijoitettaessa erityisoppilaita yleisopetusluokkaan on tavoitteena löytää oppilaalle hyvä koulumuoto, joka olisi hyödyksi oppilaan kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Tutkimuksessamme tarkastellaan integraatiota sosiaalisuuden näkökulmasta.

Tutkimuksemme mukaan ratkaisevin ero integraation ja inklusion välillä on opettajien asenne erityisoppilaita kohtaan. Opettajien asenne työtään kohtaan ja sitä kautta sitoutuminen integraatioon/ inklusioon on merkittävää. Koulun ja luokanopettajan asenne määrittää sen, pyrkiikö koulu integraatioon vai inklusioon. Asenne luo sitoutumista, jolloin on myös halua toteuttaa inklusiota.

Tässä tutkimuksessa olemme halunneet kuvata erilaiset tapauskohtaiset järjestelyt mahdollisimman tarkasti, jotta niistä voisi mahdollisesti olla hyötyä mietittäessä erityisoppilaiden yleisopetussijoitusta.

Kuvion 5 avulla pyrimme selvittämään tutkimuksemme annin tiivistetysti. Katsomme, että asennoituminen on lähtökohta opetuksenjärjestämiselle. Käytännön opetusjärjestelyt joko mahdollistavat tai tukahduttavat oppilaan vuorovaikutusta luokkatovereiden kanssa. Sosiaalinen asema määrittyy vuorovaikutuksen suunnan, luonteen ja määrän kautta. Asennoituminen, opetusjärjestelyt, oppilaan vuorovaikutus ja sosiaalinen asema vaikuttavat integraation ja inklusion toteutumiseen. Se, miten paljon opetusjärjestelyihin ja sitä kautta oppilaan vuorovaikutukseen luokassa ja hänen sosiaaliseen asemaansa panostetaan vaikuttaa siihen, miten laajasti integraatio ja inklusio kouluissa toteutuu. Tässä luvussa tarkastelemme jokaista kuvion osa-aluetta perusteellisesti.



KUVIO 5. Tutkimuksen löydökset.

6.1 Asenteen merkitys sosiaalisessa integraatiossa

Avoin ja vastaanottava asenne mahdollistaa sekä yhteistyön että inklusiiviset opetusjärjestelyt. Jos oppilasta tarkastellaan vain taitotason perusteella, kokonaisvaltainen integraatio, tasavertaisuus ja oppilaiden sosiaaliset suhteet eivät mahdollistu. Opettajilla saattaa olla ennakkoasenteita sellaisia oppilaita kohtaan, jotka eivät vastaa taitotasoltaan yleisopetuksen vaatimuksia. Moberg (1990) kiteyttää, että erityiskasvatus ei voi toteudu tyhjiössä, vaan yhteisössä vallitsevat asenteet heijastuvat siihen. Toimenpiteet, luokittelut ja nimitykset ovat peräisin yhteisön arvomaailmasta. (Moberg 1990, 244)

Aineistossamme ilmenee merkittävänä opettajien sekä koko koulun asenne erityisoppilaita ja heidän opettamisensa järjestämistä kohtaan. Kaikilla haastatelluilla asenne integraatiota kohtaan on myönteinen, mutta myönteisyydessäkin on eroja. Simon, Samin ja Akin opettajat tarkastelivat oppilaitaan kokonaisuutena painottaen oppilaan sosiaalisuutta ja välineitä pärjätä elämässä. Näiden opettajien asenne heijastuu heidän tavassaan puhua oppilaistaan ja omista opetusmenetelmistään. Myös käytännön työssä heistä välittyy lämmin suhtautuminen oppilaisiinsa. Simon, Samin ja Akin opettajat näkevät erityisoppilaat rikkautena muille oppilaille sekä heidän omalle työlleen. Näiden oppilaiden koulut toimivat inklusiivisen periaatteen pohjalta. He eivät segregoi ketään, vaan jokainen oppilas tulee kouluun oman ikäryhmänsä mukaisesti.

Juuso käy samaa inklusiivista periaatetta noudattavaa koulua kuin Sami ja Simokin. Kuitenkin näiden oppilaiden opettajien mielipiteissä näkyy hienoja eroavuuksia. Juuson opettaja näkee Samin ja Simon opettajaa enemmän oppilaan taitotason vaikuttavan erityisoppilaan mahdollisuuksiin pärjätä yleisopetusluokassa. Juuson opettaja ei koe erityisoppilasta luokallaan pelkästään myönteisenä asiana, vaan katsoo integraation myös tuovan opettajalle lisätyötä sekä tukitoimien sitovan koko luokan opiskelua.

Mikan opettaja painottaa erityisoppilaan taitotason riittävyttä integraatioon. Hän tarkastelee Mikaa lähinnä taitotason kautta. Integraatio onkin aloitettu niistä aineista, joissa Mika vastaa yleisopetusluokan keskitasoa. Mikan opettaja pohtii myös oman ammattitaitonsa sekä resurssien riittävyttä. Hän näkee oppilaan tason lisäksi myös luokkakoona merkittävänä tekijänä integraation onnistumiselle.

Asteittaista integraatiota kannattavat opettajat luettelevat resursseja ja toimenpiteitä eli eräänlaisia ehtoja sille, että integraatio voitaisiin toteuttaa. He myös mainitsevat oppilaita, joita eivät integroisi. Näiden opettajien puheista välittyy sellainen kuva, että erityisoppilaiden on "ansaittava" taidoillaan paikkansa yleisopetuksen luokassa. Opettajat painottavat taitotason riittävyttä yleisopetukseen. Tällaisesta ajattelusta voidaan käyttää

nimitystä opetukselliset roolit, joilla tarkoitetaan oppilaiden jakamista ryhmiin heidän kognitiivisia kykyjään koskevan arvion perusteella (Miettinen 1990, 21).

