

1154/2000

INTEGRAATIO LUOKANOPETTAJAN KOKEMANA

- arkitodellisuus uudessa lähtökohdassa

Arto Suuronen

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Chydenius-Instituutti
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2000

SISÄLLYS

1	MIKSI INTEGRAATIOTA PITÄÄ TUTKIA	6
1.1	INTEGRAATION HISTORIAA	7
1.2	KOHTI INTEGRAATIOTA	9
1.3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS	12
2	INTEGRAATION KÄSITE	13
2.1	INTEGRAATION MUODOT	14
2.2	NORMALISAATIO, INTEGRAATION SUUNNITTELUN PERIAATE	16
2.3	MAINSTREAMING, INTEGRAATION SUUNNITTELUN STRATEGIA	17
2.3.1	MYYTTISUODATIN – SOPIVA LÄÄKE ?	18
2.4	OPETUKSEN ERITYISJÄRJESTELYJÄ	19
3	INTEGRAATIO KÄYTÄNNÖSSÄ	22
3.1	INTEGRAATIO KOULUISSA – SISÄINEN JA ULKOINEN INTEGRAATIO	22
3.2	INTEGRAATION MAHDOLLISUUDET	24
3.3	ERILAISUUDEN KOHTAAMINEN	26
4	PSYKOKULTTUURI	27
4.1	KULTTUURIN TUTKIMUS JA EDIFIOIVA PSYKOLOGIA	28
4.2	PSYKOSEKTORI	29

5	PSYKOMYYTTI.....	30
5.1	LUONTO – SOVITUS – LUONTO.....	31
5.2	KULTTUURIMUODON KUVAUKSEN TAVAT	32
5.3	PARADIGMAATTINEN SUUNTAUS	33
5.4	EDIFIOIVA KASVATUSTIEDE	33
5.5	EDIFIOIVA ERITYISPEDAGOGIIKKA	35
5.5.1	EDIFIOINNIN KOHTEET.....	35
5.6	HAASTEELLISUUS	36
6	EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
6.1	TUTKIMUSKOHDE.....	38
6.2	HAVAINTOAINEISTON KERUU	39
6.1.1	YLEISOPETUKSEN LUOKKA	40
6.2	AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA	41
6.2.1	GROUNDLED THEORY	41
6.2.2	GROUNDLED THEORYN KRITIIKKIÄ.....	46
7	INTEGRAATIO LUOKANOPETTAJAN SILMIN	48
7.1	PINTATASO.....	49
7.1.1	TOIMINAN ULKOISET EDELLYTYKSET	50
7.1.2	KOULU FYYSISENÄ YMPÄRISTÖNÄ.....	51
7.1.3	KOULU TOIMINTAKÄYTÄNTÖINÄ	52
7.1.4	PINTATASON YHTEISTYÖ	54
7.1.5	PSYKOMYYTTI PINTATASOLLA JA MYYTTISUODATIN..	54
7.2	SYVÄTASO.....	56
7.2.1	TOIMINNAN SISÄISET EDELLYTYKSET	56
7.2.2	ELÄMYKSELLINEN TASO	58
7.2.3	KOULU SOSIAALISENA YMPÄRISTÖNÄ	60
7.2.4	SYVÄTASON YHTEISTYÖ.....	62

7.2.5 PSYKOMYYTTI SYVÄTASOLLA JA MYYTISUODATIN..... 63

8	TEORIAKSI SUODATTAMINEN.....	65
8.1	SUODATUKSESTA SOVELLUTUKSIA.....	66
8.2	TUNTEMUKSET, TOSIASIAT JA KÄYTÄNNÖT.....	67
8.3	TOIMINTASKEEMAT.....	69
8.4	PROSESSI, REFLEKTOINTI, VUOROPUHELU.....	70
8.5	TEORIASTA TAKAISIN KÄYTÄNTÖÖN.....	72
	POHDINTA.....	74
	LÄHTEET.....	76
	LIITTEET.....	81

TIIVISTELMÄ

Suuronen, A. S.2000. Integraatio luokanopettajan kokemana –arkitodellisuus uudessa lähtökohdassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma ,80s. ja 1 liite.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajan kokemuksia ja tunteita integraatiosta. Tavoitteena on teoreettisen kuvauksen luominen opettajan kokemusten pohjalta. Lisäksi taustateemana on arkeen vaikuttava psykokulttuuri. Tutkimuksen taustalla on lisäksi työkokemukseni kautta muotoutunut käsitys integraatiosta.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Aineistonkeruumenetelminä on käytetty haastattelua, havainnointia ja esseiden analysointia. Tutkimus on toteutettu tapaustutkimuksena. Aineiston analyysi ja tulkinta on suoritettu grounded theory-menetelmän avulla.

Tutkimuksen perusteella voi sanoa integraation jakautuvan pintatasoon ja syvätasoon. Pintataso on luonteeltaan ylläpitävää ja pakollista. Syvätaaso on toiminnan laadullisuutta kuvaavaa. Molempia tasoa muovaa psykokulttuuri ja sen vaikutuksen tunnistamiseen tarvitaan myyttisuodatinta. Luokanopettajan kokemus integraatiosta muotoutuu näin lukuisten ulkoisten ja sisäisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Toiminnan tasolla suhtautuminen integraatioon tiivistyy toimintakeemoiksi, joita ovat prosessi, reflektointi ja vuoropuhelu.

Avaisanat: integraatio, myytti, psykokulttuuri

1 MIKSI INTEGRAATIOTA PITÄÄ TUTKIA

Erilaisuuden kohtaaminen arkipäivässä on nykytodellisuutta ja tästä syystä on tarpeen kartoittaa asiaa mahdollisimman monesta näkökulmasta. Kokemukset fyysisestä ympäristöstä, välineistä, sosiaalisesta ympäristöstä ja vaikkapa erilaisuudesta tuovat tullessaan laajan vyyhdin asioita, jotka koskettavat jokaista omalla tavallaan.

Tämä työ käsittelee yleisopetuksen luokanopettajan ja yleisopetukseen sijoitettujen erityisoppilaiden välistä vuorovaikutusta haastattelun syväanalyysin avulla. Työn tarkoituksena on selvittää arkityön kannalta keskeisiä teemoja ja tuoda haastattelun syväanalyysin avulla esiin tuleville teemoille pintaa syvempiä suuntaviivoja. Työn keskeinen lähtökohta on tilanneen kartoittaminen opettajan näkökulmasta ja opettajan ajatteluprosessin kehittymisen kuvaaminen lukuvuoden aikana. Tapaustutkimuksena suoritettu työ on kvalitatiivisen painopisteensä takia soveltuva väline nostamaan kysymyksiä esiin tästä ajankohtaisesta teemasta.

Olen toiminut erityisluokanopettajana seitsemän vuotta ja kiinnostukseni integraatiokeskustelua kohtaan on tavallaan uudessa pisteessä. Toimiminen erilaisiksi luokiteltujen ihmisten parissa on suunnannut mielenkiintoni tekemäni työn lähtökohtien suuntaan. Olen pitkään kuunnellut kasvatustyön ammattilaisten ja alan tutkijoiden keskustelua integraatiosta puolesta ja vastaan. Keskustelut ovat vain valitettavan usein jääneet juupas-eipäs -tasolle. Mielenkiintoni asiaa kohtaan alkoi viritä juuri näiden eri instansseissa käytyjen usein melko kiihkeidenkin keskustelujen vuoksi. Keskusteluihin oli lähes mahdotonta ottaa osaa neutraalisti pohtien ja puntaroiden, vaan keskusteluun osaa ottaville oli lähes aina tärkeintä saada selville oletko sinä kannattaja vai vastustaja. Tämä oli lähtölaukaus asiaan perinpohjaista perehtymistä varten.

Arkityön puurtajana minua on pitkään ihmetyttänyt integraatiokeskustelun nykysuuntaus. Mieleen tulee väkisinkin ajatus integraatiosta hinnalla millä hyvänsä. Tekemäni työ on antanut minulle tietynlaisen käsityksen siitä, mitä integraatio voisi olla. Kokemuksistani suodattunut näkemys on kehys tälle työlle.

Aluksi käyn läpi erityisopetuksen historiaa perspektiivin syventämiseksi. Seuraavaksi käsittelen integraatiota eri määritelmien mukaan. Täydennän perinteisiä integraatioteorioita omilla kommentteilla, visioilla ja näkemyksillä. Lopuksi koetan yhdistellä alustavaa näkemystä integraatioteoriasta omien tulkintojeni pohjalta ja haen aineistolle yhteiskunnallista ulottuvuutta. Lisäksi tarkastelen työssäni Janne Kivivuoren lanseeraamaa psykokulttuuri-käsitettä, joka muodostaa erään keskeisen teeman työhöni. Työni analysointiosuudessa olen käyttänyt Barney Glaserin ja Anselm Straussin kehittämän Grounded Theoryn keskeisiä piirteitä.

Integraatio tulee esille teoriaosuudessa tarkoituksellisesti omana osuutenaan. Käsittelen asiaa integraation peruslähtökohdista, perusteista, integraation lähikäsitteistä ja muodoista Suomessa. Myöhemmin testaan aineistoa sisäisen integraation ja ulkoisen integraation näkökulmasta. Käsitteet ovat muotoutuneet oman työkokemukseni kautta.

1.1 INTEGRAATION HISTORIAA

Integraation historiaa on syytä tarkastella suhteessa poikkeavien opetuksen historiaan. Katsaus menneeseen auttaa meitä rajaamaan käsiteltävää asiaa kohti tätä päivää ja kuvaus kertoo tapahtumista suhteessa vallitsevaan aikaan. Työni kannalta tämän tutkimuksen historiaosuutta tulee tarkastella psykokulttuurin valossa josta lisää kappaleessa 4.

Yleinen suhtautuminen erilaisiin ihmisiin oli aina 1500 -luvulle saakka kovin kirjavaa. Suhtautuminen erilaisiin ja poikkeaviin ihmisiin oli yleensä vähättelevä ja välinpitämätön. Kirkko oli perheen lisäksi ainut instituutio joka piti huolta vähimmistä veljistään. Kirkon tarjoama huolenpito oli lähinnä perustarpeista lähtevää ja opetus antoi vielä odottaa itseään. Ajalle tyypillisesti vammaisia ja poikkeavia pidettiin pirun omina, joiden olisi ollut paras jäädä syntymättä. Yleisesti katsottiin perhettä kohdanneen suuren epäonnen tai kirouksen, jos perheeseen syntyi lapsi, joka poikkesi muista. Vähitellen myös erilaiset ihmiset alkoivat kiinnostaa joitakin muita ihmisryhmiä tai alustavasti joitakin instituutioita. Vähitellen 1700-luvulla aika alkoi olla omalla tavallaan kypsä

erilaisuuden huomioimiselle edes jotenkin. Opetusta alettiin järjestää joillekin poikkeaville ihmisryhmille, mutta vammaiset koettiin ryhmäksi joiden opettamiseen ei nähty juuri minkäänlaista tarvetta. Opetuksen satunnaisuus oli vallitsevaa länsimaissa. Institutionaalinen opetus oli vielä kaukana tulevaisuudessa ja ajalle tyypillisesti opetus oli kokonaisuudessaan vielä varsin vakiintumattomassa muodossa. Erityiskasvatus antoi vielä odottaa itseään. Erityispedagogiikan ensimmäisiä institutionaalisia jalanjälkiä alkoi kuitenkin vähitellen muodostua. Varsinaiseksi suunnitelmallisesti hallituksi koulujärjestelmäksi erilaisuuden huomioiminen alkoi muodostua vasta 1800-luvulla. Alkutaipale oli lähinnä muutaman asialle omistautuvan käsissä, kuten esimerkiksi Eduard Sequin'in, joka yritti opettaa hullua poikaa lähtökohtanaan halu auttaa. Pioneerien oma vaikutusvalta oli merkittävässä roolissa alkutaipaleelle. Ajatukset kaikkien huomioimisesta alkoivat nostaa päätään ja kaikkein vähimmille veljille alkoi vähitellen näkyä edes jonkinlaista toivoa. Pedagogisten aatteiden herätessä, humanismin noustessa ja lääketieteen kehittyessä erityiskasvatus alkoi lähentyä yleistä koululaitosta ja yksityisinä aloittaneet erityiskoulut pikkuhiljaa valtiollistuivat. (Tuunainen ja Nevala 1989, 13, 20 – 22; Vuolle 1989, 22 – 26; Murto 1992, 4 – 5.)

Hoito ja huolenpito riippui paljon asuinpaikasta. Käytännöt maaseudun ja kaupunkien välillä olivat asettuneet eri muotoihin. Kiinteät pienet yhteisöt huolehtivat jollain tapaa omistaan ja tiheämpään asutuilla alueilla huolenpito alkoi olla kiinni instituutioista tai eri ihmisten hyväntahtoisuudesta. Nuijasodan ajoista alkaen niukka talous pakotti ihmiset pidemmälle yhteisöllisyyteen. Ryhmä talonpoikia tai talollisia saattoi huolehtia omista autettavistaan tai hyvin tavallista oli myös, että vammaiset ja vaivaiset hankkivat elantonsa kerjäämällä. Hyvin heikot ja silloisen yhteiskunnan kannalta epäkelvot yksilöt annettiin tai myytiin kotoa pois halvimmalla ylläpitotarjouksen tehneelle. Moniin kaupunkiin syntyi nyt uusi institutionaalinen muoto pitää huolta erilaisista ja poikkeavista. Kaupunkeihin alkoi muodostua vaivaistaloja, joihin vajavaiset ja poikkeavat sijoitettiin kerjuun ehkäisemiseksi. Ajan hengelle tyypillinen logiikka taas oli omiaan kasaamaan ongelmia eteenpäin. Filosofia ongelman piilottelusta paisui paisumistaan ja 1800-luvulla teollistumisen myötä ongelmat alkoivat kasaantua. Yhteiskunnissa alkoi sisäinen myllerrys, kun alkutaipaleellaan oleva sosiaalipolitiikka ei kyennyt enää huolehtimaan omasta toimialastaan. Muutosvoimat alkoivat tulla esiin yhteiskunnan omien rakenteiden sisältä ja helposti hahmotettavaan murroskauteen tultaessa talouden merkittävä kohentuminen toi

tulleessaan hyvinvointia myös sosiaalisella ja aatteellisella tasolla. Ajan henki alkoi olla ulkoisilta tunnusmerkeiltään erilaisten ihmisten huomioinnille kypsempi kuin aiemmin. Lähes taikaiskun omaisesti maassamme olikin mahdollisuus vastata lisääntyneeseen tarpeeseen valtiollisella tasolla. Vihdoin oli mahdollista ottaa ensiaskeleita moderniin suuntaan. Erityisopetuksen voidaan katsoa alkaneen maassamme 1860-luvulla aistivammaisten opetuksella. (ks. Tuunainen ja Nevala 1989, 22 – 27.)

Aikakausi on aina peili oman aikansa henkiselle ilmastolle. Yhteiskunta oli tiettyyn rajaan saakka suvaitsevainen ja kaikki huomioon ottava. 1900-luvulle saakka vammaiset olivat omana ryhmänään lähes oman onnensa nojassa. Tavallista olikin, että tämän ryhmän sijoituspaikka oli peräkammari; kansakoulu ei kokenut olevansa velvollinen huolimaan heitä oppilaikseen. Vakiintuneeksi käytännöksi alkoikin muodostua uusi pois silmistä -toimintamalli. Lapsia vapautettiin oppivelvollisuudesta lääkäreiden ja kouluhallinnon kaataessa bensaa liekkeihin. Näin alkoi syntyä erillinen erityisopetusjärjestelmä. Se valmistui ja vahvistui turvaamaan vammaisten oppivelvollisuutta. Logiikan sisältä kumpusi suoraan pohja tämän päivän toimintakäytännöille. Erityiskouluilla oli tavallaan valmis tilaus jo nyt. (Tuunainen ja Nevala 1989, 26 – 27.)

1.2 KOHTI INTEGRAATIOTA

Erityisopetus kehittyi Suomessa rinta rinnan yleisen koululaitoksen kanssa. Kuurot ja sokeat huomioitiin 1800-luvun puolivälissä oman oppivelvollisuuslain nojalla ja apukouluopetus alkoi aivan toissa vuosisadan alussa. Pääpaino opetuksessa oli ammattiin suuntaavaa ja niinpä osittaisen pakon myötä ammateiksi vakiintuivat lähinnä käsityöläisammatit, vaikka ne eivät aina soveltuneetkaan läheskään kaikille. Tyypilliseltä tuntuukin ajatusmalli, jonka mukaan usko siitä että toimittiin oikein, korvasi kritiikin. Vasta toisen maailmansodan jälkeen opetuksen alkoi tulla uusia tuulia. Opettamisen sijaan painopiste alkoi vähitellen siirtyä kuntoutukseen, koska sodassa vammautuneita oli paljon ja heidän tilaa oli helpompi ymmärtää kuin muiden tavalla tai

toisella vammautuneiden. Näkyvä, mekaaninen poikkeavuus toimi siis katalysaattorina muunlaisen poikkeavuuden hyväksymisen suhteen. Eri vammaisryhmien opetus ja koulutus oli vakiintuneen käytännön mukaisesti toissa vuosisadalta alkaen sisäoppilaitosmaista. Päävastuu toiminnasta oli sosiaalivaltiosella ja näin jatkui aina meidän päiviimme saakka. Vaikka kansakoulukomiteamietintö toteaa jo vuonna 1925 että ”oppilaiden erilaisuudesta huolimatta opetuksen tulee olla kaikille sama” asiat polkivat paikallaan pitkään. Modernien ajatusten mukauttaminen vallitsevaan aikaan oli työlästä. Annoksen nykynäkemyksien suuntaan tuo puolestaan opetussuunnitelmakomiteamietintö (1946), joka pohjautuu psykologiseen pedagogiikkaan ja sosiaalipedagogiikkaan. Vihdoinkin opetuksen lähtökohtana oli opetuksen järjestäminen eriyttämällä sitä oppilaan omien kykyjen mukaan. (Tuunainen & Nevala 1989, 70 – 74, 109 – 110; Kivirauma 1989, 38 – 40, 56 – 57; Murto 5 – 6.)

Käytännöksi alkoi muotoutua opettaa erityisoppilaita omissa, varta vasten tehdyissä laitoksissa tai erityiskouluissa. Vammaisia huomioitiin aiempaa paremmin, mutta erillään muista. Vammaisten kasvatuksessa ja opetuksessa rajattiin erilleen ryhmä jonka katsottiin kykenevän oppimaan. Lisäksi löydettiin ryhmä, jolle oppimisen katsottiin olevan mahdotonta tai tarpeetonta. Viimeksi mainitut jäivät siis armotta oppivelvollisuuden ulkopuolelle. (Moberg 1982, 25; Varmola 1985, 67.)

Murron (1992, 5-6) mukaan apukoulut olivat 1921 oppivelvollisuuslaissa säädetty heikon käsityskyvyn vuoksi oppivelvollisuudesta vapautuneille. Kansakoululaki (1958) paransi erityisryhmien asemaa määrittelemällä apukoulun kansakouluksi. Vuotta myöhemmin 1951 alkoi Jyväskylässä erityisopettajien koulutus Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun suojelu- ja parantamiskasvatustieteen laitoksella. Kyse oli älyllisesti ja luonteensa puolesta poikkeavien lasten, kielellisistä häiriöistä kärsivien, aistivikaisten, vajaaliikkeisten sekä aivovauriolasten opettajien koulutuksesta.

Organisatorinen eriyttäminen tuli osaksi koululaitosta vuoden 1952 kansakoulukomiteamietinnön sanelemana. Opetuksessa lähdettiin tietoisesti segregoivaan suuntaan ja näin pyrittiin ajan hengen mukaiseen yksilöllisyyteen. Tämä tarkoitti erillisten erityisluokkien perustamista ja oppilaiden opettamista ko. luokissa. Tultaessa 1970-luvulle peruskoulua koskevat mietinnöt alkoivat filosofisella tasolla kuvata tämän päivän henkeä. Ajatukset integraatiosta alkoivat tulla esiin ja

lähtökohdaksi alkoi muodostua yhtenäistä eriyttäminen. Tähän saakka aikaan saatu erilaisten ihmisten mukaan ottaminen yhteiskuntaan oli tavallaan tiensä päässä. (Ihatsu 1987, 18 – 19.) Peruskoulu-uudistuksen mukana vahvistuivat käsitykset tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. Lainsäädäntö mukautui ajan henkeen ja koululainsäädäntö mahdollisti erityisluokkien kuulumisen muun koulun yhteyteen. Lopullisesti kaikki oppilaat pääsivät peruskouluun 1985, jolloin myös kehitysvammaiset otettiin mukaan koulutoimen piiriin. Syvemmin kehitysvammaiset jäivät kuitenkin edelleen sosiaalitoimen vastuulle ja vasta 1997 syvemmin kehitysvammaiset pääsivät hallinnollisesti koulutoimen vastuulle. Luokaton erityisopetus on noussut 1960-luvulta alkaen suurimmaksi osaksi erityisopetusta. Peruskoulun kasvaneet tuntimäärät ovat seurausta osa-aikaisen erityisopetuksen lisääntymisestä. (Tuunainen & Nevala 1989, 97 – 99; POPS, 1994.)