Jos erityisoppilasta tarkastellaan pelkästään taitotason kautta, jäävät sosiaaliset suhteet huomioimatta. Tutkimukseemme osallistuneita erityisoppilaita ei olisi tarvinnut segregoida ja myöhemmin integroida, jos he olisivat taidoiltaan yleisopetuksen vaatimusten tasolla. Tällainen tarkastelutapa ei tue sosiaalista integraatiota. Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1997) muistuttavat tutkimuksista, joiden mukaan opettajilla on taipumus suhtautua oppilaisiin eri tavalla sen mukaan, millainen oppilaiden koulumenestys on. Opettajien suhtautumiseen vaikuttavat myös heidän ennakkokäsityksensä ja asenteensa. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 56)

Ennakkoluulot ovat asenteita, jotka sisältävät vain vähän objektiivista tietoa asenteen kohteesta. Sitäkin enemmän ne sisältävät kielteisiä tunteita. Ennakkoluulot voivat myös johtaa syrjintään. (Himberg & Jauhiainen 1998,39)

Ennakkoluulot luovat tietyn suhtautumistavan ilmiöön. Asenteessa puolestaan yhdistyvät tiedolliset- ja tunnetekijät. Asenteen mukaan ilmiö joko hyväksytään tai hylätään eli siihen sitoudutaan tai ei-sitouduta. Asenteessa yhdistyy tieto, tunne ja toiminta. Suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen on välttämätöntä, sillä kohtaamme erilaisuutta yhä useammin ja useammasta eri syystä. (Wahlström 1996, 72, 102) Asenne voidaankin määritellä *kohteeseen suuntautuvaksi, jokseenkin pysyväksi kognitiivis-emotionaaliseksi suhtautumistavaksi, joka ilmenee myös tekona, elleivät muut tekijät, kuten asenteiden ristiriita, sosiaalinen paine jne. estä sitä.* Jokaisella ihmisellä on asenteita lähes rajattomasti, ja ne ovat usein tilannesidonnaisia ja voivat muuttua olosuhteiden muuttuessa tai jos tieto ja kokemukset asenteen kohteesta lisääntyvät. (Ojala & Uutela 1993, 32; Himberg & Jauhiainen 1998, 37)

Opettajat kokevat tärkeäksi koko koulun myönteisen suhtautumisen inkluusioon. He korostavat yhteistyön merkitystä, mutta ennen kaikkea opettajat kokevat myönteisen suhtautumisen ja avoimen ilmapiirin välittyvän myös oppilaille. Opettajat ovat siis oppilailleen esimerkkejä luonnollisessa suhtautumisesta erilaisuuteen. Ryhmät, joiden opettajat kunnioittivat erilaisuutta luonnollisena osana arkipäivää, näyttivät erimerkillään mallia muille oppilaille. Näiden opettajien asenteet näkyivät selvästi käytännössä. Heillä oli lämmin, kunnioittava suhde jokaiseen oppilaaseensa.

6.2 Integraation ja inkluusion erot

Tärkeimmäksi integraation ja inkluusion eroksi näemme sen, että integraatiossa oppilas on aikaisemmin ollut segregoitu ja hän on myöhemmin päässyt mukaan yleisopetukseen, inkluusio puolestaan kohtaa jokaisen oppilaan yksilönä painottamatta hänen erityispiirteitään. Tutkimuksemme mukaan integraatio on ulkoista, lähinnä oppilaan taitotason perusteella tapahtuvaa opetuksen järjestämistä. Tutkimuksestamme selviää, että Mika, joka on osittain integroitu yleisopetuksen luokkaan ei koe ryhmään kuulumisen tunnetta, eivätkä myöskään muut oppilaat koe hänen kuuluvan luokkaan. Mikän sosiaaliset suhteet luokassa ovat vähäisiä.

Tutkimuksemme inklusiiviset koulut (Simon, Samin, Akin ja Juuson koulut) kohtaavat oppilaansa yksilöllisesti. Nämä koulut toimivat myös organisaationa oppijan roolissa. Koulut mukautuvat ja järjestävät kullekin oppilaalle juuri hänen tarvitsemansa tukitoimet. Jokainen oppilas nähdään erityisenä, tärkeänä yksilönä. Inkluusio mahdollistaa sosiaaliset suhteet. Erityisoppilaat ovat alusta asti oman ikäryhmänsä mukana. Lapset oppivat siihen, että luokassa voidaan tehdä eri tehtäviä ja sääntöjäkin voidaan soveltaa tilannekohtaisesti. Simo, Sami ja Aki saavat toimia luokassa oman taitotasonsa mukaisesti ja he ovat vuorovaikutuksessaan aktiivisia. Alusta asti ryhmän mukana oleminen vaikuttaa myönteisesti oppilaan sosiaalisiin suhteisiin.

Koemme inklusiiossa tärkeäksi sen, että koulu on valmis muuttumaan. Samin, Simon ja Juuson koulussa oli tehty suuria muutoksia ja opetus oli järjestetty uudelleen. Tämä oli tuonut mukanaan enemmän yhteistyötä, tiimityötä sekä opettajien työnkuva oli muuttunut. Koulu oli valmis järjestämään jokaiselle oppilaalle juuri hänen tarvitsemansa tukitoimet keskelle koulun arkipäivää. Tärkeintä on, että koulu vastaa yksilöiden asettamiin haasteisiin. Ongelmat eivät ole yksilö ongelmia vaan yhteisön.

Koulun järjestelmänä on oltava valmis muuttumaan, jotta se voisi vastaanottaa inklusiivisen koulun haasteet. Systeemitheoria painottaa organisaation roolia oppijana ja muuttujana. Systeemitheoriaan pohjautuvan näkemyksen mukaan koulu voidaan nähdä järjestelmänä osasysteemeineen. Koulu ja sen osajärjestelmät ovat vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristönsä kanssa ja systeemin luonteeseen kuuluu, että systeemi ja sen osat pyrkivät sisäiseen ja ulkoiseen tasapainoon. Vuorovaikutuksen laatua systeemeissä ja sen osissa pyritään parantamaan. (Laaksonen & Wiegand 1989, 57; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 103) Koulun on otettava huomioon oppilaan kehitystehtävät ja oppimisprosessin suotuisan etenemisen edellytykset (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 106).

Systeemisessä tarkastelussa huomio kiinnitetään yhteyksiin yksilöllisten piirteiden asemasta osien välisiin suhteisiin. Näin ollen yksilöllisyyden sijaan tärkeitä ovat kokonaisuus, organisoituminen ja vuorovaikutus. Systeeminen ajattelu on tapa ajatella ilmiöitä kokonaisuuksina ja systeemeinä. (Laaksonen & Wiegand 1989, 27 – 31; Sarala & Sarala 1996, 60)

Systeemiseksi näkemykseksi kutsutaan tapahtumien tarkastelua kontekstissa, jossa ne esiintyvät. Systeemitheorian soveltajiin kuuluu muun muassa Bronfenbrenner. Hänen ekologisessa sosiaalistumisteoriassaan yksilö nähdään aktiivisena ja ympäristöön vaikuttavana. Ympäristö kuitenkin vaatii yksilöä mukautumaan sen ehtoihin ja edellytyksiin. Ekologisen teorian ansiona pidetään sitä, että yksilön nähdään olevan aktiivisessa vuorovaikutussuhteessa ympäristöönsä ja sitä, että tarkastellaan erilaajuisia ympäristöjä. Ongelmana on nimenomaan vuorovaikutuksen näkökulmasta

se, että kyse on ennemminkin yksilön ja ympäristön sopeutumisesta toisiinsa kuin siitä, miten yksilö tekee omaa toimintaansa koskevia valintoja. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 120 - 123)

Pidämme systeemiajattelua erittäin soveltuvana inklusiiviseen koulumalliin ja sen kehittämiseen. Systeemiteoreettinen ajattelutapa mahdollistaa vuorovaikutuksen kaikkien oppilaiden kesken. Oppilaan yksilöllisten piirteiden tarkastelu ja yritys muuttaa niitä ei anna oppilaalle tasavertaista mahdollisuutta vuorovaikutukseen vertaisryhmänsä kanssa. Löydösten tarkastelun myötä löysimme systeemiteoreettisen ajattelutavan ja mahdollisuuden kytkeä se osaksi inklusiivista koulua.

6.3 Opetusjärjestelyt osana sosiaalista integraatiota

Tutkimukseemme osallistuneilla oppilailla on Mikaa lukuun ottamatta runsaasti erilaisia tukitoimenpiteitä, jotka mahdollistavat heidän sosiaalisen integraation. Inklusiivisissa kouluissa tukitoimet ovat kattavat ja ne on järjestetty henkilökohtaisesti kullekin oppilaalle. Mikan kohdalla tukitoimenpiteiden vähyyteen vaikutti todennäköisesti se, että integraatiota on vasta alettu toteuttamaan eikä erilaisia tukitoimenpiteitä ole vielä järjestetty ja hyödynnetty. Runsaista tukitoimista huolimatta Juuson vuorovaikutus luokassa on vähäistä. Näin ollen Juuson kohdalla sosiaaliseen integraatioon vaikuttaa eniten hänen persoonallisuutensa. Oppilaiden vuorovaikutusta ja sosiaalista asemaa tarkastelemme seuraavassa luvussa.

Kouluissa käytettyjä erilaisia tukitoimenpiteitä olemme esitelleet tarkasti luvussa 7. Tästä syystä tässä luvussa käsittelemme tukitoimenpiteitä ja opetuksen järjestämistä laajemmasta näkökulmasta.

Koko koulun sekä erityisesti luokanopettajien asenteet vaikuttavat siihen, miten opetus järjestetään. Opettajat, jotka pitävät oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä tärkeimpänä (Samin, Simon ja Akin opettajat) ovat järjestäneet

opetuksensa niin, että erityisoppilaat ovat mukana kaikilla yleisopetuksen tunneilla. Näin on myös Juuson kohdalla. Näille oppilaille on järjestetty heidän tarvitsemansa tukitoimenpiteet kouluun. Oppilaat käyvät osittain yksilöllisillä äidinkielen ja matematiikan tunneilla, heillä on avustaja, heidän opetustaan eriytetään taitotason mukaisesti ja opettajat käyttävät havainnollisia materiaaleja. Eniten tukitoimia on Akilla. Toisin kuin muut tutkimushenkilömme Mika käy pienluokkaa. Hänet on osa-aikaisesti integroitu yleisopetuksen luokkaan. Mikalla tukitoimenpiteitä on vähiten. Lähinnä opetuksen eriyttäminen.

Tutkimuksemme mukaan asenteella on vaikutusta siihen, miten opetus on järjestetään. Opetusjärjestelyjä laadittaessa tukitoimien määrällä ei välttämättä ole merkitystä, vaan sillä, miten laadukkaita toimet ovat ja miten ne tukevat oppilaan kehitystä. Koulun muuttuessa ja järjestäessä uusia tukitoimia voidaan kustannuksissa säästää uudistamalla jo olemassa olevia resursseja. Ilman tukitoimenpiteitä tapahtuvaa integrointia opettajat eivät näe mielekkäänä.

Luokkaopetus, joka arvostaa kaikkia lapsia ja heidän kaikkia ominaisuuksiaan, edistää oikeudenmukaisuutta ja kunnioitusta. Tällöin erityistä huomiota kiinnitetään siihen, mitä opetetaan ja miten oppisisältö esitetään. Opetusstrategiat ja opetussuunnitelma on suunniteltava ja laadittava niin, että otetaan huomioon oppilaiden erilaisuus ja erilaiset tavat oppia. Tällöin opetussuunnitelma on yksilöllinen ja henkilökohtainen. (Ikonen 1999, 23-24)

Sellaisen koulun kehittäminen, jossa kaikenlaiset oppilaat voivat työskennellä samoissa opetusryhmissä, on jatkuva prosessi. Yksilöllisessä opetuksessa tuetaan ja autetaan oppilaita saavuttamaan heidän tarpeitaan vastaavat tavoitteet. Oppilaiden ei odoteta opiskelevan sellaisen etukäteen määritellyn opetussuunnitelman mukaan, jossa ei oteta huomioon heidän erilaisia ominaisuuksiaan ja tarpeitaan. Oppilaat tarvitsevat tukea kehityksessään. Suvaitsevassa kouluyhteisössä kehoitetaan oppilaita auttamaan toisiaan ja tuetaan ystävyys-suhteita sekä synnytetään yhteistyötä, joka tukee jatkaa ja

tukee oppimista. Lisäksi korostetaan opettajien ja koulun muun henkilökunnan välistä yhteistoimintaa ja ammatillista yhteistyötä. Suvaitsevassa luokassa ymmärretään ja hyödynnetään yksilöiden eroja ja kunnioitetaan niitä. (Ikonen 1999, 26- 28)

6.4 Sosiaalisen integraation vaikutus oppilaan vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen asemaan

Kuten aikaisemmin olemme esittäneet, on asenteella ja opetusjärjestelyillä suuri merkitys sosiaalisessa integraatiossa. Kuitenkaan yksilön merkitystä ei voi unohtaa. Jokainen erityisoppilas on persoonallinen ja yksilöllinen "tapaus". Näin ollen ei voida laatia yhtä selkeää mallia, miten integraatio/inkluusio tulisi toteuttaa.