Integraation lisääminen on lainsäädännöllinen viitekehys nykyiselle erityisopetukselle. Keskeinen toimintaperiaate on pitää poikkeavat lapset mahdollisimman järkevällä tavalla normaaliin mukana. Yleisopetuksen yhteyteen on perustettu erityisluokkia, kuten kehitysvammaisten opettamiseen tarkoitettuja harjaantumisloukkia. Saman periaatteen mukaisesti oppilaiden sijoittaminen normaaliopetuksen yhteyteen tuo tullessaan lain henkeen sopivan toimintamallin. Uusi koululainsäädäntö ottaa huomioon erityisoppilaat aiempaa mallikkaammin ja kaikille sitä tarvitseville on löydyttävä oma henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS tai uudelta nimeltään HOIJKS). Tällä pyritään turvaamaan oppilaan oikeus saada tasonsa mukaista opetusta opiskelupaikasta riippumatta. Lisäksi on keskeistä selvittää opiskelupaikan soveltuvuus oppilaalle henkilökohtaisista lähtökohdista alkaen. Vamman tai haitan laatu voi olla kuntoutuksellisista syistä rajaava, jolloin integraation henki toteutuu luokkamuotoisen erityisopetuksen kautta. (Murto 1992, 5 – 6.)

Virtasen (1994, 16 - 19) mukaan erityisopetuksen toteuttamista käsittelevät keskustelut ja erilaiset artikkelit ym. julkaisut ovat viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajan sivunneet tavalla tai toisella integraatioajattelua. Kyseinen keskustelu on jatkoa Amerikasta 60-luvulla alkaneesta keskustelusta vammaisten oikeuksista. Keskeinen sisältö keskusteluun tulee suoraan tasa-arvon vaatimuksista. Samalla kysymys siitä mikä on normaalia ja mikä poikkeavaa antaa poikkeavuutta määritteleville suuren vastuun. Määrittelijän on kyettävä pitämään kiinni vallastaan ja vastuustaan

määriteltävän hyväksi, jolloin poikkeavuutta voidaan erilaisilla toimenpiteillä muuttaa mahdollisimman normaaliksi määrittelyn kannalta. Lisäksi integraatiokeskustelussa otetaan voimakkaasti kantaa oikeuteen määrittellä poikkeavuus.

1.3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tekemäni työ erityisluokanopettajana on tarjonnut aitiopaikan seurata integraatioon ja segregatioon liittyvää keskustelua. Tarkoituksena on hyödyntää oman kokemuksen kautta jäsentynyttä kuvaa integraatiosta ja segregatiosta. Oma näkemys integraatiosta on kiteytynyt teorian muotoon ulkoisesta ja sisäisestä integraatiosta. Ne kuvaavat integraation tai yhtäläillä segregatian laatua. Keskeistä on opetuksen sisältö. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kehittämäni teorian/ajatusmallin käyttökelpoisuutta. Lisäksi haluan tuoda uusia aineksia integraatioteoriaan –tai ainakin aineksia keskustelun pohjaksi.

Integraatiota on tutkittu paljon ja keskeinen visio on tuoda jotain uutta keskusteluun. Mielestäni tämä on perusteltua, sillä yhä useampi opettaja kohtaa integraatiokysymyksen varsin henkilökohtaisesti.

2 INTEGRAATION KÄSITE

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa integraation pääpaino on oppilaan lähtökohdissa. Oppilaalle on tarkoituksenmukaista antaa hänelle parhaiten soveltuvaa opetusta siinä muodossa, joka on hänelle sopivinta. Erityisoppilas voidaan siis integroida yleisopetukseen, kun oppilaalle on mahdollista järjestää suotuisat oppimisolosuhteet ja hänen on mahdollista saada tarvitsemiaan tukitoimenpiteitä. Tällöin opetus tapahtuu yleisopetuksen yhteydessä tukitoimenpiteitä hyväksi käyttäen luokanopettajan johdolla, yhteistyössä erityisopettajan kanssa. Lievistä oppimisvaikeuksista tai sopeutumisongelmista kärsiville voidaan järjestää myös osaaikaista erityisopetusta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 18 –19.)

Integraation käsitettä käytetään varsin yleisesti Pohjoismaissa käsiteltäessä poikkeavien opetusjärjestelyjä. Käsitteen keskeinen sisältö kiinnittää huomiota erotteluun eli segregatioon perustuvan opetuksen sijaan yhtenäistävään eli integroituun opetukseen. (Määttä, 1998, 8.)

Sana integraatio tulee latinankielisestä sanasta integer. Tietosanakirjan mukaan se tarkoittaa osien yhteen liittämistä ja yhtenäisen kokonaisuuden muodostamista (CD Facta, 1997).

Integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä sulauttaa erityiskasvatusta ja –opetusta yleiseen kasvatus- ja opetustoimintaan. Idealistinen päämäärä on yhtenäinen koulujärjestelmä, joka palvelee kaikkia. (Hautamäki et al. 1993, 133.)

Integraatioon liittyy Virtasen (1994 16 - 17) mukaan käsitys erityisen avun tarpeesta. Samalla yritetään määritellä, mikä on poikkeavaa ja mikä normaalia. Pyrkimyksenä on muuttaa poikkeavuutta joidenkin toimenpiteiden avulla mahdollisimman normaaliin suuntaan, jolloin ajatus yksilöllisyydestä toteutuu kaikille samaa-periaatteen kautta. Salminen (1989,73) selvittää integraation käsitteen syntyneen reaktiona laitospäätönsä yleensä eristävän toiminnan kielteisiä vaikutuksia kohtaan. Integraation sisältö voidaankin nähdä uutena lähestymistapana lokeroinnin sijasta. Integroimalla uusia erillisiä asioita syntyy uusia kokonaisuuksia, joilla on omat erityispiirteensä.

Integraatio ei ole pelkästään yhteen liittämistä vaan parhaimmillaan se on yhteen sulauttamista. (Virtanen, 1994, 16 – 17; Salminen 1989, 73.)

Integraation vastakohtana käsitteellisesti on segregatio. Integraation pakollinen edellytys on kuitenkin segregatio, koska voidakseen tulla integroiduksi on ensin täytynyt tulla segregoiduksi. (Ihatsu 1995, 11.) Segregatiolla taas tarkoitetaan eristäviä koulunkäyntiratkaisuja. (Murto 1992,17).

Sama ajatusrakennelma tunnetaan myös desegraation ja nonsegregaation käsitteinä. Desegregatio on pois segregatiosta-näkemyks, jota integraatio edustaa. Pakollinen toinen osa taas on nonsegregatio eli ei-segregointi, jonka tavoitteena on yksi, kaikille yhteinen koulu. Toisin sanoen; integraatio edellyttää kahta osakomponenttia, jotka integroidaan. Segregatio on pakollista ennen integraatiota. (Hautamäki & al, 1993.)

Integraation malliin kuuluu ajatus kaikkien oikeudesta opetukseen ja sen suorittamisesta mahdollisuuksien mukaan yleisopetuksessa (Salminen 1989, 73). Murron (1992) mukaan integraatio merkitsee yksilön kannalta sitä, ettei häntä luokitella erityispalvelujen otsikolla johonkin muualle kuuluvaksi, vaan perusteet integroinnille löytyvät sen sisällöllisestä tarkoituksesta mahdollistaa kaikkien käyttää samoja palveluja. Poikkeavan kannalta integraatio merkitsee osaa elämän sisällöstä: se merkitsee mahdollisuutta tulla kohdelluksi kaikkien muiden tavoin. (Murto 1992, 17.)

2.1 INTEGRAATION MUODOT

Mobergin (1984,12 –13) mukaan integraation päämuodot ovat fyysinen integraatio, toiminnallinen integraatio, sosiaalinen integraatio ja yhteiskunnallinen integraatio. Integraation eri muotoja voidaan tarkastella joko keinoina päämäärän saavuttamiseksi tai myös päämääränä sinänsä.

Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä poikkeavien ja muiden välillä. Fyysinen integraatio toteutuu sijoittamalla erityisoppilaat muiden

oppilaiden joukkoon, niin että koulun eri toiminnot ovat mahdollisimman lähekkäin. (Moberg 1984,12)

Fyysisessä integraatiossa Moberg (1984,12) erottaa kaksi muotoa: fyysinen yksilöintegraatio eli yksittäisen oppilaan sijoittaminen normaaliluokkaan ja fyysinen luokkaintegraatio eli normaalikoulun yhteyteen sijoitetaan kokonainen erityisluokka.

Toiminnallinen integraatio tarkoittaa kahden eri ryhmän välisen toiminnallisen etäisyyden vähentämistä (Moberg 1984,12). Käytännössä tämä toteutuu yhteisten resurssien hyödyntämisenä yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä (Salminen 1989,74).

Sosiaalisessa integraatiossa (Moberg 1984, 12) taas vähennetään sosiaalista etäisyyttä poikkeavien ja muiden välillä. Käytännössä tämä ilmenee poikkeavien ja muiden ryhmien luonnollisena kanssakäymisenä.

Yhteiskunnallinen integraation pääajatus on sisällyttää kaikille mahdollisuudet täysivertaiseen kansalaisuuteen (Moberg 1984, 12). Integraatiota täytyy siis tarkastella merkittävänä välineenä tasa-arvoisuudelle ja tasavertaisuudelle (Salminen 1989, 72 – 75).

Kasvatuksen kannalta integraatio tarjoaa elämään molemminpuolisen rikkauden mallin. Poikkeavalle voidaan tarjota normaalien ikäistensä mallia ja normaaleille taas kontaktia erilaiseen ihmiseen. (Murto 1992, 23.) Keskeistä on kuitenkin pitää kiinni integroidun oppilaan omasta roolista. Ilman asian tietoista korostamista ajaudutaan helposti maskotismien tielle, joka taas syö integraation idean kokonaan.

Söderin (1979, 44 – 47) mukaan integraatio on käsitteenä hyvin laaja. Luokittelu on perusteltua, koska integraatiokäsitteen jakaminen eri lajeihin auttaa hahmottamaan integraatiota kokonaisena prosessina, joka toteutuu fyysisestä integraatiosta yhteiskunnalliseen integraatioon.

2.2 NORMALISAATIO, INTEGRAATION SUUNITTELUN PERIAATE

Normalisaatio on käsitteenä saanut alkunsa 1963 Nirjen toimesta. Ideaa vei eteenpäin Wolffensberger joka kehitti ajatuksen normalisaatiosta kaikilla tasoilla. Keskeinen ajatus on tukea poikkeavaa kaikilla tasoilla niin, että hän ulkoiselta käytökseltään ja olemukseltaan poikkeaa mahdollisimman vähän normaaleista. (Saarela ja Saarela 1984, 20 – 22.)

Normalisaation periaatteen mukaisesti poikkeaville pyritään järjestämään elinolot, jotka eroavat mahdollisimman vähän muiden elinoloista. Tästä periaatteesta luovutaan ainoastaan silloin, kun normaalit ratkaisut haittaavat tai jopa estävät poikkeavan yksilön mahdollisuuksia tulla toimeen yhteiskunnassa. (Salminen 1989, 70 – 71.)

Normalisaation piirteinä pidetään seuraavia periaatteita:

- Luodaan opiskeluympäristö, joka palvelee mahdollisimman normaalien käyttäytymismallien omaksumista.
- Poikkeavien oikeudet ja velvollisuudet suhteutetaan heidän kykyihinsä.
- Vaikka poikkeavuutta ei kielletä, tehdään kaikki mahdollinen vajaavuuden minimoimiseksi käyttäen yksilön kaikkia jäljellä olevia kykyjä ja taitoja.
- Huolto-, kuntoutus- ja opetusjärjestelyt sovitellaan yksilöllisesti paikalleen, ei keskiarvon mukaan. (Siimes ja Tuunainen 1989,14.)

Normalisaatio liittyy yleiseen kansainväliseen pyrkimykseen tavoitella perusoikeuksia tasa-arvon ja tasavertaisuuden näkökulmasta. Normalisaatio on siis prosessi, jonka tarkoitus on saattaa poikkeava yksilö elämään vammansa rajaamissa olosuhteissa mahdollisimman normaalia elämää. (Ihatsu 1995, 5.)

2.3 MAINSTREAMING, INTEGRAATION SUUNNITTELUN STRATEGIA

Mainstreaming ajattelu on lähtöisin Yhdysvalloista. Termi on syntynyt sikäläisen kulttuurin ja ideologian pohjalta. Mainstreaming tarkoittaa valtavirtaa, jossa kaikki ovat mukana. Ihanteena on, että poikkeava lapsi sijoitetaan siihen kasvatusjärjestelmän valtavirtaan, jota lapset yleensä käyvät. Mainstreaming-käsite liittyy vahvasti integraatioon ja normalisaatioon, jonka takia sitä pidetäänkin lähes synonyyminä edellä mainituille. Mainstreaming on kuitenkin normalisaatiota toteuttavien opetusmallien suunnittelun strategia, jonka tarkoituksena on vastata yksilöllisesti kaikkien tarpeisiin. (Salminen 1989, 71 , 75.)

Mainstreaming pitää sisällään kolme pääkohtaa. 1970-luvulla kehittyi saman sisältöinen periaate LRE (least restrictive environment). Vähiten rajaavan ympäristön malli on sisällöltään poikkeavien yksilöiden opetuksen toteuttamista muun opetuksen yhteydessä silloin, kun se vain on mahdollista. Lisäksi puhutaan yksilöllisestä kasvatusohjelmasta IEP (individualized education program) sekä kasvatus- ja opetustyöhön osallistuvien toiminnan vastuun selkiyttämistä. Termi on lähes synonyymi mainstreaming -käsitteelle ja tavallaan se tarkentaa ja syventää valtavirta-ideologiaa. (Chiba ja Semmel 1979.)

Salmisen mukaan (1989, 73) on tärkeää lapsen senhetkisen toimintatason ylläpitäminen ja edistäminen. Mainstreaming-ideologian mukaan lasta kasvatetaan ja opetetaan ympäristössä, jossa hänen opetukselliset ja muut mahdolliset tarpeensa voidaan hyvin täyttää. Ympäristön on oltava mahdollisimman vähän kehitystä rajaava.

Pisimmälle vietyä täydellistä integraatiota voidaan kuvata Yhdysvalloista tulleella inkluusio -käsitteellä. Integraation syvin olemus on tavallaan synonyymi sanalle inkluusio (Stainback ja Stainback, 1992). Tällöin huomio on kiinnittynyt erilaisuuden minimointiin. Tällöin integraatio on kuitenkin ymmärrettävä ja määriteltävä muuna, kuin pelkkänä sijoitusratkaisuna tai fyysisenä yhdessäolona. (Moberg 1999, 141.) Inkluusio -käsite perustuu ns. nolla-hylkäys-periaatteeseen. Sen mukaan kaikki oppilaat kuuluvat yhteiskuntaan. Ketään ei hylätä vamman laadun tai asteen perusteella.

Inkluusio –käsite on ihmisoikeuskysymys. Kuulumista yhteiskuntaan ei ansaita, se on kaikkien perusoikeus (YK:n Salamangan julistus 1994).

2.3.1 MYYTTISUODATIN – SOPIVA LÄÄKE?

Analysoidessani aineistoa minulle alkoi hahmottua kuva asioiden psykologisoitumisesta arjessa. Sattumoisin törmäsin Paula Määtän kirjaan *Perhe asiantuntijana* (Määttä 1999). Psykokulttuuri- ja myytti-käsitteisiin tutustuminen (Ks. Luku 5) toi minulle mukanaan idean asioiden katsomisesta uusilla merkityssilmälaseilla. Avuksi tarvitsin uuden asean, joten kehittelin ajatuksen myyttisuodattimesta analysoinnin välineeksi.

Mielestäni integraatioteoria jää hieman kesken. Tutkimusta on tehty paljon, kauan ja hartaasti, mutta eteneminen on ollut osittain takaperoista. Lähinnä muualta kuin oman tieteen sisältä (tosin myös oman) kumpuavat ajatukset ovat saaneet keskustelun kääntymään mielestäni osittain omituiseen suuntaan. Huomio tulee käänteisesti siihen mihin pitääkin, mutta usein ilman sisältöä. Mielestäni ei riitä, että teoriaa täydennetään psykologisella osuudella, vaan täydentävän vision tulee kohdata kaikki tasot *myyttisuodattimen* läpi. Tämä toki tarkoittaa asioiden huomioon ottamista tunnepuolen tasollakin, mutta tämä täydennys jäisi sellaisenaan torsoksi ja huomio olisi jälleen helppo kääntää suuntaan, josta palaneen käry tulikin. Onko havaittavissa myytti tasa-arvosta joka ei ole totta: kaikki ovat samassa pisteessä kun saavat samaa kun kaikki muutkin... ja erilaisuus sallitaan terveille yksilöille? Ihmiset eivät todellakaan ole samanlaisia ja sen pitää saada näkyä - myös vammaisten kohdalla. Ihmisen psyykkisen puolen korostaminen ilman värittyneitä käsityksiä on kohdallaan myös integraatiosta keskusteltaessa

Eheäksi tekeminen ei varmaankaan ole päämäärä, jossa välineenä on integraatioteoria ja kohteena vammaisuus. Ilman myyttisuodattimen käyttöä saatetaan liikkua todella heikoilla jäillä. Onko myyttiytyminen on johtanut hoitoalalla malliin, jossa arvioidaan milloin tehdään väärin? Tuleeko integraatiosta samaa jos ei ole integroitu, onko se väärin? Jos opettaja huomaa moista, oppilas ei sovi tänne...onko opettaja nyt integraation vastustaja? Kyllä! Hän on tuhlaamassa opettajuuttaan rasismin tukemiseen.

Hän ei ole ymmärtänyt oikein mistä on kysymys. Integraation on pakko sopia kaikille. Samalla se johtaa käännteiseen lopputulokseen: erityisopetus tai erityisopettaja ei kykenekään enää olemaan asiantuntija ja vaan on kaiken pahan alku ja juuri, joka vastustaa edistystä. Tiedot ja taidot, jotka edistävät *todellista sisäistä integraatioita kääntyvätkin nyt yhtäkkiä segregoiviksi*.

Visio pitää myös sisällään keskustelun segregaatista. Tarkoitus on nostaa esille myös kolikon toinen puoli. Segregaatio sinällään on samaan tapaan myyttiytynyt ja asioiden etenemistä estävät linnakkeiksi muodostuneet käsitykset puolin ja toisin.

2.4 OPETUKSEN ERITYISJÄRJESTELYJÄ

Peruskoululain (1983/476) mukaan kunnilla on velvollisuus järjestää opetusta kaikille sen alueella asuville oppivelvollisille. Laki turvaa kehitysvammaisten opettamisen paremmin kuin muiden erityisryhmien. Erityisoppilaat kuitenkin ovat omalla tavallaan kunnan sivistyksen mittari ja niinpä kunnissa aletaan vihdoinkin vakavasti paneutua opetuksen yksilölliseen järjestämiseen. Lain hengen mukaan oppilaalla on oikeus saada opetusta, joka hänelle parhaiten soveltuu.

Opetusta järjestettäessä on hyvin keskeistä pohtia oppilaalle parhaiten soveltuvaa ratkaisua yksilöllisesti räätälöidyn mallin pohjalta. Suunnittelun ja toteuttamisen lähtökohdaksi on otettava kiihkoton tarkastelu eri mallivaihtoehtojen sallimalla tavalla. Integraatio on varmasti ideologisena mallina se johtotähti, jota kohden tulee pyrkiä. Segregoivat ratkaisut voivat myös olla osa integraatiota, koska mainittu vaihtoehto saattaa olla ainoa realistinen tai ainoa järkevä. Esimerkkinä mainittakoon syvemmin kehitysvammaisten opetus. On olemassa niin vaikeasti vammaisia lapsia ja nuoria, että heidän opetuksensa järjestäminen jossakin muualla kuin luokkamuotoisessa erityisopetuksessa on käytännössä mahdotonta.

Virtasen mukaan (1994, 14 –15) erityisopetuksen suunnittelun lähtökohtana ei ole vamman tai haitan korostaminen, vaan oppilaan yksilölliset tarpeet. Erityisopetus on

luonteeltaan ennaltaehkäisevää, korjaavaa ja oppilaan kehitystä ja kasvua sekä oppimista tukevaa toimintaa. Lisäksi se on malliltaan konstruktivistista, rakenteita ja asenteita muuttavaa, koulua ja ympäristöä kehittävää sekä yhteiskuntaa uudistavaa toimintaa. Keskeistä integraation kannalta on yleisopetuksen ja erityisopetuksen kyky pystyä aktiiviseen vuorovaikutukseen.