Systeemistä ajattelua voidaan käyttää kuvamaan ja ymmärtämään sosiaalista kanssakäymistä. Ihmissuhteita ei tarkastella yksilön tarpeiden pohjalta vaan sellaisen ihmisyhteisön kautta, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 96) Systeemisen näkemyksen mukaan ainoa todellisuus syntyy havaintojen tekijän ja havaittavan kohteen välisessä vuorovaikutuksessa (Laaksonen & Wiegand 1989, 35).

Systeemiteoreettinen malli painottaa vuorovaikutusta. Siinä systeemi nähdään kehitykseen pyrkivänä vuorovaikutuskenttänä, joka kehittyy parhaiten avoimien ja luottamuksellisten ihmissuhteiden avulla. Hyvät työskentelyilmapiiri ja hyvät ihmissuhteet mahdollistavat vakaan kehityksen. Ongelmaksi ei nähdä niinkään yksilöiden ominaisuuksia vaan ongelmat nähdään yhteisön yhteisinä kehittymismahdollisuuksina. (Kemppinen & Rouvinen- Kemppinen 1998, 25-26)

Puhuttaessa toimivasta sosiaalisesta integraatiosta ja yksilön oman panoksen merkityksestä voidaan vertailukohdiksi ottaa Sami ja Simo sekä Juuso. Kaikki kolme poikaa käyvät samaa koulua, joka on inklusiivinen. Kouluhenkilökunnan asenne integraatiota kohtaan on yleisesti myönteinen ja

paikkakunnalla kannatetaan ajatusta siitä, että jokaisella lapsella on oikeus aloittaa koulunkäyntinsä omassa lähikoulussaan. Käytännössä kaikilla kolmella oppilaalla on käytössään samat tukitoimenpiteet, mutta opettaja on kuitenkin eri. Tästä huolimatta Juuso ei sopeudu opiskeluryhmäänsä eikä hän ole erityisen pidetty luokkatovereidensa keskuudessa.

Juuson sopeutumattomuuden ei voida katsoa olevan pelkästään opettajasta johtuvaa, vaikka opettajan asenne integraatiota/ inkluusiota kohtaan poikkeaaakin Samin ja Simon opettajan asenteesta. Suurin tekijä sopeutumattomuudessa on Juuson oma asenne ja panos. Juuso ei ole kiinnostunut muista oppilaista eikä halua heitä ystävikseen. Sosiaalista asemaa osoittavan mittauksen ja opettajan haastattelun perusteella nähdään, että luokassa olisi oppilaita, jotka haluaisivat Juuson ystäväkseen, mutta Juuso ei itse halua olla toisten oppilaiden kanssa tekemisissä. Toisin sanoen Juuso itse syrjäyttää itsensä sosiaalisesta kanssakäymisestä muiden oppilaiden kanssa. Sosiaalista asemaa kuvaavassa tehtävässä Juuso merkitsi, ettei hän pidä oikeastaan yhdestäkään luokkatoveristaan.

Oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen vaikuttaa sen laatu ja määrä. Mikan kohdalla on ryhmään sopeutumattomuutta. Mika ei ota kontaktia toisiin oppilaisiin verbaalisesti, joten muut oppilaat eivät koe Mikaa luokkansa jäseneksi. Sosiaalisen aseman mittauksen mukaan Mika voidaan on ikään kuin neutraali vierailija luokassa. Mikan sosiaaliseen sopeutumattomuuteen vaikuttaa sekin, että Mika on yleisopetuksen luokassa ainoastaan neljä tuntia viikossa. Toiset eivät tästä syystä koe Mikaa luokan tasavertaiseksi jäseneksi. Näin sosiaalisen integraation toteutuminen vaikeutuu.

Aineistostamme ilmenee, että kolme oppilasta, eli Sami, Simo ja Aki, ovat aktiivisesti mukana luokan toiminnassa ja kiinteästi myönteisessä vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Vaikka Sami ja Simo eivät olleet sosiaalisen aseman mittauksen mukaan suosituimpia oppilaita, havainnointi- ja haastatteluaineiston perusteella he ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa ja heidän toimintansa on opetuksen kannalta mielekäästä. Samin ja Simon vuorovaikutus ei rajoitu pelkästään opetukseen, vaan heidän

toimintansa oli sosiaalista. Sami ja Simo näyttävät viihtyvän luokassaan ja kokivat järjestelmällisesti lähes kaikki luokkatoverinsa kavereikseen.

Akin toiminta luokassa on erittäin sosiaalista tehtävään orientoitumisen kustannuksella. Oppituntien aikana Aki ottaa hyvin aktiivisesti kontaktia muihin oppilaisiin, kuten myös muut oppilaat häneen. Tutkimusaineistomme osoittaa, että integraatio tukee Akin sosiaalista kehitystä. Aki tuntuu viihtyvän luokassaan hyvin.

Vertaillessamme sosiaalisen aseman tehtävän vastauksia eri luokkien välillä, huomasimme, että toiset luokat ovat ryhmäntyneempiä kuin toiset. Esimerkiksi Juuson luokassa oppilaiden yleinen asenne toisiaan kohtaan on kielteinen muihin luokkiin verrattuna. Aineistostamme löytyy ikäryhmälle tyypillinen piirre: oppilaat kokevat kavereikseen samaa sukupuolta olevat luokkatoverit ja toista sukupuolta olevista oppilaista he eivät pidä.