Erityisopetuksen ei tarvitse olla paikkaan sidoksissa. Erityisopetus on tukitoimi, jota voidaan katsoa hyvin laajasti. Oppilaan ei tarvitse tulla erityisopetuksen luokse, vaan erityisopetus voidaan räätälöidä hänelle sopivaksi. (Saloviita 1999,12 –13.) Integraation kauniiden periaatteiden mukaan jokaiselle kuuluu se, mikä hänelle parhaiten soveltuu. Tässäkin visiossa keskeistä on koko suunnitelman sisältö ja viimekädessä onnistumisen kannalta se on myös ratkaisevin kriteeri.

Kaikille avoin koulu hyödyntää sekä vammaisia että vammattomia oppilaita mahdollisimman laajasti. Keskeisellä sijalla on sosiaalinen vuorovaikutus, joka edistää oppimista laaja-alaisesti. Vuorovaikutus on omiaan poistamaan vammattomien ennakkoluuloja ja näin keskinäinen suhtautuminen oppilaiden välillä muuttuu aiempaa myönteisemmäksi (Stainback & Stainback, 1996.) Mielestäni tulee vielä tähdentää integraation olevan ensisijaisesti integroitujia varten.

Saloviidan (1999, 13 - 15) mukaan koulunkäynti ei saa olla harvojen ja valittujen etuoikeus, vaan erilaisuuden hyväksyminen lähtee liikkeelle yhdessä olemisesta. Perinteinen koulu toimii aivan liikaa tavalla, jossa erilaisuus on haitta eikä voimavara. Koulun tehtävänä on kunnioittaa jokaista lasta koulun tasavertaisena jäsenenä.

Käytännön tasolla tämä tarkoittaa erityispedagogisen osaamisen merkityksen kasvamista arkipäivän tasolla. Työn toteuttaminen kentällä ei ole aina idealismin mukaista ja sovellusten kirjo maassamme on mittava. Mielestäni tärkeintä on kiinnittää huomio opetuksen sisältöön. Annettavan opetuksen on oltava sitä, mitä sen kuulukin olla.

Erityisopetuksen oppilaiden luokittelu tapahtuu tavallisimmin kliinisen lääketieteellisen mallin mukaan. Pohjana luokittelulle on Ihatsun ja Pulkin (1990, 7 –8) mukaan itse yksilön taakse jättävä luokittelu vammatyypin perusteella:

1. Näkövammaiset
2. Kuulovammaiset
3. Älyllisesti poikkeavat
4. Liikuntavammaiset
5. Emotionaalisesti häiriintyneet
6. Sosiaalisesti sopeutumattomat
7. Kielellisistä häiriöistä kärsivät
8. Muut vammaiset

Modernit luokittelut ovat usein luonteeltaan kliinisiä. Keskeisempää kuin luokittelu on oppilaan kannalta saada selville hänen kykyprofiilinsa monipuolisesti. Tyytymällä yhteen luokitteluun kuva oppilaasta saattaa värittyä hänen kannaltaan negatiiviseen suuntaan. Luokittelun tulee mielestäni olla ainoastaan väline opetusta varten, jolloin se mahdollisesti palvelee opetuksen päämääriä soveltuvasti. Oppilas ei ole luokittelu tai diagnoosi. Oppilas on.

3 INTEGRAATIO KÄYTÄNNÖSSÄ

Nopea yhteiskunnallinen kehitys on tuonut koulumaailmaan uusia muuttujia, jotka pakon edessä tuovat paineita opetuksen ohjaamiseen muutoksen vaatimaan suuntaan (Virtanen 1994, 14 – 15.) Peruskoulun piiriin tulee uusia oppilaita eri kulttuureista ja erilaisista etnisistä ryhmistä. Lääketieteellinen uusi tieto, kyky diagnosoida erilaisuutta aiempaa paremmin ja tietoisuus ajan hengen vaatimuksista lisää koulujen velvollisuutta suojella niitä ihmisryhmiä, joiden ihmisarvo on integraation näkökulmasta eniten uhattuna. Erityistarpeita selvittäessä yhteiskunnan on kyettävä tunnistamaan ne oppilaat, joilla on erilaisen kulttuuritaustan, taloudellisen tilanteen tai perheen sosiaalisen taustan vuoksi erityisen tuen tarve. Lisäksi keskeistä integraatiota on myös huomata ero erilaisuuden ja varsinaisen spesifin oppimisvaikeuden välillä. Eritystä kasvatusta ja huolenpitoa tarvitsevat siis ne, jotka eivät selviä yleisopetuksessa ilman lisätoimenpiteitä. Käytännössä kuitenkin esimerkiksi erilaiset etniset ryhmät saattavat tarvita integraation näkökulmasta toteutettua opetusta saadakseen koulunkäynnin alkuun. (Virtanen 1994.)

3.1 INTEGRAATIO KOULUISSA – SISÄINEN JA ULKOINEN INTEGRAATIO

Integraatioperiaatteen mukaan taustalla on pyrkimys yhteiskunnalliseen tasa-arvoon. Käytännössä tämän pitäisi tarkoittaa tasa-arvoa koulun käynnin aikana. Lisäksi koulun tulee pitää huolta työn onnistumisesta niin, että tasa-arvo voi toteutua koulutyön jälkeenkin. (Siimes ja Tuunainen 1989, 20 – 25.)

Ihatsun mukaan (1987, 65 – 67) poikkeavan koulunkäynti, tai sen aloittaminen määritellään usein kliinisin argumentein. Oppilaan sijoitus ratkeaa vaihtelevin perustein ja opettajan on vaikea tai mahdoton valita, ketä hänen luokalleen tulee. Käytännössä koulun institutionaaliset odotukset määrittelevät rajat, joiden sisällä integraation suhteen voidaan toimia. Yleisopetuksen valmiudet integraatioon vaihtelevat koulukohtaisesti paljon. Luokat ovat erilaisia, opettajat ovat erilaisia samoin mahdollisuudet tukitoimiin.

Mielestäni keskustelu integraatiosta pysyy paikallaan. Oma näkemykseni asiasta kiteytyy työkokemukseni kautta seuraavaan muotoon: keskeistä onkin kiinnittää huomio varsinaisen ulkoisen integraation sijasta sisäiseen integraatioon. *Ulkoinen integraatio* tarkoittaa integraatiota integraation vuoksi ja *sisäinen integraatio* tarkoittaa opetuksen järjestämistä sisällöllisesti asianmukaisella tavalla. Ulkoinen integraatio on valitettavan usein integraation sisältö ja tämä tarkoittaa käytännön tasolla oppilaan opettamisen olevan ei kenenkään hallussa. Tällöin ajatus integraatiosta kääntyy itseään vastaan ja sisällötön säilyttämistä muistuttava opetus on irvikuva jalosta integraation filosofiasta. Tällöin kysymys on *todellisesta segregaatista* (vrt. segregatio).

Sisäinen integraatio taas on arvopohjaltaan oppilaan henkilökohtaisista tarpeista lähtevää ja myös sitä asianmukaisesti toteuttavaa. Oppioikeuteen sisältyy vaatimus opetuksesta kunkin oppilaan tason mukaan. Sisäinen integraatio ei siis mielestäni rajaudu esimerkiksi fyysiseen integraatioon, sisäinen integraatio voi tulla kyseeseen myös segregoidussa ympäristössä. Vaikka opetus tapahtuisi erillään muista, opetus voi olla sitä mitä sen kuuluukin. Opetus tulee lähteä siis oppilaan henkilökohtaisista tarpeista, ei muiden. Keskipisteeseen tulee siis sisältö ja muoto jää alistaiseen asemaan. Tällöin keskustelu integraation puolesta tai vastaan menettää merkityksensä, koska ei voida sanoa jommankumman olevan oikein tai väärin. Mielestäni mallin hakeminen Yhdysvalloista sellaisenaan, ei käy johtomalliksi Suomeen. Yhteiskunnat ovat täysin erilaiset ja vertailu yksittäisten asioiden kohdalla on perusteetonta.

Integraation puolestapuhujiksi tulee tuon tuostakin ihmisiä, joiden käsitys erityisopetuksesta on kliininen, käytännöstä irrottautunut tai muuten vaan toiselta planeetalta. Käsitukset todellisuudesta ovat vääristyneet eri ismien tai musta tuntuu – tyyppisten näkemysten kautta. Tutkijankammioiden paperinmakuiset ajatukset ja ohjelmat haalistuvat mielestäni juuri todellisuudesta vieraantumisen takia käyttökelvottomiksi. Hyvää näistäkin toki löytyy. Asiasta vieraantuneetkin saattavat useinkin saada tutkimuksillaan ja ohjelmillaan keskustelua aikaan ja tavallaan tällaiset ehdotuksetkin omalla tavallaan jäsentävät todellisuutta...jonkun tulee kertoa kaikkein rajuimmista esityksistä, etteivät ne ole mahdollisia.

Segregaation puolestapuhujat pitävät omasta kliinisestä mallistaan kiinni yhtä raivokkaasti. Tilanne on mielestäni koominen. Hyvä asia menee kun pula-ajan laiha

lapsi viemäriin pesuveden mukana. Tilannetta pystyy jäsentämään järkevästi kuka tahansa, kuka vain kykenee olemaan soveltuvin, sanomansa asian sisällöstä huolimatta.

Tarkoituksena on testata tällä tutkimuksella edellä mainittuja näkemyksiä taustateeman muodossa. Apuna on psykokulttuurin käsite, jolla voidaan tutkia asiaa uudesta näkökulmasta.

3.2 INTEGRAATION MAHDOLLISUUDET

Mielestäni integraation mahdollisuudet ovat suoraan esillä sen toteuttamisessa ja suunnittelussa. Huolellinen työn tekeminen kaikilla tasoilla mahdollistaa onnistumisen. Oppilaan kannalta onnistuminen riippuu hänen kykyprofiilistaan ja tasapainosta räätälöidyn sijoittamisen sopivuuden suhteen. Myönteinen asenne kaikilta yhteistyöhön osaa ottavilta tasoilta on keskeinen muuttuja onnistuneen integraation suhteen. Integraatio ei muutu onnistuneeksi väkisin. Segregaatio ei muutu onnistuneeksi väkisin. Ihminen ei muutu onnistuneeksi väkisin. Mikään ei muutu onnistuneeksi väkisin.

Näkemykseni mukaan keskeistä koulunkäynnin suunnittelussa on pohtia sijoituksen todellista merkitystä oppilaan oppimisen kannalta. Integraatio ei ole automaattisesti hyvä tai huono, sen enempää kuin segregaatiokaan. Ainoastaan vääristyneeltä ja sisällöttömältä arvopohjalta liikkeelle lähtö takaa epäonnistumisen. Integraation sisäiset mahdollisuudet piilevät juuri tässä; sanalle on uusien merkityksien tai synonyymien sijaan saatava sisältöä. Mielestäni oivallinen esimerkki jupas-eipäs-tasolle juuttumisesta löytyy kirjan Poikkeava vai erityinen artikkelista Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio luokanopettajan silmin (Moberg 1998):

Oppivelvollisuuskoulussa annetun erityisopetuksen alkuvaiheet olivat aina 1960-luvulle saakka edustaneet kaksitahoista (duaalista) rinnakkaisjärjestelmää: erityisopetus on ollut selkeästi erillään yleisestä opetuksesta. Tällaisen järjestelmän taustalla voi nähdä useita

perinteisen erityisopetuksen taustaolettamuksia (Kauffman 1989; 1995; 1997; Moberg 1990):

1. Osa oppilaista eroaa enemmistöstä niin paljon, että enemmistölle tarkoitettu yleinen opetus ei tyydytä heidän erityistarpeitaan.
2. Kaikki opettajat eivät kykene opettamaan kaikkia oppilaita. Erityisopettajilta vaaditaan erityiskoulutuksen antamaa erityisosaamista.
3. Erityisopetuksen antaminen edellyttää erityisopetusta tarvitsevien identifiointia ja nimeämistä.
4. Tehokas yksilöllinen opetus edellyttää eräissä tapauksissa erillään annettavaa opetusta. Oppilailla on tällöin oikeus saada opetusta erityisluokassa.
5. Opetuksen laatu on tärkeämpi kuin opetuksen paikka.

Integraatioideologian kannattajien mielestä kaksitahoista koulujärjestelmää kuvaava kieli ja sen terminologia ovat pirstomisen ja eristämisen kieltä. He kääntävät edellä esitetyt olettamukset päinvastaisiksi (esim. Will 1986; Gartner & Lipsky 1987):

1. Oppilaat ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Kaikkia voidaan opettaa samojen yleisperiaatteiden mukaan, eikä erillistä erityisopetusta tarvita lainkaan.
2. Hyvä opettaja kykenee opettamaan kaikkia oppilaitariittävän yksilöllisesti. Erityisopettajakoulutusta ei tarvita.
3. Ketään ei leimata erityiseksi erityisopetusta varten. Erityisopetuksen organisoiminen on kallista.
4. Kaikki oppilaat voivat saada hyvän opetuksen tavallisissa luokissa. Eristäminen ikätovereista on ihmisarvoa alentavaa, eikä se kuulu vapautta ja tasa-arvoa edustavaan yhteisöön.
5. Erillään annettava opetus on aina diskriminoivaa. Näin opetuksen paikka on olennaisempaa kuin laatu.

Edellä olevat luettelot kuvaavat mielestäni oivallisesti keskustelua integraatiosta. Vastakkainasettelulla saatetaan päästä idealismin syövereihin ja integraation mahdollisuudet voivat jäädä lähtökuoppiin. Moinen pelkistäminen saattaa olla vieraantunut todellisuudesta eli asialla on hyvät mahdollisuudet jäädä juupas-eipäs-tasolle.

3.3 ERILAISUUDEN KOHTAAMINEN

Elämää voi rajoittaa sairaus tai vamma, joka haittaa yksilön liikkumista, kommunikointia ja päivittäisiä toimia. Vammaisuus on toiminnallisen esteen kokemista. Ympäristö ja olosuhteet vaikuttavat siihen, minkälaista ja missä määrin vammasta on haittaa. Psykososiaaliset esteet voivat muodostua ympäristöstä, jossa ne tulevat esiin piilevinä tai suoraan (Murto 1992, 8.)

Erityispedagogiikka määrittelee pedagogisesti poikkeavaksi henkilön, jonka kasvatuksen onnistuminen edellyttää normaalista selvästi poikkeavia kasvatustavoitteita, -menetelmiä, -sisältöjä ja -olosuhteita. Pedagoginen poikkeavuus ei tarkoita samaa kuin vammaisuus, koska kaikkien vammaisten kasvatusta ei tarvitse normaalista poikkeavia menetelmiä. (Pesonen 1981, 229.)

Ihmiset kohtaavat erilaisuutta monella elämän arkitasolla ja näkemys erilaisuudesta on mielestäni sama kuin seitsemän sokeaa miestä laitetaan tunnustelemaan elefanttia. Yksi koskettaa syöksyhampaista, toinen kärsästä, kolmas jaloista, neljäs hännästä, viides korvista, kuudes vatsasta ja seitsemäs kokeilee sen korkeutta selästä. Kysymys kuuluu: ”Millainen mielestäsi elefantti on...” Myös näkemykset erilaisuudesta tuovat samantyyllisen jakauman vastauksiin. Vastaukset siitä, mitä erilaisuus on, värittyvät jokaisen oman kokemusmaailman kautta. Voinkin todeta sananlaskun mukaan, että kauneus pysyy omalla tavallaan aina katsojan silmässä. Vanha sanonta saa kuitenkin uusia ulottuvuuksia, kun lähemme tulkitsemaan modernia maailmanmenoa rivien välistä. Arkikielenkäyttö, käsitteet ja terminologia, jotka alun perin ovat kuuluneet esimerkiksi tiedeyhteisölle, ovat alkaneet taittua kansan suussa arkipäivän käsitematoksi.

4 PSYKOKULTTUURI

Kivivuoren (1992) mukaan psykokulttuuri tarkoittaa arjen psykologisoitumista. Ihmiset eivät enää tule toimeen ilman käsitteitä ja sanastoja, joita psykologit ovat kehittäneet. Ihmiset puhuvat omasta arjestaan ikään kuin tarkkailisivat sitä psykologeina tai terapeutteina. Psykokulttuuri on pitkälti seurausta siitä, että arkea ei enää ohjaa mikään selkeä säännöstö, vaan tilanteita täytyy tulkita muilla keinoilla. Lisäksi perinteiden merkitys vaimenee ja se on omiaan lisäämään epävarmuutta ja tulkintojen kirjavuutta.

Tyypillistä nousevalle psykokulttuurille on eräänlainen bumerangitajunta, jonka jokainen aikomus tai aie motivoituu lopulta siitä, miten se vaikuttaa takaisin yksilön henkiseen tasapainoon, psyykeen minuuteen. Psykokulttuuri on lähes protestanttinen jumalan työkalu, jonka pääasiallinen kutsumus on hallita luontoa saakin tehdä tilaa aasialaishenkiselle Jumalan astialle, joka etsii luonnollisuutta itsestään. Tämä taipumus näkyy rapakon takana asuvien ihmisten lisäksi myös suomalaisissa, joilla on myös herännyt tarve vatvoa ihmissuhdeongelmia melkein loputtomiin saakka. (Roos 1987, 58.)

Psykokulttuurille on tyypillistä tulla esiin joka kadunkulmassa, lehdissä ja kirjahyllyissä. Kuitenkin se on äärimmäisen vaikeasti määriteltävissä oleva asia jolla on äärimmäinen taito paeta käsitteellistä haltuunottoa. Uudella ilmiöllä on siis epäilemättä monta nimeä ja niinpä onkin tärkeää sanoa myös mitä se ei ole. Se ei tarkoita psykologiaa tai psykiatria tieteinä, eikä se viittaa psykologisen tai psykiatrisen tiedeyhteisön sisäiseen kulttuuriin. Lisäksi sillä ei ole mitään tekemistä häiriintyneiden kulttuurin kanssa. (Kivivuori 1992, 18.)

Psykokulttuurin idea on siis se, että syvällä sisimmässämme on jotakin aitoa, jonka kulttuurimme estää ja kahlitsee. Tämän seurauksena ilmenee sairauksia, kriisejä ja eksperttien tehtävänä on saattaa ihmiset takaisin aitoon tilaan. Tällöin mikä tahansa identiteetin kanssa tekemisissä oleva asia voidaan kääntää psykokulttuurin kielelle. Ekspertti kykenee löytämään aitouden, kommunikaation ja ihmissuhteet. Tarve on syntynyt modernisoitumisen seurauksena, koska modernisoituminen väijäämättä johtaa yksilöllisyyteen. Tällöin perinteet heikkenevät, yhteisöt hajoavat ja arjen ennustettavuus

heikkenee. Tilalle tulee yksilön identiteettityö, johon tarvitaan käsitteitä ja teorioita työkaluksi ja psykokulttuurin käsitteet auttavat yksilöä paikantamaan itsensä. Seurauksena on tavallaan epäjatkuvuuden suodattaminen jatkuvuudeksi psykokulttuurin mekanismien, luonnollistamisen avulla. Sosiaaliset ryhmät jotka tuottavat psykokulttuuria, ovat nimenomaan psykosektorin työntekijät. Sosiaaliset, historialliset ja muut tendenssit eivät riitä rakentamaan identiteettiä. Silloin psykokulttuurin mekanismit otetaan avuksi. Tässä tutkimuksessa psykokulttuuri toimii osana taustateoriaa, jonka läpi tarkastelen luokanopettajan suhtautumista integraatioon.

4.1 KULTTUURIN TUTKIMUS JA EDIFIOIVA PSYKOLOGIA

Psykokulttuurin sisältä tulevan arkitajunnan käyttöön tarkoitetut käsitteet ja ajatusmallit juotavat juurensa psykologisen ajattelun perinteestä. Nykyihminen ei suhtaudu ympäristöönsä passiivisesti, vaan arkinen todellisuus syntyy aktiivisen tulkinnan kautta. (Berger – Luckman 1984.)

Todellisuus on ihmiselle aina suhteellinen ja kaikki todentavat sitä itselleen sopivasti. Edifioiva psykologia taas tuo asiat suhteellisen miellyttävässä valossa esille ja sopivasti arkipäiväistettynä. Asioiden ilmaiseminen miellyttävästi, mukavasti ja arkitajuisesti on omiaan ruokkimaan psykokulttuuria. (ks. Kivivuori 1992)

Kivivuoren (1992) mukaan edifioivalla psykologialla on lonkeronsa psykosektorilla, johon opetuslakin keskeisesti kuuluu. Käsitteet, joita psykokulttuurin sisältä löytyy, istuvat kasvatustieteeseen ja erityispedagogiikkaan enemmän kuin sopivasti. Suurimpana riskinä on arvojen myydytyminen tieteen varjolla. Lisäksi psykosektori on lonkeroitunut niin laajalle, että siellä aktiivisesti kehitetyt sanarakennelmat lanseerataan markkinapolitiikan keinoin sanastoiksi ihmisille.

4.2 PSYKOSEKTORI

Opettajat kuuluvat psykosektorin työntekijöihin lastentarhanopettajien, lastenhoitajien, perhepäivähoitajien, sairaanhoitajien ja yleensä terveys- ja opetusalan henkilöstön kanssa. Ala on merkittävä, mutta työmarkkinapoliittisesti täysin periferinen. Mieleen tulee väkisin ajatus, että inhimilliseen olemiseen ja olemassaoloon liittyy jonkinlainen perushuoli, kipu tai tuska joka voi tulla artikuloituksi usein eri tavoin. Vakio oletusarvo on, että kaikista yhteiskunnista löytyy moinen ammattikunta, jonka tärkeimpänä tehtävänä on tuottaa sanastoja vakionomaisen kivun ilmentämiseksi. (Kivivuori 1992, 90.)

Vapaasti Kivivuorta (1992) mukaillen uusiutuminen on opettajan työssä varsin keskeinen teema ja valitettavasti psykosektorin työntekijöille tämä tarkoittaa käymistä empatia-kursseilla kesän aikana. Kritiikki omia oloja kohtaan myös unohtuu tällä käytännöllä. Palkkauksen alennustila korvautuu yhteiskunnan kannalta merkittäville aloilla työskentelevillä muuta kautta kun valtiovallan halvalla ostaman työrupeaman sisältä.

5 PSYKOMYYTTI

Psykomyytti on Suomessa suhteellisen uusi ja tuntematon käsite. Alasuutarin (1989, 112) mukaan käsite juontaa juurensa Amerikan Yhdysvaltoihin ja tulee esille amerikkalaisen elämänmuodon pelikuvamittarina. Käsite tarkoittaa johdonmukaisella tavalla puhetta tuottavaa sääntöä, joka on valjastettu tietyn kulttuuripohjan palvelukseen. Käsite on tarkoitushakuinen väline, jolla voidaan etsiä asiasta se, mitä siinä ei ole tai päinvastoin. Leikkisästi psykomyytin voisi sanoa olevan samankaltainen välinen kuin politiikka, joka taas on keino estää ihmisiä puuttumasta asioihin, jotka kuuluvat heille. Psykomyytillä on taipumus tuottaa itse omat rakennusosansa, myteeminsä joiden tarkoitus on kulloisenkin kontekstin mukainen. Psykomyytti on käsitetihentymä, jolla voidaan analysoida todellisuutta paradigmaattisen analyysin näkökulmasta.

Erityispedagogiikkaan myytti-käsite istuu kuin luoti napakymppiin. Käsite on oivallinen mittari pohtia omaa katsonta- ja näkemysarsenaalia uusien merkityslinssien läpi. Käsite on kuitenkin hieman vaikeasti haltuunotettavissa. Erilaisuuden kuvaamiseen analyysimalli sopii selventävästi.

Myös opettajuus-käsitettä voidaan tutkia psykomyytin näkökulmasta. Opettajuus on käsitteenä mielestäni melko omituinen, mutta yleisesti hyväksytty. Harvoin kuulee puhuttavan puistotyöntekijyydestä, veturinkuljettajuudesta tai vaikkapa lääkäriyydestä. Termi pitää sisällään melkoisen määrän omistautuneisuutta ja on sinällään melko myyttiytynyt. Alalle termi sopii hyvin, koska aineosat, joista se rakentuu, ovat koulumaailman keskeisiä rakennuspalikoita. Automaattinen seuraus myyttiydestä taas on odotusarvojen kipuaminen korkealle, joka taas voi olla monelle opettajalle liikaa.

Kivivuoren (1992, 65) mukaan orientista tuleva myyttisyys on vahvasti sidottu naiseen ja arvot/myytit, jotka koetaan osana naisena olemista, tulevat koulumaailman odotusarvoiksi pitkän psykokulttuuritaustan sisältä. Naisvaltaisella alalla tämä liikauttaa psyykeen tasolla lukuisia koulussa toimivia opettajia ja toiminnan sisällä oletukset kääntyvät nurinkurisesti itseään vastaan. Se, mihin pitäisi jaksaa panostaa, tuntuu ylivoimaiselta.

5.1 LUONTO – SOVITUS – LUONTO

Hallitsevaa tulkintaa kuitenkin käyttävät alan ammatti-ihmiset ja poikkeavuuden kohtaaminen saattaa näin jäädä psykomyytin alle. Psykokulttuurisen puheen ilmaisu vaihtelee paljon, mutta johdonmukaisella tavalla puhetta perinteisesti tuottava sääntömyytti on olemassa. Psykomyytti perusmuotona koostuu eri osista: ne ovat luonto, kulttuuri, ahdistus, sovitus ja jälleen luonto. Psykomyytin keskeinen olemus on olla välineenä asian keskeisimmän sisällön ohittamista varten. Suoraan siirrettynä erilaisuuteen tämä tarkoittaa vammaisen tai poikkeavan kehitykseen liitettyä myytin rakennuspalikkoina olevan seuraavat osat:

1. Luonnon aitous eli terve ja täydellinen lapsi.
2. Luonnon estyminen eli lapsen kehityspoikkeama, joka aiheuttaa puolustautumista ja torjuntaa, ja
3. luonnon estymisestä aiheutuvaa suunnatonta kärsimystä, joka tuo vanhemmille neuroottista ahdistusta. Kaikki edellä mainittu on osa suurta kärsimysnäytelmää ja tragediaa. Tunteiden työstäminen avaa tie seuraavaan vaiheeseen, joka on
4. tunnustautuminen ja avoimuus, suorastaan moraalisen velvollisuutena, jonka rikkominen järkyttää sosiaalista järjestystä ja estää asioiden etenemisen psykokulttuurin edellyttämällä tavalla. Asian sovittaminen taas edellyttää oman ahdistuksen myöntämistä. Jälleen luontoon, eli aluksi torjutuksi tulleen lapsen hyväksyminen on viimeinen vaihe josta vanhemmat pääsevät eroon tunnustamalla eli keskustelemalla mielellään ammatti-ihmisen kanssa omista tunteistaan oman puheen avulla. (Määttä 1999, 39 – 40.)

Janne Kivivuori (1992) käsittelee kirjassaan psykokulttuuri osuvasti psykomyytin olemusta myyttinä ennen muuta siksi, että sen metakertomus on itsessään jo eräs versio ihmiskunnan supermyytistä. Kuvaavana esimerkkinä poikkeavuuden kohtaamisen osalle sopii Raamatun syntiinlankeamus myytti, jossa alkuperä-luonto kohdentuu yksilön ulkopuolelle. Psykomyytissä yksilön luonto on hänen sisällään ja tavoitettavissa vain perusteellisen itsetutkiskelun avulla. Myös vammaisuutta ja poikkeavuutta käsittelevässä kirjallisuudessa ja keskusteluissa on tiettyjä tulkintoja joita voidaan kutsua myyteiksi:

1. vammaisen lapsen perhe on poikkeava
2. surutyö on tehtävä
3. vammaisuuden oppii hyväksymään.

Yhteys psykomyyttiin on selvä. Vaiheteoria selittää lapsen aiheuttamaa pettymystä eli luonnollisen estymistä, vanhempien patologisia tunteita (perheen poikkeavuutta) ja surutyön välttämättömyyttä eli tunteiden tunnustamista. Vasta lopuksi luvataan sovitus eli vammaisuuden hyväksyminen. (Määttä 1999, 40.)

5.2 KULTTUURIMUODON KUVAUKSEN TAVAT

Moderneja yhteiskuntia koskeva kulttuuritutkimus on viime vuosina yhä enemmän kiinnostunut mitä erilaisempien kulttuurituotteiden analysoinnista. Konkreettisten elokuvien tai vaikkapa mainoksien lisäksi analyttistä haltuunottoa haetaan nykyään myös kielestä. Tarkoituksena ei kuitenkaan yksittäisten analyysien avulla ole osoittaa mitä todellisuus empiirisesti tarkalleen on. Keskeistä onkin lähteä syventymään erilaisten kulttuurituotteiden tutkimuksesta kerronnan analyysiin.

Alasuutarin mukaan (1989, 111) erilaisten kulttuurituotteiden tutkimusta voidaan pitää yhtenä tavoista soveltaa kvalitatiivisen tutkimuksen metodista perusideaa moderniin, pitkälle yksilöllistyneeseen yhteiskuntaan: koska on vaikeaa tavoittaa ihmisiä yhdistäviä erillisiä piirteitä yksilöitä haastatteleamalla tai pienyhteisöjä etnografian keinoin tutkimalla, voidaankin sen sijaan tutkia ja analysoida niitä kertomuksia, joita ihmiset toisilleen välittävät.

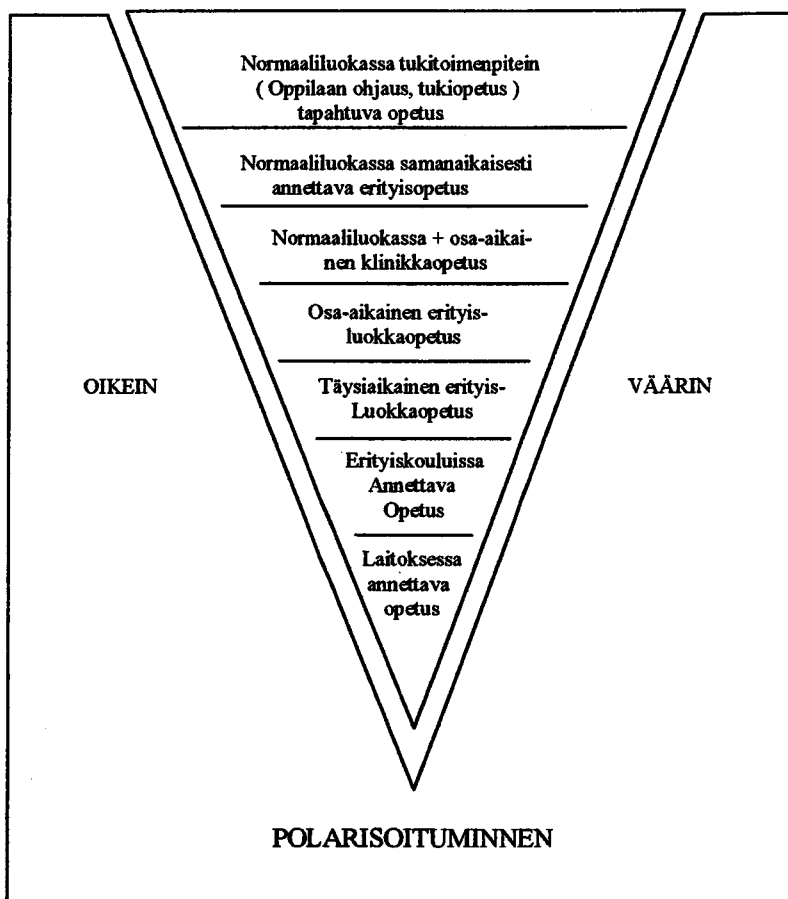
Alasuutarin mukaan tutkimuksissa katsotaan, miten kulttuuriset mallit tai skeemat ovat nähtävillä kielen makrorakenteiden tasolla. Tällöin ei enää tutkita yksittäisten lauseiden muodostamista vastaavia sääntöjä, vaan laajemmista kokonaisuuksista havaittavia rakenteellisia piirteitä. (Alasuutari 1989, 112.)

5.3 PARADIGMAATTINEN SUUNTAUS

Paradigmaattinen suuntaus tarkoittaa tekstin tai kertomuksen analyysiä niin, että keskitytään käsitteiden tai kertomuksen osien välisiin merkityssuhteisiin. Claude Levi-Stauss on myyttien rakennetta koskevalla analyysillään paradigmaattisen suuntauksen oppi-isä. Levi-Straussin teorian mukaan näkyvä osa kertomusta, kuten juoni on tavallaan pelkkää pintaa; myytin varsinaiseen sisältöön, sanomaan ja merkitykseen päästään käsiksi vasta hajottamalla kertomus aivan erillisiksi lauseiksi ja järjestelemällä nämä sitten sopivalla tavalla uudelleen. Malli pitää siis sisällään idean samankaltaisten asioiden niputtamisesta yhteen. (Alasuutari 1989, 112.)

5.4 EDIFIOIVA KASVATUSTIEDE

Kivivuorta soveltaen myös kasvatustieteen arkipäiväistyminen tarjoaa kaikille mahdollisuuden olla asiantuntijoita. Kansankielessä kasvatusmalleiksi ja ihanteiksi taittavat mitä erilaisimmat asia- ja konstiryppäät. ”Kasvatuksessa on tänä päivänä jotain vikaa” lienee lause, joka toistuu psykokulttuurin värittämänä joka tuutista ja niinpä tilaus sille, kuka kertoo kansalle miellyttävimmän totuuden, on valmiina. Guruksi gurun paikalle riittää tavoittelijoita. Toki eri tieteenaloille löytyy edifioivaa mallia, toisille ei ja jossakin sitä todella kaivattaisiin. Asetelma on mielenkiintoinen. Tilannetta kuvaa tutkimukseni mukaan soveltamani Ahvenaisen ja Mobergin erityisopetuksen organisatorinen malli (kuvio 1):



Kuvio 1 Erityisopetuksen polarisoituminen

Olen lisännyt alkuperäiseen kuvioon termit oikein ja väärin kuvaamaan asennepohjaista väittelyä integraatiosta ja segregaatiosta. Jyrkkä erottelu johtaa polarisoitumiseen, joten olen lisännyt myös sen kuvioon. Keskustelun ilmapiiri on stabiili ja sen tarjoama kosketuspinta on erittäin vetovoimainen vallitsevan psykokulttuurin sisällä. Juupas-eipäs-lähestymistapa saattaa jumittaa kaiken paikalleen. Asetelma voi tarjota mahdollisuuden sivuuttaa sisältö ja esittää integraatiokeskustelun sisällöksi esimerkiksi: ”Tunnetko uusimmat käsitteet erityispedagogiikassa”.

5.5 EDIFIOIVA ERITYISPEDAGOGIIKKA

Myyttiytynyt kuva oikeasta kasvatustieteestä tai erityispedagogiikasta tietyn psykokulttuurin valossa on omiaan korvaamaan sisällöllisen argumentoinnin vaikkapa integraatiosta. Tämä tarjoaa oivallisen mahdollisuuden tietäjä-kuninkaiden eliitille kertoa tietävänsä mikä on oikein. Tästä saattaa seurata omituinen polarisoituminen hyvään ja pahaan, oikeaan ja väärään. Jyrkkä oman oikeassa olemisen korostaminen voi tuoda yhtä hedelmättömän tuloksen kuin liberaali kritiikki, joka on myös omiaan korostamaan polarisoitumista. Tässä oivallisia keinoja ohittaa asiasisältö.

Kritiikin kärki onkin keskeistä suunnata myytin purkuun. Ilman tätä keskustelut arvokkaista asioista jäävät valitettavasti juupas-eipäs -tasolle. Ilman sisällöllistä argumentointia esimerkiksi vaikkapa integraatiokeskustelu värityy maallikkotietäjien viitoittamaan suuntaan.

5.5.1 EDIFIOINNIN KOHTEET

Integraatio ja segregatio perinteisissä merkityksissään ovat joutuneet maallikko- ja ammatti-ihmisten uhreiksi. Vapaasti Kivivuorta (1992) tulkiten molemmat vastaavat psykokulttuurin sisällä mallia, jossa sosiaaliset suhteet ovat sen uskottavampia, todempia ja autenttisempia mitä lähemmin ne vastaavat ihmisten sisäisiä psyykkisiä tarpeita. Tämä äärimmäisen yksilöllisyyden malli kääntää kaikki mallit oikeiksi. Osaajalla ja tietäjällä on kyky koukata toisen selustaan lobbaamaan. On lähes pelottavaa olla menemättä mukaan; hulluksi tai asiasta tietämättömäksi julistamisen pelko ajaa varmasti hatut ja myssyt omiin koloihinsa. Lisäksi oman lukunsa muodostavat väärän tietoisuuden vallassa olevat tietäjien arkkiviholliset. Kasvatustieteilijän onneton immuniteetti psykokulttuuria vastaan on tuomittu epäonnistumaan. Johtopäätös: minä olen oikeassa, muut eivät.

Tilanne muistuttaa oikeudenkäyntiä (etenkin Kafkan). Ensin on oikeus tulla tuomituksi ja vasta sitten ymmärretyksi. Emme palaa siis piirustuslaudan tai sorvin ääreen, vaan hiekkalaatikon juupas-eipäs –taistoihin.

Lisäksi media käsittelee kasvatustiedettä ja erityispedagogiikkaa enemmän oikeassa ollen kuin asiasisältö tai muoto sinällään sallii. Maallikko tietää asiasta aina enemmän, kuin samalla maalaisjärjellä varustettu asiantuntija. Kaikkialle lanseerattu psykokulttuurin lonkeroituminen mahdollistaa minkä tahansa alan asiantuntijuuden kenelle tahansa.

5.6 HAASTEELLISUUS

Saloviidan (1999, 120) mukaan onnistuneen koulunkäynnin perusteena on asialleen omistautunut opettaja. Koululaitos ei ole valmis ottamaan oppilaita integraation periaatteiden mukaan vastaan, vaan vanhempien on kyettävä erottelemaan jyvät akanoista. Käytännössä tämä tarkoittaa opettajien jakamista hyviin ja huonoihin.

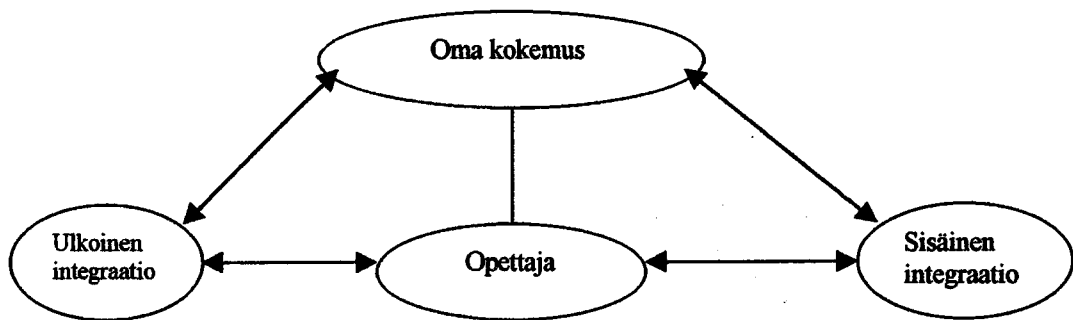
Janne Kivivuorta (1992) mukaillen asiantuntijuus on voimakas lyömäase ja sen tarkoitus on toimia profession pönkittäjänä. Kivivuoren mukaan kysymys on edifioivasta psykologiasta, jonka sisältönä on kertoa muille kuinka oikeassa joku on. Lyhyesti edifioivan psykologian on tarkoitus kertoa kaikille jotain miellyttävää. Opettajalle ase voi helpostikin jäädä torsoksi, mutta maallikkoutta tämä toimintastrategia tukee loistavasti.

Mielestäni opettajille integraatio tarkoittaa haasteellisuuden lisääntymistä koulumaailmassa. Käytännön tasolla tämä tuo uusia haasteita vanhalle koiralle. Häntää tulee osata heiluttaa uudessa tahdissa tai muuten koittaa tyrmäys edistyksen jarruna. Kenelläkään ei ole kanttia leimautua gurujen edessä tietämättömäksi. Kun kude on parhaiden kankureiden tekemää, minunkin on pakko nähdä se uusi vaate. Uusi ei ole hyvä uutuuttaan, vaan sen vuoksi mitä se pitää sisällään ilman myyttirakennelmaa.

Mutta...hyvyys on automaatin omaisesti määritelty opettajalle sisäiseksi pakoksi. Opettajan on aina oltava hyvä. Muiden määritelmän mukaan, omasta puhumattakaan.

6 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen lähtökohtana oli tekemäni työn perusteella muotoutunut kuva integraatiosta. Työni erityisluokanopettajana antoi minulle mahdollisuuden lähestyä integraatiokeskustelua arjen näkökulmasta. Lähtökohtana on oletus, jota testataan kerätyn datan kautta (kuvio 2).



Kuvio 2 Tutkimuksen lähtökohta

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella koulua sellaisena ympäristönä kun se arkitodellisuudessa tämän viitekehyksen sisällä on. Taustateemana ollut ajatus psykomyytistä on tavallaan filosofinen raami muille tutkimuksessa esiin tuleville asioille. Kiinnostukseni kirkkaimman kruunun tavoittelua kohtaan on syntynyt tekemäni työn sisältä. Olin hyvin ilahtunut nähdessäni Paula Määtän teoksen Perhe asiantuntijana (1999), joka käsitteli teemaa visioimastani näkökulmasta. Kirjan teemat antoivat ajattelemisen aihetta, joka taas johti tutkimukseni raamittumisen suuntaan, joka alkoi tuntua soveltuvalta eteenpäin kehiteltäväksi. Varsinaisen lähtölaukauksen työlleni antoi tutustuminen grounded theory:n ja Janne Kivivuoren kirjaan Psykokulttuuri.