Vuorovaikutuksessa ei ole kyse vain yhden oppilaan kommunikoinnista, vaan integraatiolla on merkitystä vuorovaikutuksen näkökulmasta myös muulle ryhmälle. Jylhä (1998) näkee, että vuorovaikutuksen kautta kaikki lapset voivat oppia toisiltaan. Yhdessä työskentelemisen ja elämisen taidot edellyttävät erilaisuuden samanlaistumista ja samanlaisuuden erilaistumista. Erilaisuuden samanlaistumisella Jylhä (1998) tarkoittaa sosiaalisten vuorovaikutustaitojen harjaantumista ja mallioppimisen avulla saatua tietotaitoa. Samalla luodaan mahdollisuuksia yhteiskuntaan integroitumiselle. (Jylhä 1998, 133)

Jylhä (1998) kertoo tutkimuksessaan, miten erilaisuus samanlaistuu henkilö- ja tehtävätasolla sekä sosiaalisella että kapasiteetin alueella. Tämä tarkoittaa sitä, että kun harjaantumisloukan oppilaat työskentelevät integroidussa luokassa, samanlaisuus tulee erilaisille tutuksi ja päinvastoin. Samanlaisuus tulee lähemmäksi erilaisuutta ja samanlaisuus ei olekaan enää jotakin erilaista ja pelottavaa. Eli erilaisuus samanlaistuu. (Jylhä 1998, 133) Samin ja Simon luokassa on luonnollista, että lapsilla saattaa olla erilaisia tehtäviä ja ryhmätöissä kukin *"kantaa kortensa kekoon"* omien kykyjensä mukaisesti.

Erilaiset oppijat luokassa oppivat muilta paljon, jopa niin, ettei opettajan ole tarvinnut opettaa kaikkia päivittäiseen toimimiseen liittyviä asioita, vaan ne opitaan luokkatovereilta.

Kuten Jylhä (1998), myös Ketonen (1989) kokee integraation tärkeäksi. Hänen mielestään erityisoppilaiden tulisi kasvaa tavallisen koulun yhteydessä, koska heitä ei ole myöhemminkään elämässä tarkoitus eristää muista. (Ketonen 1989, 189-190).

Erilainen oppija usein ryhdistäytyy integraatio-opetustilanteissa, koska hän haluaa tulla hyväksytyksi niin sanotusti samanlaisten oppilastoverien seurassa. Näin ollen harjaantumisoppilas saattaa käyttää omaa älyllistä kapasiteettiaan yhteisopetustilanteissa tehokkaammin kuin omiensa joukossa. Ryhmän antama positiivinen palaute saa hänet yrittämään lisää. Vaatimustaso tällaisessa ryhmässä on korkeampi, joskin tehtävien eriyttäminen ja ohjausapu antavat mahdollisuuden selviytyä kulloisenkin tavoitteen mukaisesta tehtävästä. Vaikka Jylhän (1998) tutkimuksessa harjaantumisoppilas oli yleensä ohjauksen saaja, hän saattoi olla myös sen antaja ja toverin kannustaja. Vammaisen oppilas oppii ottamaan vastuuta yhteisistä velvoitteista, kuten ryhmätyön valmistumisesta ja yhteisestä jälkien korjaamisesta. Tällainen toiminta rikkoo erilaisuuden ja samanlaisuuden raja-aitoja. (Jylhä 1998, 36-37)

Samanlaisuuden erilaistuessa vammattomat oppilaat oppivat taitoja, jotka auttavat heitä selviytymään vammaisten tovereidensa kanssa. Voidaankin sanoa, että erilaisuuden sietokyky kasvaa ja samanlaisuudessa tapahtuu erilaistumista. Sosiaalisella alueella yleisopetuksen oppilaat oppivat havaitsemaan ne tilanteet, joissa he voivat tukea ja ohjata erilaista oppijaa. Samoin oppilaiden on pystyttävä eriyttämään erilaiselle oppilaalle sopivia, yhteiseen tehtävään liittyviä työtehtäviä. Integroidut oppilaat kokevat ryhmässä itsensä sekä hyväksytyksi että hylätyksi. (Jylhä 1998, 140-149)

Kuten Jylhän (1998) tutkimuksessa myös meidän tutkimuksestamme nousee esille integraation myönteinen vaikutus sekä erityisoppilaille että

vertaisryhmälle. Molemmat oppivat toisiltaan tärkeitä taitoja, ja erilaisuus muodostuu luonnolliseksi osaksi elämää.

6.5 Integraation ja inklusion merkitys

Tutkimuksemme perusteella emme voi tarjota valmista kaavaa siitä, miten inklusio tulisi toteuttaa. Huomioitavia asioita ovat varmasti eri ajattelutavat ja niiden vaikutus toimintaan sekä tukitoimien järjestäminen. Koulun henkilökunnan tulisi valmistautua siihen, että muutos aiheuttaa ylimääräistä työtä. Inklusio vaatii tietynlaista yhteistä arvomaailmaa ja päämäärää. Se saavutetaan keskustelun avulla. Kukaan ei pysty yksin toteuttamaan inklusiota, ja se vaatii aikaa. Miettinen (1990) korostaa, että yksittäinen opettaja tuskin voi paljon muuttaa asioita, mutta ryhmä opettajia tai koulu voi jo luoda omia käytänteitään ja myös vaikuttaa päättäjiin (Miettinen 1990, 22). Tärkeintä on tahto ja halu. Thomasin, Walkerin ja Webbin (1998) mukaan inklusiivisista kouluista löytyykin hyvää tahtoa. Kommunikaatio ja vuorovaikutus korostuvat, kun systeemiä muutetaan toiseksi. Resursseja ei tarvita pelkästään oppilaille, vaan myös ammattilaiset tarvitsevat niitä voidakseen luoda toimivaa koulua. Keskustelulle ja yhteistyölle tulisi varata aikaa. Thomas, Walker ja Webb korostavat asenteen ja yhteistyön merkitystä. (Thomas, Walker & Webb 1998, 115- 124)

Inklusiota ei nähdä opettajien keskuudessa pelkästään oppilaita hyödyttävänä asiana. Samin ja Simon opettaja kokee, että inklusio on muuttanut myös hänen omaa suhtautumistaan työhönsä. Hän kertoo kokevansa työnsä nyt mielekkäämmäksi ja merkityksellisemmäksi kuin aikaisemmin. Juuson opettaja puhuu myös siitä, miten hän kokee tällä hetkellä työnsä palkitsevaksi muilta opettajilta saamansa tuen takia, vaikka välillä työ onkin hyvin raskasta, ja hänessä herää riittämättömyyden tunteita.

Thomasin, Walkerin ja Webbin (1998) tutkimuksen mukaan integraatioluokkien opettajat kokevat tekevänsä arvokasta työtä. He tuntevat

voivansa antaa lapselle hyvän alun elämään. He näkevät erityisoppilaille olevan myönteinen vaikutus koko luokkaan. Oppilaat oppivat ymmärtämään erilaisuuden olevan luonnollinen osan elämää, empatiaa ja kärsivällisyyttä. (Thomas, Walker & Webb 1998, 33)

"Minusta suuntaus integraatio on, inkluusio on erittäin hyvä ja tervetullut kehitys ja uskon siihen vakaasti, että se mennee etteenpäin." (Samin ja Simon opettaja)

7 POHDINTA

Pyrimme tutkimuksessamme kuvailemaan sosiaalista integraatiota opetusmenetelmien ja vuorovaikutuksen avulla. Haastattelussa opettajilla oli mahdollisuus kertoa ajatuksiaan integraatiosta/ inklusiosta ja käyttämistään opetusjärjestelmistä ja oppilaistaan. Havainnoinnin kautta pyrimme saamaan tietoa käytetyistä opetusjärjestelmistä sekä oppilaan vuorovaikutuksesta ja sosiaalisesta asemasta. Sosiaalisen aseman mittarin avulla hankimme tietoa erityisoppilaiden asemasta luokassa.

Käyttämämme tutkimusmenetelmät ovat tyypillisiä laadulliselle vuorovaikutustutkimukselle. Vaikka harjoittelimme sekä haastattelemista että havainnointia, on mahdollista, että näitä menetelmiä käyttämällä joku kokeneempi tutkija olisi kerännyt kattavamman ja syvällisemmän aineiston. Sosiaalisen aseman mittarin olemme jo aikaisemmin tässä tutkimuksessa todenneet ehkä hieman liian vaikeaksi. Olisimme voineet kysyä vain, että kenen luokkatoverin vieressä oppilas haluaisi istua.

Merkittävämmäksi tekijäksi sosiaaliselle integraatiolle tutkimuksessamme nousi asenne. Koko koulun asennoituminen ja opettajien henkilökohtaiset mielipiteet heijastuvat suoraan koulun toimintaan. Asenteen lisäksi tarvitaan halu auttaa jokaista oppilasta. Halu auttaa ja kohdata oppilaat yksilöinä johtaa haluun järjestää opetus niin, että kaikki lapset voivat olla siinä mukana. Ei riitä, että yksittäinen opettaja kannattaa inklusio-ajattelua, jos muu koulu ei ole valmis sitoutumaan. Inklusio vaatii nimenomaan koko koulun sitoutumista yhteiseen päämäärään. Inklusio ei toimi myöskään pelkästään kauniiden ajatusten varassa, vaan tarvitaan konkreettisia tekoja. Opettajien on oltava valmiita muuttamaan toimenkuvaansa. Luokanopettaja joutuu kohtaamaan myös erityislapsia ja työskentelemään heidän kanssaan. Erityisopettajan rooli muuttuu enemmän konsultoivaksi, ja yksilöllisen opetuksen määrä lisääntyy.

Asenne vaikuttaa myös siihen, pyritäänkö koulussa integraatioon vai inklusioon. Asenteet vaikuttavat myös käytännön opetusjärjestelyihin. Joustavat, sosiaalista kehitystä tukevat ja painottavat opetusjärjestelyt puolestaan mahdollistavat oppilaiden välisen vuorovaikutuksen, jonka määrä ja sisältö vaikuttavat oppilaan sosiaaliseen asemaan.

Kaikista opetusjärjestelyistä ja tukitoimista huolimatta kaikki oppilaat eivät välttämättä sopeudu ryhmään. Myös yksilön persoona vaikuttaa sosiaalisen integraation toimivuuteen. Tutkimukseemme osallistunut Juuso on tästä yksi esimerkki. Hänen koulunsa on inklusiota kannattava koulu, mutta Juuso ei kuitenkaan itse ole valmis sitouttamaan itseään ryhmään, vaan näkee itsensä erilaisena ja ryhmäänkuulumattomana jäsenenä. Jokaisen oppilaan persoonallisuus vaikuttaa siihen millaisia sosiaalisia suhteita hän haluaa ja miten tiiviitä noista ihmissuhteista tulee.

Inklusiokaan ei ole suora vastaus itse itsensä syrjäyttävien oppilaiden sosiaaliselle integraatiolle. Näiden oppilaiden kohdalla pitää pohtia tarkoin hyötyisivätkö he vielä yksilöllisemmästä, koko ajan heidän lähtökohdistaan lähtevästä opetuksesta. Koemme, että myös inklusiota täytyy tarkastella kriittisesti. Se ei automaattisesti ole vastaus kaikkien oppilaiden tukemiseen.

Inklusiivisen koulun rakentaminen voi kuulostaa hankalalta prosessilta, joka vaatii suuria resursseja. Uskomme, että muuttamalla koulussa jo olemassaolevia resursseja koulujärjestelmää voidaan kehittää. Inklusio voidaankin nähdä portaittain etenevänä systeeminä. Pieniä askeleita ottamalla voidaan edetä kohti uudenlaista systeemiä. Asenne korostuu tässäkin, sillä jos inklusio nähdään mahdollisena, ei noiden pienten askeleiden ottaminen voi olla ylivoimaista. Jos taas ajatellaan rahallisia ja ajallisia panostuksia, voi inklusio olla myös mahdoton ajatus. Päämäärätietoinen uudenlaisen koulumaailman rakentaminen on kuitenkin mahdollista, jos ihmiset ovat valmiita tekemään yhteistyötä ja muuttamaan asioita. Yksin kukaan opettaja ei inklusiivista koulua voi rakentaa. Koulun on yhtenä yhteiskunnassa olevista organisaatioista oltava valmis kehittymään ja muuttamaan uusien haasteiden ja tarpeiden edessä.