6.1 TUTKIMUSKOHDE

Tarkoituksena ei ollut lähteä kartoittamaan kielteisiä tai myönteisiä asenteita integraatiota kohtaan. Tapaustutkimuksen kohde tuli valituksi muutaman kandidaatin joukosta verbaalisen kyvykkyytensä ja tuttuuden vuoksi. Lisäksi minulle tarjoutui

mahdollisuus olla tekemässä paikan päällä havaintoja henkilökohtaisesti. Opettaja on valmistunut luokanopettajaksi 80-luvun lopussa ja on toiminut siitä lähtien opettajana erityiskoululla ja yleisopetuksessa. Suurin osa työkokemuksesta on karttunut luokanopettajana. Opettaja on erikoistunut teknisiin töihin ja ilmaisuun. Opettaja on miesopettaja ja perheellinen.

Tutkittava tapaus on tavallaan tyypillinen integraatiojärjestelyineen ja ainutkertaisuus tulee esille analyysiosuudessa. Integraatio ei ole tyypillistä, sen enempää kuin segregatiokaan, vaan tarkoitus on tähdentää integraation ja segregatian olevan aina ainutkertaista. Tutkimus ei ole perinteisessä mielessä the case, vaan case. Ainutkertaisuutta tai poikkeuksellisuutta tutkimuksesta voidaan nähdä kääntäen. Tapaukset ovat aina yksilöllisiä. (Syrjälä ja Numminen 1988, 19.)

6.2 HAVAINTOAINEISTON KERUU

Aineisto on kerätty seitsemän kuukauden mittaiselta jaksolta alkaen syyslukukauden alusta ja päättyen kevätlukukauden alkupuolelle, helmikuun alkuun. Olen kerännyt aineistoa haastattelemalla opettajaa kahdesti. Käytin haastattelussa apuna etukäteen tekemääni, melko väljää haastattelurunkoa (liite1). Runko oli ohjeellinen ja varsinkin toisella haastattelukerralla keskustelu eteni luontevasti ilman tiukkaa rungon seuraamista. Lisäksi olen käynyt viikon jakson luokassa havainnoimassa tilannetta ja olen saanut opettajalta esseen, joka käsittelee samaa aihetta kirjallisessa muodossa. Tutkimuksen kannalta merkittävää on sisäisen validiteetin vankentuminen triangulaation avulla (Syrjälä ja Numminen 1988, 140).

Triangulaatio on tapaustutkimuksen keskeinen metodologinen piirre. Sillä tutkija pyrkii varmistamaan, etteivät tulokset ole seurausta hänen käyttämästään menetelmästä (Syrjälä ja Numminen, 140.) Kun tulokset tutkittavasta ilmiöstä saadaan useamman menetelmän avulla, tutkimuksen luotettavuus lisääntyy (Cohen ja Manion 1980, 208-209).

Haastattelussa olen käyttänyt avoimen haastattelun mallia ja pohjana ensimmäiselle haastattelulle oli koululla suorittamani havainnointijakso. Jakson perusteella hahmottelin kysymykset ja suoritin ensimmäisen haastattelun kouluajan ulkopuolella. Ensimmäisen haastattelun jälkeen analysoin äänityksen ja kehittelin teemat seuraavaa haastattelukertaa varten. Jo ensimmäisen haastattelun jälkeen aloin pohtia työtäni. Voisiko alkuolettamukseni olla väärä? Integraatio on hyvällä mallilla. Kysymys näyttääkin olevan onnistuneesta integraatiosta. Toisaalta hyvä niin...mutta mitä kätkeytyy sanojen taakse? Lisäapua tuli ennen toista haastattelukertaa. Sain opettajalta esseen aiheesta integraatio luokanopettajan silmin. Samalla sain käsiini tietoa psykomyytistä. Toinen haastattelu on myös suoritettu rauhassa, kouluajan ulkopuolella. Ilmapiiriltään haastattelut olivat rentoja ja luontevia. Opettaja on tuttavani ja siksi pidän saamaani materiaalia hyvin luotettavana. Kysymykset oli mielenkiintoista kohdistaa täsmäkysymyksiksi juuri alkaneen aineiston analysoinnin ja oman näkemyksen muuttumisen suuntaan. Integraatiota ei ole pakko tutkia sellaisena, kun se pintapuolisesti näyttää olevan. Tutkimukseen on mahdollista saada persoonallinen ote.

6.1.1 YLEISOPETUKSEN LUOKKA

Koulu, jossa havainnot on suoritettu on pieni kolmen opettajan koulu. Luokat ovat yhdysluokkia ja oppilasmäärä on luokkaa kohden 20 oppilasta. Koulu sijaitsee haja-asutusalueella, pienessä kylässä. Oppilaat tulevat kouluun melko läheltä ja monet ovat keskenään tuttuja jo koulun ulkopuolelta.

Koulu sijaitsee rauhallisella paikalla ja piha-alue on luonnonomaisessa tilassa. Välitunnilla oppilaat voivat käyttää kiipeilytelineitä, keinuja ja muita tavallisia välituntivempaimia. Lisäksi pihan vieressä on koulun kenttä, joka soveltuu välitunnin viettämiseen erinomaisesti. Luokkatilat ja välineet ovat hieman niukat, mutta joustava tilojen käyttö pelastaa paljon. Liikuntasali on pieni, mutta siitä huolimatta ahkerassa käytössä. Teknisen työn tilat sijaitsevat koulun alakerrassa, samoin kielten opetuksen tilat.

Havainnoinnit on tehty koulun keskiluokassa, johon erityisoppilaita oli sijoitettu kaksi kappaletta. Toisella oppilaista kysymys oli liikuntarajoitteisuudesta ja lieviä oppimisvaikeuksista ja toinen oppilaista oli opetuksen tason helpottamista tarvitseva. Opettajan lisäksi luokassa toimi koulunkäyntiavustaja.

6.2 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

Glaser ja Strauss (1967) esittivät mallin induktiivisen ja vertailevan analyysiin pohjaavasta näkemyksestä teorian luomisessa. Induktiiviselle tutkimukselle on keskeistä, ettei tarkka etukäteen suunniteltu viitekehys rajaa tutkijaa aineistoa käsiteltäessä. Näin kvalitatiivisen tutkimuksen tärkeimmäksi tehtäväksi nousee teoreettisten käsitteiden ja näkökulmien kehittäminen.

Analyysi- ja tulkintamenetelmänäni olen soveltanut Anselm Straussin ja Barney Glaserin 1960-luvulla kehittämiä grounded theoryn keskeisiä piirteitä. Grounded theory eli aineistolähtöinen menetelmä ei pohjimmiltaan ole erityinen metodi tai tekniikka vaan sitä voidaan pitää tapana tehdä laadullista tutkimusta tiettyjen metodologisten ohjeiden opastamana. Tavoitteena on kartoittaa ja ymmärtää toimijoiden näkökulmasta vuorovaikutusta ja sen prosesseja sekä sosiaalista muutosta. Menetelmän avulla pyritään sosiaalisen ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen ja teorian muodostamiseen tuosta ilmiöstä kiinteässä vuorovaikutuksessa aineistoon. Myös tutkijan tietoisuus itsestään tutkimusinstrumenttina on keskeistä. (Strauss 1987, 5-6.)

6.2.1 GROUNDED THEORY

Grounded theory tulee sanoista grounded (perustuva) joka tässä tapauksessa korostaa teorian yhteyttä empiriaan. Theory taas korostaa teorian kehittämisen merkitystä kuvailevan otteen sijaan. (Glaser ja Strauss 1967, 237–250, Rostila 1991, 65.)

GT voidaan ymmärtää eräänä kvalitatiivisen tutkimuksen työskentelytyylinä. Menetelmän erikoisuus istuu menetelmän sisällä; keskeistä on sitoutua tutkimusotteeseen ja edetä osajana harjoituksen kautta. GT:n ongelmana on aineiston tulkinnan osalta kuvaavien johtopäätösten tekeminen. Menetelmän heikkous on siis sen mahdollisessa heikossa taitamisessa. Vaarana on yleistysten tekeminen näennäisistä asioista. Tutkimusote vaatii todellista sitoutumista ja keskittymistä. (Rostila 1991, 65 – 66.)

Lähtökohtanaan GT pitää sosiaalisten ilmiöiden monimuotoisuutta - tavoitteena on tutkimuskohteen käsitteellistäminen variaatioineen siten, että tuo monimuotoisuus tulee näkyville ja tutkittavan ilmiön keskeiset piirteet kuvatuiksi (emt, 6-7). Enerothin (1984, 172) mukaan GT tähtää kattavaan kuvaukseen tutkittavan ilmiön eri kvaliteeteista systemaattisesti. Lähtökohtana tutkijalla voi olla experiental data, etukäteistieto tai ennako-oletus tutkittavasta ilmiöstä, joka on muotoutunut tutkijan henkilökohtaisesta kokemuksesta, aikaisemmasta tutkimuksesta tai kirjallisuuden pohjalta (Strauss 1987, 20). Omassa tutkimuksessani työkokemukseni erityiskoulussa muodosti kokemuksellisen datan, joka sekä innoitti minua tutkimaan juuri integrointia yleisopetuksessa että muodosti käytännöllisen viitekehyksen tutkimukselleni. GT onkin suuressa määrin vuoropuhelua aikaisemman kokemuksen, kerätyn aineiston ja tutkijan intuition kanssa.

Glaserin ja Straussin mukaan (1967, 101 –102) yleisimmät laadullisen aineiston analyysitavat ovat seuraavat:

1. Oletuksen kokeilu. Tutkija muokkaa aineistoa karkeasti testatakseen jonkun oletuksen. Ensin tutkija koodaa ja sitten analysoi. Tutkija pyrkii koodaamaan kaiken relevantin aineiston ja sitten analysoi tätä aineistoa pitäen silmällä jonkun tietyn oletuksen todistamista.
2. Tutkija pyrkii teoreettisten ideoiden ja uusien käsitteiden sekä niiden ulottuvuuksien ja niitä koskevien olettamuksien ja hypoteesien luomiseen. Tällöin ei voida ensin koodata ja sitten analysoida, koska teoriaa luotaessa hänen pitää aineistoaan jatkuvasti läpi käydessään muodostaa ja muokata asioiden ja käsitteiden välisiä

teoreettisia yhteyksiä. Menetelmää ei ole kehitetty sitä varten, että kaksi tutkijaa voisi saada aineistosta saman tuloksen.

3. Jatkuvan vertailun tapa. Aineiston koodaus on riittävää teorian muodostamisen kannalta. Pyrkimys syvälliseen tietoon tarkoittaa sitä, että se, mitä haastateltava sanoo ei sinällään analyysivaiheessa ole kiinnostavaa - tuosta sanottavasta on tehtävä tulkinta ja tulkinta on kiinnitettävä laajempiin kokonaisuuksiin. Tulkinnan tekemiseen ei ole olemassa mitään yleispäteviä sääntöjä, vaan se on aina aineistosidonnaista ja riippuu myös siitä, mitä tutkija aineistoltaan "kysyy". Tulkinta ei ole tutkimuksessa erillinen prosessi, vaan sitä tapahtuu koko aineistonkeruun ajan. Tulkinnan apuvälineinä toimivat tutkijan omat muistiinpanot aineistonkeruun, kirjallisuuteen perehtymisen ja analyysin tekemisen aikana. (Heiskala 1990, 242-251.)

Käytännön tutkimustyössä tulkintaan päästään käymällä tutkimusaineistoa läpi huolellisesti yhä uudelleen ja uudelleen. Tavoitteena on löytää ydinkategoria tai kategoriat, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä. Kategoriat puolestaan jakautuvat dimensioihin, jotka selventävät kategorian eri puolia. Dimensiot sisältävät vielä erilaisia kvaliteetteja eli laadullisia arvoja. Kerätty aineisto käydään siis läpi eri tasoilla karkeista kategorioista ilmiötä tarkasti kuvaaviin laadullisiin dimensioihin asti. Tutkija siis kääntää aineistonsa tutkimuksen kielelle nimeämällä ilmiötä keskeisesti kuvaavat käsitteet ja antamalla näille käsitteille elävän sisällön. (Strauss 1987; Eneoth 1984)

Analyysin tärkeimmät elementit ovat koko teorian tapaan yksityiskohtaisesti perusteltuja. Haastattelut, kenttämuistiinpanot ja aineiston tulkinta lause lauseelta tuottaa perusteellisesti rakennetun teorian. Analyysin kohde ei kuitenkaan ole pelkkä aineistomatriisin kerääminen ja järjestäminen, vaan kyse on lisäksi aineiston avulla nousevien ideoiden ja visioiden järjestämistä. (Staruss 1987, 22 – 23.)

Peruselementit GT:n mukaisessa analyysissä Straussin & Corbinin (1990) ja Rostilan (1991) mukaan ovat seuraavat:

1. Käsite-indikaattorimalli, joka ohjaa koodausta
2. Datan kokoaminen
3. Koodaus
4. Ydinkäsitteet
5. Teoreettinen otos (aineiston valinta)
6. Vertailut
7. Teoreettinen saturaatio
8. Teorian integraatio
9. Teoreettiset memot
10. Teoreettinen lajittelu (sorting)

Strauss pitää käsite-indikaattorimallia tärkeänä GT:n kannalta. Malli perustuu eri indikaattoreiden keskinäiseen vertailevaan suhteeseen. Tutkija käyttää monia indikaattoreita ja yhdistää näistä sopivimmat kuvamaan tiettyä luokkaa. Jatkuva indikaattorien vertailu pakottaa tutkijan huomaamaan samanlaisuuksia ja näin mahdollistuu niitä yhdistävien tekijöiden huomaaminen. Kaikki indikaattorit eivät tietenkään tunnu samanlaisilta, vaan toiset sopivat yksiin paremmin kuin toiset. Näin voidaan muodostaa käsitys yhteneväisyydestä, kategoriasta. (Rostila 1991, 69.)

Straussin ja Corbinin (1990, 48 – 60) mukaan datan kokoamisessa maltti on sinällään valttia, sillä aineiston kerääminen ei tavallaan lopu koskaan. Aineisto sinällään nostaa aina uusia kysymyksiä esille ja vastauksien etsiminen jatkuu aineistoa edelleen tulkitseamalla. Aineistosta on mahdollista löytää lukuisia näkökulmia ja tämän prosessin osan tarkoituksena on etsiä eri kategorioiden välisiä, muodostuvaan teoriaan vaikuttavia suhteita.

Rostilan (1991, 70) mukaan koodaus on keskeinen toimenpide. Datan on tarkoitus antaa mahdollisuus muodostaa ja keksiä kategorioita. Tutkijan on kyettävä koodauksessa huomioimaan kategorioiden looginen järjestys. Strauss (1967) antaa vihjeeksi aloittelevalle GT:n käyttäjälle koodausparadigman. Tarkoitus on tarjota ajattelumallia koodaukseen. Kysymys on lyhyesti asiasisällössä pysymisestä seuraavan kaavan mukaan:

- Ehdot
- Vuorovaikutus toimijoiden suhteen
- Strategiat ja taktiikat
- Seuraukset

Aloittelevan GT:n käyttäjän saattaa olla vaikeaa luoda järkeviä kokonaisuuksia. Tutkijan on hyvin helppo sortua kertomaan aineistonsa pohjalta osa-totuksia. Datasta putoaa hyvin helposti pois jotain keskeistä tai osia suuremmasta kokonaisuudesta. Aineiston alkuvaiheen koodauksessa saattaa olla hyvä käyttää vapaata koodausta, eli avointa koodausta, joka ei ole ennakkokäsityksiin sidottua. (Strauss ja Corbin 1990, 61 – 74; Rostila 1991, 71.)

Rostilaa ja Straussia mukaillen tutkimuksessa on tarkoitus löytää aineistosta johtamalla ydinkäsitteitä. GT:n tarkoitusperät ovat periaatteessa tutkijan tietoisuuden sisällä. Ydinkäsitteet ovat nimeltään ydinkategorioita ja niiden tarkoituksena on kattaa selittävästi merkittävä osa materiaalista. Ydinkategorioiden tehtävä on olla keskeinen osa teoriaa aineiston sisältäpäin ja niiden tarkoitus on täydentää aineistosta nousevaa keskeisintä ydinmuuttujaa. Kun riittävän monta ydinkategoriaa on löytynyt, tutkija yrittää saada valmistelluksi ("saturate") aineiston "antamaan" ne keskeisimmät käsitteet, joilla on tutkimuksen kannalta eniten selitysvoimaa. Keskeistä on siis huomioida koko aineistoa ja tässä vaiheessa tutkimuksen käsittelyä helpottaa aineiston keskinäisten suhteiden (kategorioiden) välisten loogisten merkitystihentymien saumaton, memomainen yhteenkietominen. Lisäksi tutkijan on löydettävä kategorioita selittäviä dimensioita, jotka taas jakautuvan aladimensioihin. Tämän osion kappaleet siis ovat tavallaan vuorovaikutuksessa ja tutkija kysyy aineistoltaan tavallaan haluamaansa suuntaa: kyllä, ei ja miksi ei?

6.2.2 GROUNDED THEORYN KRITIIKKIÄ

GT on siis yksi laadullisen tutkimuksen tapa tai malli. Laadullista tutkimusta voidaan tehdä monella tavalla ja niinpä GT:kin tarvitsee kritiikkiä. Keskeisintä on kuitenkin huomata, ettei teorian ongelmien ratkaisu ole tutkimusta tekevän tutkijan keskeisin ongelma, vaan tutkijalle riittää, kun menetelmä istuu tutkimukseen jota hän tekee. GT:n sisällä ongelmien tiedostaminen onkin keskeistä, sillä menetelmän onnistunut käyttäminen tarvitsee todellista sitoutumista tutkimusotteeseen. (Rostila 1991, 78.)

Pintaan pulpahtava ongelma on GT:n osalle tavallaan kvantitatiivinen tutkimus, joka pyrkii omilla sisäisillä laatuvaatimuksillaan hakemaan samaa GT:stä kuin itsestään. Myös kvalitatiivisen tutkimuksen sisältä löytyvät laatuvaatimukset korostavat osoittamisen pätevyyden merkitystä ja tutkijan kykyä osata osoittaa tutkimusprosessista riippumattomalla tavalla tulosten pätevyys. Ts. teorioiden pitäisi pystyä selittämään myös aineistosta nousevat poikkeamat mainstream-osuuden lisäksi. Tulosten verifioiminen on siis omalla tavalla keskeistä, mutta toissijaista teorian kehittelyn jälkeen. (Rostila 1991, 75 – 78; Glaser ja Corbin 1990, 249 – 258.)

Glaser ja Strauss (1967, 75 – 76.) kritisoiivat tätä mallia kyseenalaisesta akateemisuudesta. Kysymys on tavallaan teorioiden keksimisestä ja tämä rajaa tutkijan mahdollisuuksia suunnitella tutkimuksen eri vaiheita etukäteen. Teoretisointi on suorassa yhteydessä aineistoon ja tämä saattaa harhauttaa tutkijaa uskomaan tutkimuksestaan jotain muuta kuin pitäisi. Sama logiikka tosin kääntäen toimii myös eräänä suurimmista plussista.

GT:tä kritisoidaan myös mahdollisuudesta jäädä teoreettisesti ”ei kenenkään maalle, ilmaan”. Toiset tutkijat arvostelevat GT:tä virheellisistä toimintamalleista teorian ja empirian välillä. Teorioiden rakentaminen voi värittyä tutkijan omien tai aineistosta löytyvien tutkijaa miellyttävien suuntausten mukaan. Näin tosiseikat voivat vääristyä. Induktiivisuus –syytettä vastaan voidaan kuitenkin esittää merkittäviä vastaväitteitä. GT ei ota automaattisesti jotain tiettyä lähestymistapaa ohjenuorakseen, vaan hyväksyy aikaisemman tiedon olemassaolon. Teoriaa testaavan tutkimuksen vaihteellisuus on siis

tutkimuksen sisäinen valtti, eikä haitta. (Glaser ja Strauss 1967, 37; Glaser ja Corbin, 249 – 258.)

Mielestäni kritiikki on siis omiaan tarkentamaan tutkijan kuvaa siitä mitä hän aineistollaan tekee. Kerettiläinen ajatus olla välittämättä tutkimuksen sisäisistä ongelmista tai ristiriidoista on omalla tavallaan malli hyväksyä mitä tahansa. Kysymys on kuitenkin toimimisen logiikasta ja näin ollen vapaus soveltaa soveltuvinta on katsojan silmässä; olisi hullua olla käyttämättä mallia, joka tarjoaa mahdollisuuden kuvata kiinnostavaa asiaa mielenkiintoisesta näkökulmasta.

7 INTEGRAATIO LUOKANOPETTAJAN SILMIN

Useaan kertaan läpikäymäni aineiston perusteella integraatio tuli esiin kaksitasoisena ja tulokset jakautuvat kahteen ydinkategoriaan. Pintataso ja syvätaaso kuvaavat integraatiota pääpiirtein ja niistä tarkentuvat esiin dimensiot, joille löytyy tiettyjä kvaliteetteja. Pintataso ja syvätaaso ovat yhteydessä toisiinsa ja niille antamani nimet eivät kuvaa toisen hyvyttä ja toisen huonoutta. Kyse on toiminnan sisäisestä ja ulkoisesta ulottuvuudesta. Pintataso ja syvätaaso jakautuvat kategorioihin, jotka ovat seuraavat :

PINTATASO

- Koulu fyysisenä ympäristönä
- Toiminnan ulkoiset edellytykset
- Koulu toimintakäytäntönä ja tosiasioina
- Yhteistyö

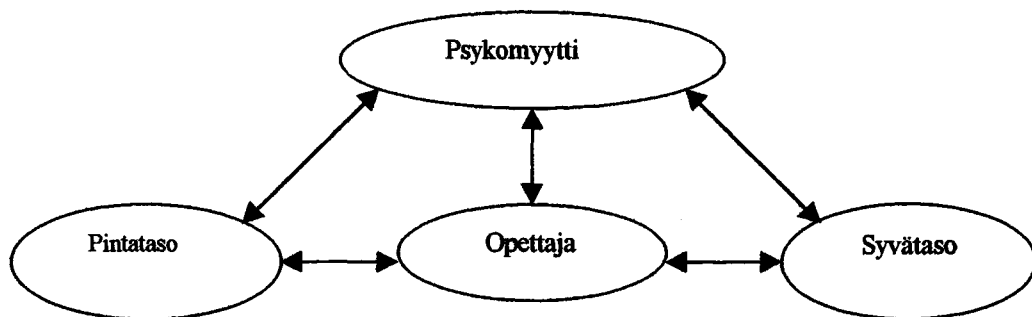
SYVÄTASO

- Elämyksellinen taso
- Toiminnan sisäiset edellytykset
- Koulu sosiaalisena ympäristönä
- Yhteistyö

Laadulliset kvaliteetit muotoilevat kategorioiden sisältöä ja ne ovat avainsanoja kunkin kategorian keskeisille sisällöille. Lisäksi kategorioita tarkastellaan psykokulttuurin sisältä psykomyytin näkökulmasta. Tarkastelun taustateema on psykomyytti, jonka läpi katson tätä aineistoa. Myyttisuodatin taas on tarkastelukulmaa varten kehitetty apuväline. Yleiskäsite on psykomyytti, myyttisuodatin on kehittämäni tarkennusväline. Myyttisuodatin on tarpeellinen tarkasteluväline, koska käydessäni aineistoa läpi uudestaan ja uudestaan, huomasin psykokulttuurin soluttautuneen koulun arkeen.

Arkipäivä verhoutuu psykokulttuurin sekaan ja näin aineisto toimii testausvälineenä sille, miten psykokulttuuri vaikuttaa ja vallitsee puhuttaessa integraatiosta.

Integraatio luokanopettajan silmin kuvaa tässä tutkimuksessa keskeisiä esiin nousseita teemoja. Aineistolle nousee tavallaan nimittäjäksi Janne Kivivuoren lanseeraama psykomyytti-käsite. Kysymys on uusien näkökulmien löytämisestä ja mahdollisen keskustelun herättämisestä. Tulokset antavat viitteitä siitä, mitä psykokulttuuri integraation sisällä voi yleisesti olla. Aineiston tulkinnan helpottamiseksi ”alustava” tulos on mielekästä esittää ennen osioiden yksityiskohtaisempaa läpikäyntiä (kuvio 3).



Kuvio 3 Psykomyytti ja integraation tasot

Psykomyytti on osa päivittäiseen elämään soluttautunutta psykokulttuuria. Se on mukana arjessa koko ajan. Vaikeasti käsiteltävyytensä takia sen esille kaivaminen arjesta on hankalaa. Asiaa on kuitenkin mahdollista lähestyä kahdesta limittäin olevasta tasosta, pintatasosta ja syvätasosta.

7.1 PINTATASO

Pintataso on aineiston ensimmäinen osa, koska se on kaikkein ilmeisin ja helpoiten esiin tuleva. Pintataso kuvaa arkipäivää eräänlaisella tullaan tutuiksi otteella. Ensimmäisen haastattelun kartoittamat teemat olivat hyvin pitkälle juuri tämän kaltaisia: ”Niin...onhan se kyllä ihan kiva, että nämä erityisoppilaat voi olla täällä yleisopetuksen mukana”. Sisällöksi riittää se, että on ihan kiva –mutta mitä sitten? Kenelle? Miksi?

Tokaisu ei tavallaan tarkoita mitään, vaan kuvaa pintatasoa oivallisesti. ”Toi avustaja kanssa on kyllä ihan kiva” kuvaa samaan tapaan pintatasoa kepeällä otteella. Asioiden syvällisemmät ja perustellut merkitykset eivät kuulu tähän tasoon. ”Kaunis ilma tänään keskustelua” arkipäivässä on paljon ja osa kanssakäymisestä on luonteeltaan tätä. Aineiston ensimmäinen osa on tätä mallia ja ”Kaunis ilma tänään” on myös ensimmäisen haastattelun hallitseva piirre. Asioiden esille saaminen syvällisesti oli vaikeaa. Näin oletukset tavallaan toteuttavat itseään ja vaikka osa toiminnasta rakentuu pintatason varaan, sen sisällä pintataso muodostaa aluksi opettajan ajattelun kehyksen, johon tulee lisää kokemusta. Tämä taas muovaa syvätasoa. Voidaan ajatella esimerkiksi uuden työntekijän saapumista työpaikalle, jolloin keskustelu on kuvaamani tyyppistä. Samoin osa päivän koulutyöhön liittyvästä toiminnasta on juuri tämän kaltaista. Palavereiden sopiminen, materiaalin tekeminen yhdessä...osa pakollisista asioista hoituu tällä tasolla.

Paikalla tekemäni havainnot tukevat analysoimaani haastattelua. Osa päivittäisestä työstä kului pakolliseen yhteydenpitoon ja koulutyön eteenpäin kuljettamiseen. Avustaja: ” Hei...hei...Pentti..!” (opettaja salanimellä) Opettaja: No? Avustaja: ”Se tulee se jumppari katsoon Aarnee ja Pirjoa (oppilaat salanimellä) tänään. Muistitko?” Opettaja: ”Jaa-joo. Niin tuleekin. Hyvä kun tuli puheeks”

Integraatiota kuvaavat pintatason dimensiot kiteytyvät pitkälle konkreettisiin fyysisiin asioihin ja koulua rutiininomaisesti ylläpitäviin seikkoihin. ”Se on myös hyvä tämä jatkuvuus...tai sellainen rutiinimaisuus”. Osa pintatasosta on toiminnan pakollinen pohja. Toimintaa tällä tasolla kuvaa rutiinimaisuus, pakollisuus ja sisällön kepeys. Koulun oma sisäinen infrastruktuuri rakentuu osittain tälle tasolle.

7.1.1 TOIMINAN ULKOISET EDELLYTYKSET

Ulkoiset edellytykset tarkoittavat välttämättömien toimintaehtojen toteutumista. Reunaehdoiksi muodostuu lainsäädäntö, paikallinen kulttuuri, yleinen hyväksyntä ja ympäristön tuki. Hyvin tärkeässä asemassa on myös raha. Koulun pakollinen ulkoinen

toimintaehto raha vaikuttaa lähes kaikkiin tasoihin suoraan tai epäsuorasti. ”Kyllä sitä rahaa koululla nyt juuri siihen pakolliseen toimintaan on. Tosin, ei sitä kyllä ole yhtään liikaa”. Merkittävä osuus on myös lainsäädännöllä, joka mahdollistaa fyysisen integraation. Opettajan mukaan edellytykset toiminnalle ovat yhteisön sisällä. Paikkakuntalaisten on oltava integraation kannalla, tai integraatio jää toteutumatta. Paikallisen kulttuurin osuus on va’an kielen asemassa. ”Kyllä sitä kylältäkin aina jotain kuuluu...ne lähtee tekemään kaikkea ja eivät kyllä mitenkään vastusta tätä näiden erityisoppilaiden täällä oloa. Täällähän ne asuu muutenkin. Onneksi tällaista voidaan tehdä...niin tätä oppilaiden sijoittamista yleisopetukseen”. Opettaja toteaa vielä kunnan olevan ”myötämielinen näille sijoituksille...kai siinäkin se raha ratkaisee...onhan tämä varmaakin halpaa näin”.

7.1.2 KOULU FYYSISENÄ YMPÄRISTÖNÄ

Analysoimani aineiston mukaan pintatasolle kuuluu välttämättömiä toimintaa mahdollistavia tekijöitä. Koulu ympäristönä muodostaa tälle toiminnalle fyysisen kehyksen. Sisätilat, välineet, tarvikkeet ja piha on merkittävä foorumi sosiaaliselle vuorovaikutukselle, mutta kuitenkin vasta fyysisen integraation pakollisuuden jälkeen. Keskeisiä kvaliteetteja ovat turvallisuus, tuttuus, rutiininomaisuus ja normitetussa ympäristössä toimiminen.

Keskeiseksi teemaksi aineistosta nousee fyysisen ympäristön turvallisuus. ”Meidän koulun piha on aika turvallinen ja on kyllä ihan hyvä, ettei sen asian eteen tarvii erikseen tehdä mitään erikoista. Koulun säännöt ja se valvonta riittää ihan hyvin”. Ulkoiselta ulottuvuudelta tarkasteltuna toimintaan keskittymisen perusedellytys on, että koulunpitoon liittyvät perustekijät ovat kohdallaan. Fyysisen ympäristön opettaja kokeekin erittäin tärkeänä ja pitää sitä koulunpidon toimivuuden reunaehtona. Normitettu fyysinen ympäristö on helpotus opettajan arkityölle. Toiminta rullaa pitkälle yleisten sääntöjen, toimintakäytäntöjen ja opettajan suorittaman tilanteiden seuraamisen ja ohjaamisen avulla.

Koulu oli varsin turvallisesti sijoitettu ja havaintojeni mukaan ylimääräistä energiaa ei tarvinnut polttaa fyysisen ympäristön takia. Opettaja: ”Niinkun näät, tää piha ei ole ihmeellinen, mutta on tää sentään ihan turvallinen”.

Toimiminen fyysisessä ympäristössä on kuitenkin asia, joka ei suju oppilailta sisäsyntyisesti. Pakolliseen ohjaamiseen käytetty aika onkin ambivalenttinen helpotus ja haitta opettajan työlle. Panostamalla ulkoisiin mahdollisuuksiin sääntöjen kautta, opettaja poistaa omasta toiminnastaan selitysaunomaatin roolia, joka veisi opettajalta aikaa pois muusta toiminnasta. ”Olen aika tyytyväinen siihen miten toi homma nyt menee tuolla ulkona...esimerkiksi. Ne oli ne säännöt...kyllä siihen aikaa on mennyt kun on selvitetty mitä ne ovat ja miten toimitaan. Se on niin, että meillä säännöt on kuitenkin kaikille samat”.

Rakenteelliseen fyysiseen toimintaan kuuluu myös rytmi. Turvallisuutta luovana tekijänä se on myös keskeinen reunaehto toiminnalle. Lukujärjestykseen sidottu struktuuri poistaa päivittäisestä työstä turhan opetusta haittaavan ulkokohtaisen toiston. Lisäksi oppilaan kannalta struktuuri jäsentää päivää hyvin. ”Tota, on se niin, että toi Aarne on kun eri mies välillä, kun toiminta muuttuu. Aarne tykkää siitä, kun toiminta menee samaan tapaan. Kyllä se vaihtelukin virkistää, mutta huomaa selvästi että toi rytmi on aika tärkeä. Toiminnan vaihto tuo tullessaan joskus sellaista vastaan jumputtamista”.

7.1.3 KOULU TOIMINTAKÄYTÄNTÖINÄ

Toimintakäytännöt kuvaavat työntekoa arkipäivän näkökulmasta. Pakolliset suoritteet ovat osa opettajan työtä. Koulutyö toimintakäytäntöinä tulee esiin säännöissä, rutiineissa ja ilmapiirissä. Osiot käsittelevät meso- ja mikrotasoa koulutyöstä. Kuvaavia kvaliteetteja ovat turvallisuus, rutiininomaisuus, suunnitelmallisuus, toiminnan jatkuvuus struktuurimaisesti ja ilmapiirin myönteisyys.

Koulun toiminta perustuu sääntöihin, jotka tulevat lainsäädännöllisesti ylhäältä päin, tai sisäisesti koulun omasta vaikutuspiiristä. Opettaja on instrumenttina oman osuutensa kautta ja tuo tullessaan vielä joukon kirjoittamattomia sääntöjä. Näistä muodostuu päivittäisen työn kehys, jonka sisällä koulunpito liikkuu. ”Ulkona etenkin on säännöt turvallisuuden takia tarpeelliset...on kyllä sisälläkin, ei siinä mitään. Ne tuo lisää aikaa muuhun kun ei ihan joka asiaa tarvitse vahtia. Sitten aina ei edes tarvitse sanoa mitään. Kyllä ne tietää jo meikäläisen ilmeestä, meneekö niin kun pitää, vai ei”.

Seuraavana esiin tulevat rutiinit, jotka muodostuvat edellisten sivutuotteena. Rutiinit taas ovat toimintakäytäntöjä, jotka muovautuvat koulunpidon viitekehyksen sisään arjen toimintakäytännöiksi. Osaksi rutiineja voidaan katsoa esimerkiksi suunnittelu, palaverit ja yhteistyö. Rutiinit eivät ole synonyymi urautumiselle. ”Osa omista hommista menee kyllä rutiinilla, aika paljonkin...ja sitten taas siinä toistossa on hyvää oppilaillekin...niin...kun...kaikki ei ole aina uutta”.

Suunnittelu vie opettajalta koulunpidon lisäksi aikaa. Se pitää sisällään opetuksen valmistelun arkityöhön soveltuvaksi. Käytännössä tämä tarkoittaa tuntien suunnittelua ja kaikille soveltuvan materiaalin tekemistä. ”Noi hopsit...tai hoijsit nykyään on kanssa ihan hyviä. Ne sillä tavalla jäsentää tota työtä. Se on kuitenkin sellainen pakollinen tehtävä, kun ne on oltava kaikilla ja ihan valtakunnallisestikin. Toki niistä on sitten hyötyä opetukseenkin. Kyllähän siihen menee aikaa niitten tekemiseen, tai suunnitteluun...mutta...täytyy aina koittaa katsoa , että se opetettava aines on nyt kaikille sopivaa. Siihen sitä aikaa näiden integroitujen kohdalla menee vähän enemmän kun muitten kanssa. Se on nimenomaan ne tietyt aineet, tai ihan tietyt jutut, kuten vaikka kirjoittaminen...niin...mihin sitä harjoitusta nyt erityisesti tarvitaan. Sellaiseen harjoittamisen järkkäämiseen...toisaalta, kyllä siitä työstä osa tulee joskus aika helpostikkin kohdalleen. Onneksi on tuo avustaja”.

Edellisen vaikutusalueen sisään tulee yleinen ilmapiiri. ”Täällä on mukava henki työskennellä, asiat sujuu aika leppoisasti ja mutkattomasti”. Ilmapiiri tekee koulutyön arkitason osalle ratkaisevan rajauksen. Opettajan mielestä se on hyvin keskeinen reunaehto mielekkäälle työnteolle. Ilmapiiriin keskeisesti vaikuttavia tekijöitä ovat työntekijöiden persoonalliset piirteet, elämäkokemus ja yhteistyötaidot. ”Onneksi tässä on sellaista porukkaa, että kemiat käy hyvin yhteen”.

7.1.4 PINTATASON YHTEISTYÖ

Pintatason yhteistyötä kuvaavat kvaliteetit ovat pakollisuus, pinnallisuus ja arkipäiväisyys. Yhteistyöhön tässä muodossa ottavat osaa ajoittain kaikki instanssit. Pintatason yhteistyö on tavallaan pakollista. Ilman pintatason yhteistyötä ei voi olla syvätason yhteistyötä. Pinnallinen lähestyminen on ensi alkuun jopa välttämätöntä. Toiselta, ei vielä tutulta ihmiseltä saattaa heti aluksi olla vaikea lähteä kyselymään: ”miltä susta nyt tuntuu” Yhteistyö viranomaisten, erityistyötekijöiden tai vaikkapa vanhempien kanssa jää osittain ”hyvää-päivää-kirvesvartta” -tasolle. ”Joskus ei kyllä kerkeä sanomaan kun päivää näille erityistyötekijöille ja joskus sitten palaveerataan urakalla”.

Koulutyö on myös palaverien sopimista, aikataulujen sovittamista ja suunnittelua eri tavoilla. ”Joskus menee aikaa pakollisten kuvioitten sovittamiseen. Ne on vaan katsottava lukkarista ja allakasta miten sopii”. Koulunpitoon liittyy paljon pintatasoa ja sen välttämättömyys rakentuu koko järjestelmän sisään, eräänlaiseksi huomaamattomaksi reunaehdoksi.

7.1.5 PSYKOMYYTTI PINTATASOLLA JA MYYTTISUODATIN

Taustateemalle löytyy ulottuvuuksia psykokulttuurin vaikutuspiiristä. Kuvaavia ovat asenteet, jotka ovat muotoutuneet pitkällä aikavälillä osaksi tietoisuutta. Kasvatuksen historia on osa myytittyneiden käsityksien pohjaa. Tämä nousee myös aineistosta esiin ”Tääkin on tavallaan sellaista uutta meidän kunnassa tämä sijoittaminen yleisopetukseen. Ei ennen näin tehty täällä...tai edes ihan vähänaikaa sitten. Sekin on semmoinen asennekysymys. Tosin, mun mielestä tarvitaan kyllä sekä tätä integrointia, mutta niin tarvitaan sitä erityisluokkaopetustakin”.

Psykosektoriin kuuluviin aloihin liitetään mielellään auttamiseen, hyvän tekemiseen ja uhrautumiseen liittyviä asioita. Samat teemat nousevat esiin myös läpikäymästäni

aineistosta. ”Tota...kyllä se on päivittäin aika paljon, mitä tuo Aarnekin kaipaa apua päivittäin. Aikaa menee kaikkeen pakolliseen sen opetuksen lisäksi. Onneksi tuo meidän avustaja on siellä luokassa lisäapuna. Ei siitä tulisi oikein mitään ilman avustavaa henkilökuntaa”. Kysymys on tavallaan edelleenkin vähempien veljien auttamisesta. Hyvän tekeminen vähempiosaisille on ikään kuin moraalinen velvollisuus velvollisuuden pakosta. Tämä on tavallaan toki totta, mutta näin oletuksen sisältö on tyhjä vaikkei olekaan sen tarkoitus.

Pintataso rakentuu pohjaksi ulkoisille edellytyksille. ”Se on kyllä ihan hyvä, että täällä on erilaista porukkaa. Se on kaikille kasvattavaa. Ne ovat usein Aarne ja Pirjo herkempiä ja parempia monissa asioissa kuin muut”. Todennäköisintä on, että vammaiset ovat herkkyydenkin suteen samanlaisia, kuin kaikki muutkin. Paremmuuden korostaminen ”joissakin asioissa” taas kertoo ulkoistamisesta oppimisedellytysten suhteen. Osaaminen ja oppiminen kulkevat myös saman kaavan mukaan kuin herkkyyskin, todennäköisesti vieläpä vastakkaiseen suuntaan.

Myyttisuodatin on itselle ja lukijalla väline tarkastella aineistoa oman näkökulman kautta. Myyttisuodattimen laadullinen kvaliteetti on kyseenalaistamisen näkökulma. Kritiikki vallitsevia käsityksiä vastaan saattaa tarjota uudet merkityslinssit asioiden tarkasteluun.

Kaikilta tasoilta löytyy tarkasteltavaa myyttisuodattimen läpi. Esimerkiksi sopii fyysinen yhteen sijoittaminen: ”Ihan mukavaa kun ollaan kaikki tavallaan nyt samassa”. Miksi? Oletus kääntyy helposti sisällöttömään suuntaan: Se on kivaa että nekin oppilaat ovat koulussa. Eli kivaa on, oppivat ne sitten mitään tai ei. Tarkentava kysymys on laadullinen: Kenelle kivaa? Meille? Heille? Kaikille? Miksi?

Yhteistyön liittyvä tokaisu ”Se on hienoa, kun yhteistyö sujuu meillä tosi hyvin”, kuvaa pintatasolla myytittynyttä informaation kulkua. Asiaa voidaan kärjistää ajattelemalla hyvin sujumisen olevan pelkkää hyvin sujumista ja muiden asioiden toisarvoista. Tokaisu kuvaa psykosektorin lonkeroiden ulottuvuutta päivittäiseen toimintaan. Toiminnan ulkoiset tunnusmerkit ovat ulkoisella tasolla mittareita toiminnan onnistumiselle. ”Kyllä sen huomaa, että nämä pärjäävät tosi kivasti täällä”.