Kuten systeemiteoreettinen ajattelu (Laaksonen & Wiegand 1989; Sarala & Sarala 1996), myös ekologinen sosiaalistumisteoria (Bronfenbrenner 1979) ovat ajattelupohjaltaan samankaltaisia inklusion kanssa. Kaikissa näissä lähdetään ensin yhteisön tarkastelusta eikä painoteta niinkään yksilön piirteitä, vaan yhteisön vuorovaikutuksen tärkeyttä ja mahdollisuutta oppimiseen ja kehittymiseen. Katsomme, että systeemiteoreettinen ajattelu antaa pohjan inklusiiviseksi kouluksi muuttumiselle.

Suomessa on jo 1960-luvulta lähtien keskusteltu integraatiosta ja sen tärkeydestä. Kuitenkaan nyt yli neljäkymmentä vuotta myöhemmin integraatio ei ole toteutunut laajasti. Edelleen oppilaita tarkastellaan yksilödiagnostiikan kautta, minkä näemme estävän sosiaalisen integraation / inklusion toteutumista.

Moberg on useissa tutkimuksissaan esitellyt integraation eri tasoja. Pohdimme, onko mahdollista, että Suomessa on käsitetty integraation toteutuvan yhden tason kautta. Esimerkiksi fyysinen ja toiminnallinen integraatio on nähty ehkä vaihtoehtoina toisilleen. Ei ole nähty integraation eri osien olevan kokonaisuus. Päämääränä on Mobergin mukaan kuitenkin sosiaalinen integraatio, joka on lähellä inklusiota.

Suomessa integraation toteutukseen lähdetään edelleen yksilön ominaisuuksista ja niiden muuttamisesta eikä organisaation muuttamisesta ja kehittämisestä. Myös sosiaalisessa integraatiossa pyritään kehittämään integroidun yksilön vuorovaikutustaitoja, jotta hän sopeutuisi yhteisöön. Systeemiteoreettisessa ajattelussa, ekologisessa sosiaalistumisteoriassa ja inklusiossa lähdetään puolestaan siitä, että elämme vuorovaikutuskentässä koko ajan. Myös yhteisön tulee muuttua ja kehittyä niin, että se pystyy vuorovaikutukseen "erilaisten" ihmisten kanssa. Erilaisuus on luonnollinen osa elämää.

Integraatiosta puhutaan porttina inklusioon. Näemme, että asia ei kuitenkaan ole näin, varsinkin jos integraatio nähdään lapsen taitotason kautta. Jos lapsen täytyy omilla suorituksillaan lunastaa paikkansa

yleisopetuksessa, ei integraatiota voida nähdä porttina inklusioon. Inklusiivinen ajattelu ja koulujärjestelmä hyväksyy lapsen kokonaisvaltaisesti, ja lapsen taitotaso ei ole tärkein seikka mietittäessä lapsen sijoittamista. Integraatio ei voi toimia porttina inklusioon, jos peruslähtökohdat ajattelumalleissa ovat näin erilaiset. Inklusiivisessa koulussa kaikki lapset kohdataan ja nähdään yksilöinä ja näin ollen jokaisella lapsella on omat erityistarpeensa, ei ainoastaan erityisoppilailla.

Tällä hetkellä näyttää siltä, että systeemiteoreettinen ajattelu valtaa alaa yhteiskunnan eri järjestelmissä. Koemme, että erityisoppilaiden opettamisen tarkastelu integraation kautta on vanhanaikaista. Integraatioajattelu ei ole tuottanut mainittavaa tulosta neljänkymmenen vuoden aikana. Näemme, että systeemiteoreettisen ajattelun kehittäminen ohjaa ajattelun yksilön tarkastelusta yhteisön tarkasteluun. Kehittyminen inklusiiviseksi kouluksi tarvitsee myös moniammatillista yhteistyötä.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tehdä seurantatutkimus tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden sosiaalisesta integraatiosta muutaman vuoden kuluttua ja esimerkiksi yläasteelle siirtymisen jälkeen. Toisaalta tämän tutkimuksen olisi voinut tehdä myös tapaustutkimuksena, jolloin olisimme voineet keskittyä tarkastelemaan inklusiivisen koulujärjestelmän rakentumista ja oppilaiden sosiaalistumista Samin ja Simon näkökulmasta. Olisimme voineet haastatella myös itse integroituja oppilaita, ja kysyä miten he kokevat integraation ja asemansa luokassa.

Lähteet

- Aho, S. 1980. Tiedonantoja koulukokeilusta. Liedon-Tarvasjoen työrauhakokeilu ja siihen liittyvä tutkimus. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Anderson, R. & Ross, V. 1996. Questions of communication. A practical introduction to theory. New York: St. Martin's Press Inc.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Kirjapaino - Oy Like.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Borg, W.R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5th ed. New York: Longman.
- Broadly, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.

- Ehrnrooth, J. 1992. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.)
Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Priima-
Offset Ky.
- Emanuelsson, I. 1997. Integration and segregation - inclusion and
exclusion. Teoksessa Special educational research in an
international and interdisciplinary perxepective. A documentation
from a conference in Stockholm, 1996. The department of
Special Education, Stockholm Institute of education, 35 - 47.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen.
Rovaniemi: Lapin yliopistopaino
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3.
painos. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Frey, L., Botan, C. & Kreps, G. 2000. Investigating communication. An
introduction to research methods. United States of America:
Allyn & Bacon.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998 Suhteita. Minä, me ja muut.
Porvoo:WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun
teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere:
Tammer-Paino Oy. 3. painos.
- Hyytiäinen, M. & Juhala-Jolkkonen, A. 2000. Kohtaaminen koulussa. Eha 2 –
oppilaiden integrointikokeilu normaaliluokkaan. Joensuu:
Joensuun yliopiston yliopistopaino.

- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 57. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999 Integraatiosta inklusiiviseen kouluun - utopiaa vaiko todellisuutta? Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 12- 30.
- Ikonen, O. 1999. Sosiaalinen kasvatus. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 384 - 407.
- Ikonen, O. 1997. Peruskoulun oppilaiden käsityksiä kehitysvammaisuudesta. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Juva: WSOY.
- Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 116-134
- Jylhä, I. 1998. Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteutuminen kuvaamataidon opetuskokeilussa. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 72. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Koskenniemi, M. 1972. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Keuruu: Otava, 140 - 151.

- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1996. Rationale for Inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brooks, 3 -16.
- Kauffman, J. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 1998. Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ketonen, O. 1989. Erityisopetus. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen toim. Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Tammi.
- Korpijaakko-Huuhka, A. & Launonen, K. 1998. Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Koskenniemi, M. 1972. Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava. 2.painos
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamutoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 169. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Kääriäinen, H. , Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. WSOY: Porvoo. 3. painos.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko koulun ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.

- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Painokaari Oy.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille - onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. Kasvatus 21, 241 - 245.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 136 - 161.
- Moberg, S. 1999. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 38 - 61.
- Mäkelä, K. 1994. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Niskanen, V. (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelija opas. Helsinki: Yliopistopaino.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei - toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31, 159 - 170.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Peltier, G. L. 1997. The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary education* 68, 234 - 238.
- Pöyhönen, S. 1997. *Saako vammaisen lapsi ystäviä tavallisella luokalla?* Jyväskylä: Kopijyvä.
- Rispens, J. 1994. Rethinking the course of integration: what can we learn from the past? Teoksessa Meijer, C. , Pijl, J. & Hegarty, S. (toim.) *New perspectives in special education. A six-country study of integration*. Great Britain: Biddless Ltd.
- Ruotonen, L. 1997. *Näkövammaisen oppilas ja sosiaalinen integraatio*. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Räsänen, J. 1992. *Mahdollisuudeksi avautuva koulu*. Johdatus kommunikatiiviseen didaktiikkaan, tutoroituun oppimiseen ja viestintäjohtajuuteen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino.
- Skrtic, T. M. 1997 Special education and student disability: A social / political perspective. Teoksessa Special educational research in an international and interdisciplinary perexpective. A documentation from a conference in Stockholm, 1996. The department of Special Education, Stockholm Institute of education, 49 - 81.
- Smith, M. & Ryndak, L. Practical strategies for communicating with all students. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brooks, 87 - 104.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43. Turku: Painosalama Oy.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Strully, J. L. & Strully, C. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brooks, 142 - 154.

- Syrjälä, L. , Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Taipale, V. 1992. Lasten mielenterveystyö. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Thomas, G. , Walker, D. & Webb, J. 1998. The making of the inclusive school. Creative Print.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 387 - 398.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 88 - 122
- Vehmas, S. 1998. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen – yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 103 - 123
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Juva: WSOY.

Observointilomake 1

Päivä:	Aika:	Kaupunki:	Luokka:
Paikalla olevat aikuiset:			
Oppilaita:	Tunnin aihe:		

1. Opetusjärjestelyjen kuvailu (oppimateriaalit, avustaja, työskentelymuoto)

2. Oppilaan toiminnan kuvailu (aktiivinen, passiivinen, millä tavalla?)

3. Oppilaan vuorovaikutuksen kuvailu (avunpyyntäminen, omat jutut kavereiden kanssa jne.)

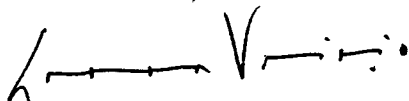
4. Muita huomioita (tunnin kulusta, myöhästelyistä jne.)

Arvoisat Huoltajat!

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan laitoksella erityisopettajiksi. Teemme Pro Gradu-työtämme opetusryhmien toiminnasta. Aineistoa työtämme varten keräämme videoimalla Teidän lapsenne opetusryhmässä. Pyydämmekin ystävällisesti lupaa videointiin, sillä lapsenne saattaa näkyä videolla. Kuvanauhat tulevat vain meidän käyttöömme, joten niitä käsitellään luottamuksellisesti. Työssämme ei ilmene kenenkään lapsen, eikä koulun nimeä. Tarkoituksenamme on kuvailla opetusryhmien toimintaa, ei arvioida lapsia. Lapsenne opetusryhmässä keräämämme aineisto on ensisijaisen tärkeää työmme edistymisen kannalta.

Vastaamme mielellämme kysymyksiinne.

Ystävällisin terveisin


Sanna Vainio
p.040 5702272


Mirja Vuolle
p. 040 7288111

Palautetaan luokanopettajalle.

Lapsemme _____ saa _____, ei saa _____ osallistua videointiin.

Päiväys: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Opettajalle!

1. Kirjoita luokkasi oppilaiden nimet (etunimi riittää) niille varattuun kohtaan ja kopioi kaavake sen jälkeen jokaiselle oppilaalle luokassasi.
2. Käykää yhdessä oppilaiden kanssa ohjeet läpi (voit esim. monistaa piirtoheitinkalvolle kasvojen selitykset). Varmista, että jokainen oppilas on ymmärtänyt kasvojen merkitykset sekä tehtävän.
3. Kerro oppilaille, että tarkoitus on tehdä tehtävä yksin ja että heillä on aikaa miettiä tehtävää rauhassa.
4. Pyydä oppilaitasi rastittamaan jokaisen luokkatoverin kohdalta (ei omalta) sopivat kasvot. Jokaisen luokkatoverin kohdalle merkitään yksi rasti.

Kiitos vaivannäöstäsi!

Sosiaalisen aseman mittari 2

Olemme kaikki erilaisia, viihdymme toisten seurassa paremmin kuin toisten. Toisista pidämme enemmän kuin toisista ja voi olla, että jostakin ihmisestä emme pidä lainkaan.

Tässä halutaan tietää, mitä sinä ajattelet luokkatovereistasi. Rastita jokaisen luokkatoverisi kohdalla kasvot, jotka parhaiten kuvaavat ajatuksiasi hänestä.



Hän on kaikkein paras ystäväni.



Hän kuuluu kavereihini.



Hän ei kuulu kavereihini, mutta haluaisin hänet kaverikseni.



Hän ei ole kaverini.



En pidä hänestä.