7.2 SYVÄTASO

Toinen ydinkategoria on syvätaso. Aineiston uudelleen ja uudelleen läpikäynti selkeytti ydinkategorioiden laadullisia kvaliteetteja. Ydinkategorian keskeisiksi kvaliteetiksi tulevat kerroksellisuus ja laadullisuus. Nämä tekijät ovat taustavaikuttajina kaikkiin muihin syvätason kategorioihin. Lisäksi myös syvätasolla tarkastelen aineistoa psykokulttuurin näkökulmasta. Syvätason kategoriat ovat seuraavat:

- Elämyksellinen taso
- Toiminnan sisäiset edellytykset
- Koulu sosiaalisena ympäristönä
- Yhteistyö

7.2.1 TOIMINNAN SISÄISET EDELLYTYKSET

Keskeisiä kvaliteetteja sisäisten edellytysten kuvaamiselle ovat arviointi, kehityskelpoisuus, yhteistyö, asenteet ja arvot, ilmapiiri, sekä vuorovaikutussykli. Sisäiset edellytykset kertovat koulunpidon dynaamisesta olemuksesta. Tapahtumat ja asiat eivät ole staattisia, vaan kysymys on jatkuvasta muutoksesta kvaliteettien keskinäisen vuorovaikutuksen johdosta.

Arviointi on merkittävä tekijä sisäisten edellytysten kategoriassa. Arviointi on palautetta opettajan tekemästä työstä ja keino viedä opetusta sisällöllisesti eteenpäin. ”Se on aika hienoa, kun huomaa, että nyt on opittu jotain uutta. Se niin kuin kannustaa tekemään töitä...vaikkei sitä edistystä nyt aina tulekaan, niin silloin kun huomaa että sitä tulee, se kyllä palkitsee”. Lisäksi vanhemmilta ja koko koulunpitoon vaikuttavalta tukiryhmältä tuleva palaute on merkityksellistä. ”Nämä on kanssa hyviä hetkiä, kun saa kiitosta tai kuulee siitä, että nyt tässä ja tässä asiassa on onnistuttu. Niin siis...saa palautetta avustajalta tai vanhemmilta. Se palaute sieltä kotoa olisi kyllä aina tosi tarpeen”.

Opettaja pitää keskeisenä oppimisen seuraamista ja sen luotsaamista parhaalla mahdollisella tavalla tavoitteiden suuntaisesti, oppimista edistäen. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi toiminnan päivittäistä arviointia esimerkiksi vaikkapa annettujen tehtävien tekemisen seuraamisena. Lisäksi opettajan pyrkimyksenä on kontrolloida oppimisen tahtia ja pitää opetettava aines sopivassa suhteessa omaksumisen nopeuteen. ”Kyllä minä yritän seurata sitä, tekeekö ne mitä pitääkin. Jos on läksyä, niin ne pitää olla tehty ja kun saa tehtävän tunnilla, niin se pitää tehdä”.

Kehityskelpoisuus on opettajalle keskeistä. Opettaja pitää hyvin merkittävänä oman ammattitaidon ylläpitoa ja kehittämistä. ”Tota, se on aika tärkeää, että pysyy kärryillä mitä uutta tietoa näistäkin jutuista tulee... ja... minun mielestä lisäkoulutus on todella tarpeellista silloin, kun tulee jotain tällaisia tapauksia luokkaan. Onneksi minulla oli mahdollisuus mennä kunnan (työnantajan) kautta lisäkoulutukseen”.

Yhteistyö on tärkeää. Opettaja korostaa koulunkäyntiavustajan merkitystä ja pitää luontevaa yhteistyötä avustajan kanssa ensiarvoisen tärkeänä. ”Meidän koulunkäyntiavustaja on oikein hyvä avustaja. Toiminta on sellaista kun minusta integroidun oppilaan kanssa kuuluukin... siis avustaja toimii hyvin niiden kanssa ja me tullaan juttuun näiden kouluhommienkin kanssa hyvin. Minusta on aika tärkeää, että informaatio kulkee hyvin. Minä pystyn opettamaan enemmän, kun avustaja on minun luokassa. Kaikille jää silloin tavallaan sitä aikaa enemmän”.

Opettaja korostaa ”oikean otteen” tärkeyttä: ”Siinä on vähän perää, että tämä opetushomma käy toisilta vähän niin kuin sisäsyntyisesti, tai ihan itsestään. Kyllä siitä tietoakin tarvitaan ja asenteen pitää olla oikea. Avustaja toimii minun mielestä taitavasti noiden kanssa” Lisäksi opettaja puhuu luontevasta asennoitumisesta erityisoppilaita kohtaan: ”Asenne pitää olla kohdallaan näitten hävittäjien kanssa. Ne kyllä kanssa ehtii, mutta siinä ei joku pärettien polttaminen paljon auta. Täytyy osata toimia soveltaen”.

Arvot kategorian kvaliteettina nousevat aineistosta useasti esille. Opettaja näkee asenteen lisäksi arvot merkittävänä tekijänä työssään: ”Se on oikein, että kaikilla on nyt se oppioikeus, ei mikään velvollisuus. Ne on nyt ne syvemminkin kehitysvammaiset koulussa, eikö vaan?” Tutkija: ”On. Kyllä se tais olla kaks vuotta sitten kun se laki

muuttui”. Opettaja: ”Niin, se on oikein, että kouluun pääsee kaikki. Se on ihan niin kuin oikeaa tasa-arvoa”. Lisäksi yhteisö muodostaa kulttuurillisen taustan koulutyölle. Opettaja pitää kylän asennetta hyvänä: ”Joo-o. Kyllä kyläläiset lähtee tekeen kaikennäköistä ja ne on myötämielisiä tälle koululle. Nuo erityisoppilaat on täältä ja ne tavallaan niin kuin kuuluu kalustoon. Siinä ei ole sillai mitään ihmeellistä...minusta kanssa ilmapiiri on sellainen mittari onnistumiselle. Se on niin, että jos työssä pystyy käyttämään huumoria, niin se työ kyllä myöskin ottaa onnistuakseen. Se on jotenkin se totinen puurtaminen omiaan vaan pilaamaan ilmapiiriä”. Myönteinen asenne on omiaan vahvistamaan ilmapiiriä.

Vuorovaikutussykli kuvaa kvaliteettien välistä vuorovaikutusta. Lisäksi kysymys on teemojen kietoutumisesta pintatason sisään; osa edellisestä jäisi toteutumatta ilman pintatason olemassa oloa. Pintataso on tavallaan edellytys näille kaikille edellä mainituille kvaliteeteille.

7.2.2 ELÄMYKSELLINEN TASO

Aineiston perusteella tämä osio liittyy integraation teoriataustaan. Yhteydet aineiston ja vallitsevan integraatioteorian suhteen antavat viitteitä siitä, että totutusta visiosta jää puuttumaan sisäisen integraation ulottuvuus tai osia siitä. Elämyksellisyys on tavallaan evaluaatiota toiminnan onnistumisesta ja tuntemuksien kartoittamisesta. Elämyksellinen taso kokoaa alleen useita teemoja. Elämyksellisyyttä voi halutessaan tarkastella psykologisesta näkökulmasta, konkretian näkökulmasta tai vaikkapa psykokulttuurin valosta. Lisäksi integraatiossa on kysymys vuorovaikutuksen kentästä, jossa ei liikuta yksin. Keskeisiä kvaliteetteja ovat aktiivinen palautteen lukeminen, tuntemukset työstä, ja epäsuora viestintä. Viimeksi mainitun voisi halutessaan laittaa myös omaksi osuudeksi, mutta kategorian kuvaaminen ilman tätä ulottuvuutta olisi mielestäni puutteellista. Epäsuora viestintä tavallaan lonkeroituu muiden asioiden sisään.

”Mulle on aika tärkeitä kuitenkin se, että ihan oikeesti tapahtuu jotakin oppimista. Sitä täytyy vaan koittaa pakertaa niitten heppujen kanssa...ne...tuota...oikastakkin osaavat,

vahtia täytyy...se on mukavaa, kun näkee, että hommat tulee tehdyiksi niin kuin sovittiin”. Lisäksi opettaja kertoo omiin tuntemuksiinsa liittyvän paljon ”pieniä juttuja” joista näkee oppimisen etenemistä, tai sovittujen kasvatuksellisten asioiden menemistä toivottuun suuntaan. Opettaja tekee aineiston perusteella paljon tulkintaa omista tekemisistään ja lukee palautetta lukemattomista pienistä ja suurista asioista. Ilmeet, eleet sanaton viestintä, aistittava ilmapiiri, oppilaiden tuntemukset, vuorovaikutuksen luontevuus. ”Parasta on kyllä se, kun näkee toisten ilmeistä (tässä yhteydessä kyse oli oppilaista) asioiden menneen perille. Eikä sekään ole haitaksi, jos ne ilmeet on vielä ilosia”. Opettaja painottaa tämän työn olevan työtä ja se tarkoittaa hänen mukaansa toimintaa ilman sädekehää.

Opettaja pitää hyvin merkittävänä päivittäisen yhdessäolon kautta tulevaa kokemusta yhteisöllisyydestä. Opettaja pitää myönteisen, konstailemattoman, rehellisen ja oikeudenmukaisen ilmapiirin tärkeyttä ensisijaisena. Aidosti hyväksytyksi tuleminen on todellista sisäistä integraatiota. Ilman omaa itsenäistä roolia opettaja katsoo oppilaiden olevan tuuliajolla lähes joka suhteessa. Tämä koskee opettajan mukaan kaikkia, ei vain pelkästään erityisoppilaita. ”Tämä päivittäinen työ on jo sellaisenaan ihan tarpeeksi, vaikkei sitä toisissa ammateissa olevat varmaan sillä tavalla näekään. Jos tästä hommasta ei pidä, niin ei tätä kyllä porukka varmaan teekkään. Kyllä nuo koulun muut työntekijät kanssa arvostaa tekemisiään...ja...minusta se on työntekijöitten kemia tärkeä, se vaikuttaa sitten suoraan myös oppilaiden hyvinvointiin”.

”Tosi paljon tulee käytettyä aikaa ihan yhteistyöhön. Se on ihan tärkeätä sen työnkin kannalta, tietysti...mutta...siinä kyllä näkee toisista jotain siitä miten on itse onnistunut...tai joku homma on yleensä onnistunut” Opettaja kertoo yhteistyön vanhempien kanssa olevan a ja o. Tämä koskee kaikkia oppilaita, ei pelkästään erityisoppilaita. Yhteistyötä ei kuulemma tule varmaankaan juuri missään tehtyä liikaa ja kaikki mitä tehdään, on opettajan mukaan eräänlaista ”laatu-aikaa”. Opettaja kuvailee yhteistyötä seuraavasti: Tietysti nyt sellasten vanhempien kanssa yhteistyö sujuu...jos ei ole mitään negatiivista sanottavaa. Jos sanomiset menee ristiin, se on huono juttu. Asiat ei etene mihinkään. Eteenkin nyt nää erityisoppilaat...se palaute sieltä kotoa meinaa kuitenkin aika paljon. Rivien välistä kuulee mitä ne haluaa...ja senkin mitä ei sanota suoraan, vaikka se olisi kehujakin”.

Elämyksellisyyden merkitys on sen syvävaikutteisuudessa. Elämyksellisyyden koskettaa opettajaa monella tasolla ja tuntemukset tekemisistä vaikuttavat päivittäiseen työpanokseen. Epäsuora viestintä nousee tässä kategoriassa merkittävään asemaan.

7.2.3 KOULU SOSIAALISENA YMPÄRISTÖNÄ

Keskeisiksi kvaliteeteiksi nousevat arjen osaaminen ja laajat vuorovaikutussuhteet. Koulu sosiaalisena ympäristönä on laaja. Koulutyön onnistumisen kannalta sosiaalisuus on tärkeässä asemassa.

Sosiaalisuus on integraation kannalta merkittävä osa-alue. Tämän tutkimuksen mukaan sosiaalisuus on oppimisen ja onnistumisen kannalta ratkaisevassa asemassa. Eteneminen koko kykyprofiilin osalla edellyttää opiskeltavan itsenäisyyden lisäksi keinoja päästä toimimaan yhdessä muiden kanssa. Fyysinen integraatio ei siis automaattisesti tuo tullessaan sosiaalista integraatiota, vaan asioiden eteen täytyy tehdä pitkäjänteistä työtä. Tutkimukseni mukaan opettaja pitää sosiaalisten taitojen opiskelun edistämisen hyväksi tekemäänsä työtä ensiarvoisen tärkeänä. ”Niin, se on kyllä niin, että niitä taitoja joita tarvitaan muiden kanssa toimeen tulemiseen, niitä täytyy niin kuin ohjata tietoisesti... ja koko ryhmälle. Se on sellaista arjen osaamista, mitä täytyy tämän integraation kanssa täytyy hakea...kun...kaikkien täytyy osata toimia porukassa. Aikamoinen ohjaaminen oli myös muutaman tyyppin kanssa, ennen kuin ne huomasivat, mitä se tarkoittaa, kun joku toimii erilailla, kun muut. Siinä erilaisuuden hyväksymisessä menee väkisin aikaa”.

Käytännössä eräs integraation sisäisistä edellytyksistä on sosiaalisen verkoston toimiminen riittävän kypsästi. Verkoston olemassaolo ei sinällään opettajan mukaan riitä, vaan toiminnan yhtenä keskeisenä osa-alueena on ”oikeasti” sinuiksi tuleminen sosiaalisessa kentässä. Oivallisena esimerkkinä syvätason sisäisestä integraatiosta sosiaalisuuden alueella kertoo esimerkki Aarnen toiminnasta eräänä koulupäivänä. Opettaja kertoo seuraavasti: ” Joo. Siinä kävi sitten eräänä päivänä niin, että Aarne sanoi luokan kovimmalla jätkälle että ”Se ei sitten enää käy” ja kaveri tietenkin kysyi

hyvin hämmästyneen näköisenä että ”jaa mikä ei käy?” Aarne sanoi että se mun kiusaaminen ei käy. Luokkatoveri korotti ääntään ja sanoi: ”Mitä sää horiset? Emmä oo sua kiusannu! Tuo on valetta!” Aarnen vastaus oli yksiselitteinen: ”Joo, mutta syksyllä kiusasit ja se ei muuten käy enää. Sanat kumpuiliivat Aarnen suusta nyrkinheristykseen kera.” Ts. Aarnella on tasaväkiset mahdollisuudet muiden tapaan saada tai olla saamatta selkäänsä. Esimerkki on omalla tavallaan raju, mutta tätä kautta opettajan mukaan toiminnalle muodostuvat todelliset osaamisen ja onnistumisen mahdollisuudet. Käytetty aika sosiaalisuuden hyväksi on lähes samaa ”Kun pistäisi rahaa pankkiin”

Edellytykset oppilaan myönteiselle tulevaisuudelle ovat opettajan luomien mahdollisuuksien lisäksi heissä itsessään. Syvätason toimintana opettaja näkee myös vapaaehtoisen, kaveripiiristä lähtevän spontaanin kanssakäymisen. ”Se on niin tämän sosiaalisuuden suhteen, ettei se kannettu vesi nytkään pysy siellä kaivossa. Kyllä niitten on opittava tulemaan itse toimeen keskenään. Ei aikuiset ole joka kulman takana vahtimassa miten hommat sujuu”.

Opettaja pitää myös välituntia ratkaisevana oppimisen paikkana. ”Siellä ne menee nyt muitten mukana (välitunnilla) ja kyllä ne pääsevät aika hyvin mukaan muitten tekemisiin...tai siis leikkimään muiden kanssa yhdessä. Aluksi oli vähän enemmän sitä seisoskelua tai muitten touhujen seuraamista...nyt sellaista ei ole.”

Sosiaalinen taso kuvaa koulunkäynnin kannalta keskeistä osuutta. Opettaja ja oppilas kohtaavat arjessa ja siitä muodostuva kokemus muokkaa merkittävästi sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttää. Sosiaalinen toiminta on myös pakollinen reunaehto koulunpidolle. Toimiva sosiaalinen yhteistyö antaa mahdollisuuden edetä positiiviseen suuntaan. Fyysisen pintatason pakollisuuden jälkeen sosiaalinen taso muokkaa koulunpidon järjestystä. Toimiva sosiaalinen ympäristö ei ole itsestään syntynyt staattinen tila, vaan se elää vuorovaikutuksessa muiden tasojen kanssa. Sosiaalisuus ottaa osaa tasojen kanssakäymiseen huomattavalla osuudella.

Opettajalle oma työyhteisö on tärkeä. Sopiva ”kemia” työtovereiden välillä on tärkeää. ”Onneksi meillä on toimiva työyhteisö. Opettajat tulee keskenään hyvin toimeen ja samoin tuo meidän muu henkilökunta on kanssa osa tiimiä. Välit on hyvät ja keskustelut

pysyy asialinjalla.” Osa päivittäisestä kanssakäymisestä on pakollista pintatason kanssakäymistä mutta osa toiminnasta on taas syvätasoa syvimmillään. Opettaja kertoo tekevänsä ”...paljon töitä tulee tehdyksi avustajankin kanssa. Täytyy sopia aika tarkasti mitä minä haluan, että niiden oppilaiden kanssa tehdään ja mitä siinä niitten touhussa täytyy just nimenomaan seurata”.

7.2.4 SYVÄTASON YHTEISTYÖ

Syvätason yhteistyö tarkoittaa sisällöllistä yhteistyötä. Parhaimmillaan kaikki erityisoppilaiden kanssa toimivat ovat oppilaan edistymisen takana. Yhteistyö syvätasolla on siis maksimaalisen hyvää informaation kulkua, oppimista kokonaisvaltaisesti edistävää ja oppimisen etenemisen seurantaa.

Vanhempien osuus yhteistyössä on tärkeä. Yhdensuuntaisuus toimintakäytäntöjen mukaan on opettajan mielestä tärkeä reunaehto edistymiselle. Erityisoppilaiden suhteen voidaan todeta löytyvän asioita, joiden opiskelu on kotona helpompaa kuin koulussa. Samoin löytyy asioita, joiden opiskelu on taas koulussa paljon helpompaa, kuin kotona. Opettaja pitää kuitenkin koulun roolia erillisenä kodin roolista: ”Koulu on kuitenkin koulu, ja koti on sitten koti”.

Lähimerkitystä koulupidon kannalta opettaja näkee eniten koulunkäyntiavustajan ja itsensä välillä. ”Kyllä täytyy sanoa, että toi avustaja on se tärkein apu siinä luokassa, ei sitä itse kerkee niin paljon kun pitäisi”. Opettaja korostaa integraation kannalta lisäaikaa, jonka koulunkäyntiavustaja suo läsnäolollaan muulle opetukselle ja apua tarvitseville erityisoppilaille. Kääntäen opettaja siis tarkoittaa avun olevan plussaa kaikille opetukseen jäävän ajan suhteen. Työn kannalta avustaja on konkreettisesti paikalla, auttaen oppilasta juuri siinä missä hän eniten apua tarvitsee. Opettaja kokee myös oman työnsä sisällä merkitykselliseksi saman kaavan. ”Pitää auttaa siinä, kun oppilas tarvitsee. Ei saisi tehdä puolesta”.

7.2.5 PSYKOMYYTTI SYVÄTASOLLA JA MYYTISUODATIN

Integraation on pakko onnistua vai onko? Kuvaako termi todellisuutta arkiasetelmassa? Onko integraatio ja segregatio todella sitä mitä sen sanotaan olevan? Mikä on tärkeää? Onko vammasta haittaa? Hyötyä? Oppiiko toiset sietämään vammaisia? Oppiko vammaisen sietämään muita? Ovatko vammaiset syvällisiä tunteiden tulkkeja? Ovatko he aina aitoudessaan ihania?

Aineistosta nousee esiin teemoja, joiden tulkitseminen suoraviivaisesti on hankalaa. Tuntemukset erilaisista ihmisistä ovat oivallinen esimerkki tästä. Opettajan oman toiminnan kannalta on merkityksellistä saada kosketuspintaa asioiden syvämerkityksiin. Nämä ovat kuitenkin usein verhoutuneet piiloon, ja niiden esille kaivaminen ilman psykokulttuurin tunnusmerkkien lukemista on hankalaa. Syvätason myyttityneet käsitykset tulevat esiin uskomuksissa, jonka mukaan vammaiset pystyvät kokemaan ja tuntemaan enemmän kuin vammattomat ihmiset. Aineistosta nousee esiin muutamia kertoja opettajan mainitsema ”herkkyys” ja ”avoimuus”. Termit liittyvät aina vammaisen oppilaan positiiviseen poikkeavuuteen. Tämä tarkoittaa niiden esille tulemistä suotuisina määreinä oppilaan kannalta. Erilaisuus voidaan tulkita arvoksi, joka on enemmän kuin vammattomuus. Tullakseen herkäksi ja avoimeksi, ihmisen on tavallaan tultava vammaiseksi. Tämä on osa pysyvää kärsimysnäytelmää, jota psykokulttuuri murjoo arkeemme sisälle.

Myyttisuodatin syvätasolla on väline tarkastella myyttiytynyttä todellisuutta. Sen laadullinen kvaliteetti on kyseenalaistamisen näkökulma. Asioiden kriittinen tarkastelu syvätasolla tapahtuu vastaavalla tavalla kuin pintatasollakin. Tällä tasolla taas aineistosta esiin nousseet kategoriat tulee *läpivalaista aitoutta ja asiantuntijuutta kriittisesti pohtien*.

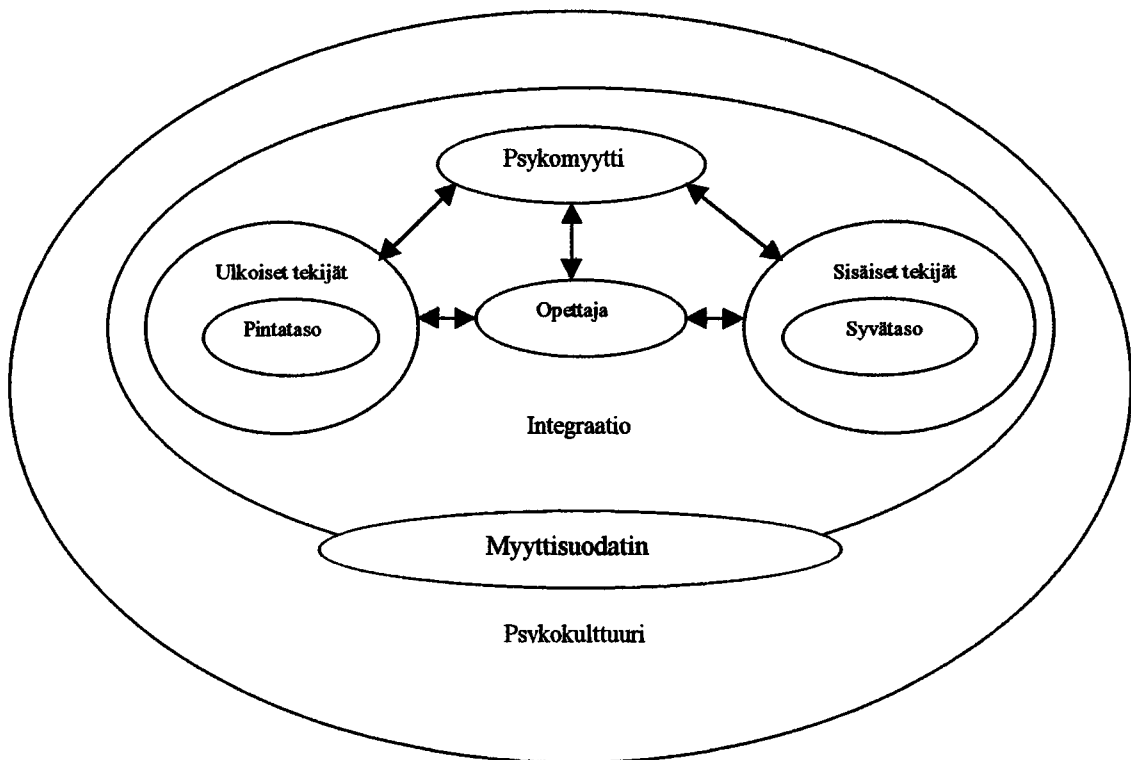
Keskeistä on virheenmetsästyksen sijaan hakea eheyttä erilaisuudelle siitä itsestään, eikä siitä mitä muut kertovat sen olevan. ”En mä kyllä sitä oikeastaan huomaa, että ne nyt on erilaisia. Ne on siinä muiden mukana ja se heidän tarpeensa opetuksen osalla tulee vaan huomatuksi niin kun muidenkin osalla”. Koulutyöhön kohdennettuna tämä tarkoittaa

sisältöjen pohtimista. Teenkö työni niin, että se on sitä mitä sen pitäisi olla? Keskeistä on tavoitella sisällöllistä integraatiota. Opettaja toteaaakin ”...välillä menee aika monta asiaa niin, että ne sopivat sellaisenaan kaikille”.

Aineiston perusteella tietoinen myytittyneisyyden huomiointi jää melko vähiin. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö opettaja pohtisi tapahtumia, arvoja ja todellisuutta päivittäin. ” Tota...on se kyllä aika outoo, että erilaisuus häviää sitten vasta, kun se on niin kun tässä lähellä. Ne (oppilaat) on samalla viivalla, niin kun muistat sen jutun siitä Aarnen uhoamisesta...? Tutkija: Joo. ”Kyllä. Se oli aika tanakka juttu”. Opettaja jatkaa: ” Niin...se ottaa aikansa. Ei ne päästä heti lähelle...ilmeisesti niitä B –kokemuksia (huonoja kokemuksia) on jo tullut riittävästi” Lisäksi opettaja pohtii tutkimuksen tätä päivää : ”Se ois kyllä noille tutkijoillekin ihan paikallaan tulla katsoon, mitä kentällä tapahtuu. Jotain opetusohjelmia tai menetelmiä mitä on nähnyt tai kuullut, niin ne on kyllä olleet jotain muuta, kun mitä pitäisi. Tosin, kyllä näkee sellastakin tavaraa, jonka voi sanoa istuvan näihin hommiin, ainakin sen perusteella, mitä tätä nyt on tullut tehtyä”.

8 TEORIAKSI SUODATTAMINEN

Pintataso ja syvätaso ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Pintataso on välttämätön osa syvätasoa ja tasojen voidaan sanoa olevan pakollisia toisiaan varten. Tasojen luonteen erilaisuuden vuoksi ne on hyvä nimetä ulkoiseksi ja sisäiseksi tasoksi. Vaikutukseltaan ne eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan täydentävät toisiaan. Pintatason tekijät ovat luonteeltaan ulkokohtaisia ja syvätasojen tekijät taas eivät ole niin ilmeisiä, vaan löytyvät ulkokohtaisen ja ilmeisimmän ”takaa”. Edellisessä kappaleessa esittämäni tutkimuksen tulos täydentyy alla olevan kuvion avulla. Aluksi jaoin aineiston ulkokohtaisiin ja sisäisiin tekijöihin, mutta vasta aineiston tutkiminen psykokulttuurin valossa tarkensi datan syvä- ja pintatasoksi. Muodostamani kategoriat pitävät sisällään teorian, jolla kuvaan integraatiota arkipäivässä. Oman näkemyksen ja aineiston vuoropuhelun seurauksena aineisto tiivistyy seuraavaan malliin (kuvio 4).

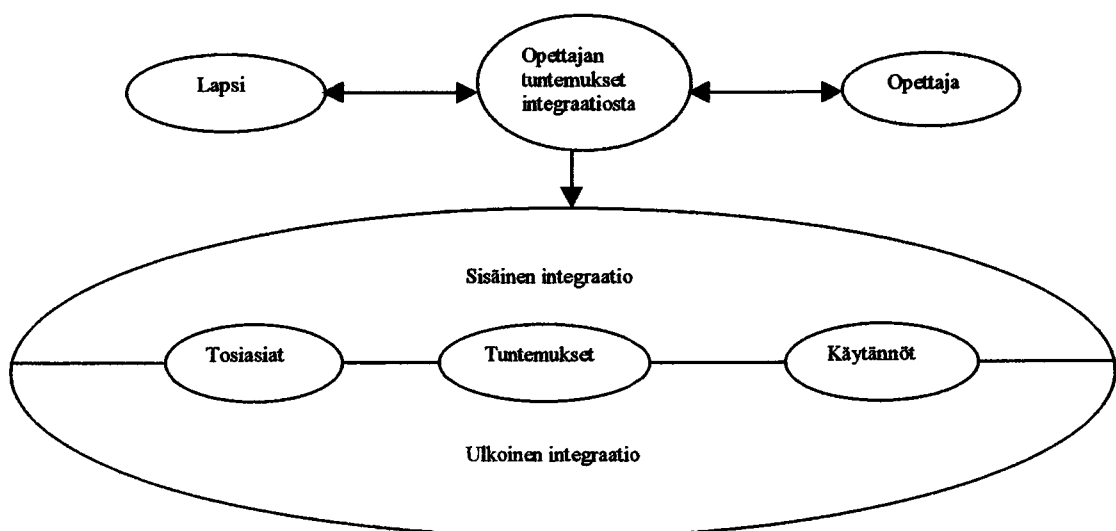


Kuvio 4 Integraatio arkipäivässä horisontaalisesti

Teoria kuvaa psykokulttuurin vaikutusten ulottumista koulutyöhön opettajan näkökulmasta. Ulkoisten ja sisäisten tekijöiden sisään tulevat pinta- ja syvätason tekijät kuvaavat opettajan toimintaa arkitodellisuudessa. Psykomyytti taas kuvaa käsityksien värityneisyyttä ympäröivän psykokulttuurin välittämänä. Myyttisuodatin taas toimii käsityksien ja uskomusten tarkasteluvälineenä.

8.1 SUODATUKSESTA SOVELLUTUKSIA

Analysoimaani aineistoa on mahdollisuus tulkita myös arjen toimintaa painottaen. Taustateema pysyy edelleen samana, mutta lähestymistavan painopiste on hieman toinen. Aineistoa voi kuvata opettajan tuntemuksia käyttäen ulkoisen ja sisäisen tason vuorovaikutuksena. Ulkoinen ja sisäinen taso voidaan nimetä myös sisäiseksi ja ulkoiseksi integraatioksi. Pintatason ja syvätason teemat voidaan sijoittaa näihin aiemmasta mallista poikkeavalla tavalla. Osa tuloksista sijoittuu ulkoisen ja sisäisen tason rajamaastoon vuorovaikutuksellisuutensa tai monimuotoisuutensa vuoksi ja osasta taas jaksottuu toimintaa tiettyjen toimintaskemojen suuntaisesti. Kuvion voi myös mieltää käsittelevän integraatiota sisällöllisesti, jolloin voi pohtia sen kuvaavan integraation olevan sitä mitä sen kuulukin olla, tai päinvastoin. Asian selkiyttämiseksi tulos on syytä käydä läpi kaavion muodossa (kuvio 5).



Kuvio 5 Opettajan tuntemukset integraatiosta

8.2 TUNTEMUKSET, TOSIASIAT JA KÄYTÄNNÖT

Opettajan lisäksi koulun toimintaan vaikuttaa koko kulttuuriympäristö, mutta eteenkin oppilasryhmä ja sen yksilöt. Toiminnan vuorovaikutuksellisuus tekee ”tulkitsevan” työn tekemisen mutkikkaaksi ja toimintastrategioina olevat prosessit ovat ”harmaalla sektorilla”. Tämä tarkoittaa osan niistä olevan suoraan hallittavissa ja osaa taas vievät tilanteet ja tunteet. Toimintansa seurauksena opettaja kohtaa ympäristön *tosiasioina, tuntemuksina ja käytäntöinä*. Asioiden vaikutussuhteet toisiinsa nähden ovat dynaamisia ja siitä seuraa jatkuvan mukauttamisen tila.

Tosiasioina koulu on fyysinen ympäristö, joka on edellytys käytännön toiminnalle. Koulutilat, välineistö ja henkilökunta ovat pelkistetyksi keskeiset tosiasiat. Ratkaisevana tekijänä on myös raha, joka liittyy tavallaan jokaiseen osioon.

Tuntemukset pitävät sisällään koulun sosiaalisen vaikutuspiirin ja hyväksytyksi tulemisen. Opettajan kannalta tuntemukset ovat kytkennöissä sekä tosiasioihin että käytäntöihin. Opetuksen situaatio on merkittävä osa päivittäistä työn suorittamista ja näin tuntemukset ovat ratkaisevassa asemassa koulunpidon arvioinnin suhteen.

Käytännöt tarkoittavat koulun vakiintuneita toimintamalleja, kuten esimerkiksi toiminnan suunnittelua ja yhteistyötä. Yleisopetukseen integroitu oppilas tuo yleisopetuksen opettajalle lisää suoritettavaa. Koulunpidon arkiosuus lisätyön osalla vaihtelee, mutta eroa aikaisempaan tulee merkittävästi laajenevan yhteistyöverkon osalla. Suunnittelu saa uuden lisäulottuvuuden avustavan henkilökunnan tullessa koulutyöhön mukaan. Lisäksi työntekoon vaikuttaa eri ”erityisapujoukkojen” kanssa tehtävä yhteistyö. Myös materiaalin ja opetusjärjestelyjen osuus painottuu aiemmasta eroten. Tilannetta voi kuvata seuraavalla luettelolla:

TOSIASIAT

- Koulu fyysisenä ympäristönä
- Koulu sosiaalisena ympäristönä
- Yhteistyö

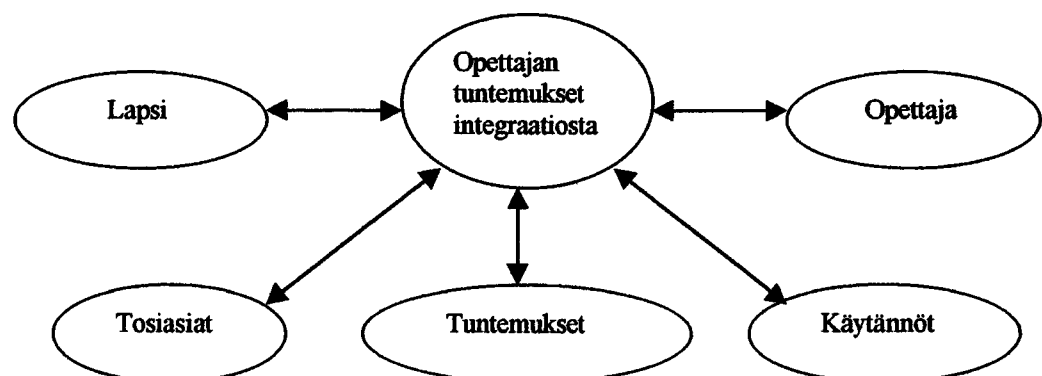
TUNTEMUKSET

- Elämyksellinen taso
- Yhteistyö

KÄYTÄNNÖT

- Koulu toimintakäytäntöinä
- Toiminnan ulkoiset edellytykset
- Toiminnan sisäiset edellytykset
- Yhteistyö

Luettelo tuo tavallaan horisontaalisen tulkinnan rinnalle vertikaalisen tulkinnan. Aineiston sisältä nousee esiin uudet kategoriat ja vanhat kategoriat tulevat tavallaan uusien kvaliteeteiksi. Näin ei tarvitse selittää sisältöjä uudelleen, vaan kysymys on asian hahmottamisesta eri tavalla (kuvio 6).

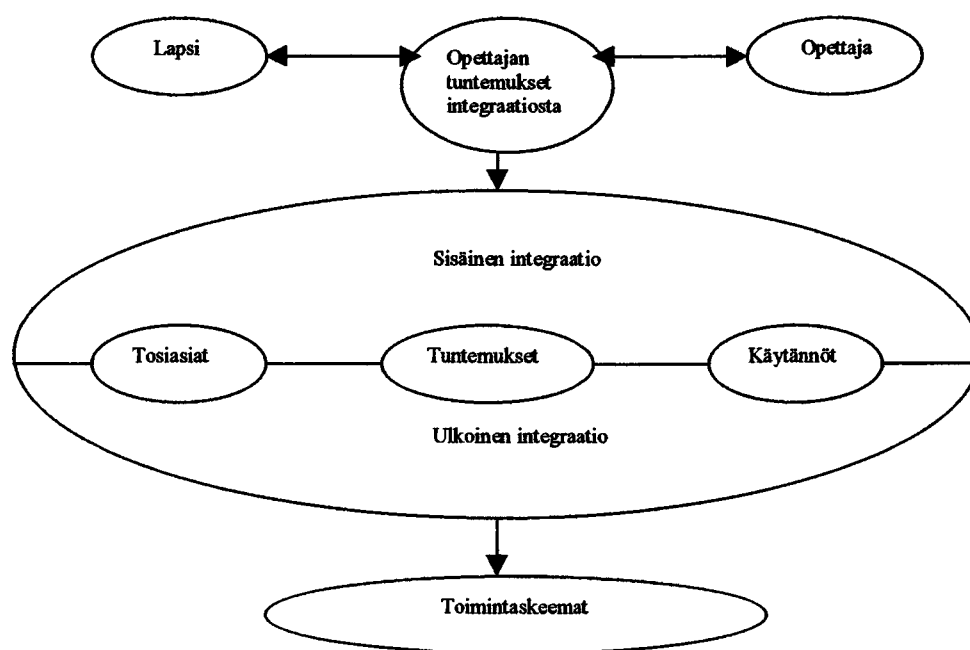


Kuvio 6 Tosiasiat, tuntemukset ja käytännöt

Tulkinnasta puuttuu psykokulttuurin vaikutus. Se muovaa mallia yhteiskunnallisesti tulkittavaan muotoon ja antaa vihjeen erityispedagogiikan muovautuneisuudesta psykokulttuurin pauloihin.

8.3 TOIMINTASKEEMAT

Integraatiota luokanopettajan näkökulmasta voi kuvata toimintaskemoilla. Kysymys on toimintamalleista, jotka jäsentävät tosiasioiden, tuntemusten ja käytäntöjen vuorovaikutusta. Skeema on tietty toimintamalli, jolla ihminen reagoi tiettyyn ärsykkeeseen tietyllä tavalla. Toimintaskema on periaatteeltaan samanlainen ja se on integraation suhteen toimintamalli, joka jäsentää opettajan suhtautumista integraatioon (kuvio 7).

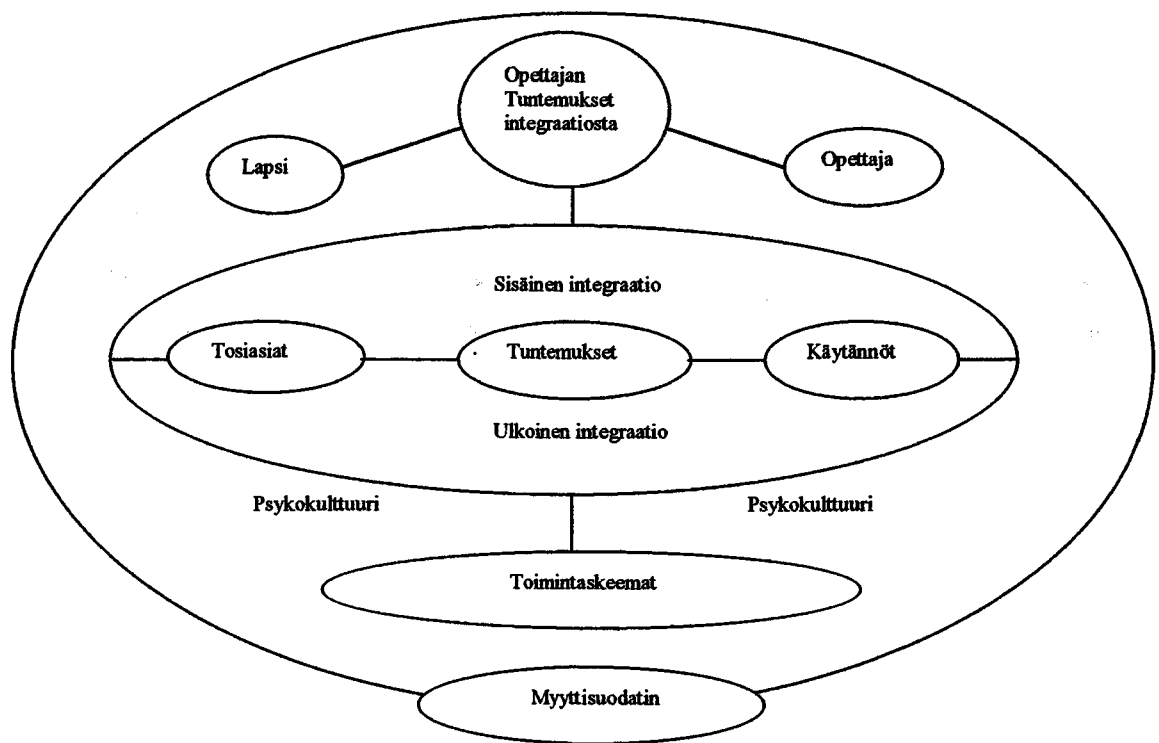


Kuvio 7 Suhtautuminen integraatioon toimintaskemojen kautta

Lisäksi skeemoihin liittyy keskeisesti psykokulttuurin värittävä vaikutus. Opettaja ei toimi pelkästään omien vaikuttimiensa varassa, vaan toimintaa muokkaa voimakkaasti

ulkoa päin tarjottava totuus integraatiosta ja segregatiosta. Näin skeemat kuvaavat opettajan arkitoiminnan ulkoasua.

Myyttisuodattimen laadullinen kvaliteetti on kriittisen tarkastelun näkökulma. Vahvasti psykokuulttuurin värittämät toimintaskemat ja käsitys integraatiosta sinänsä tulevat kritiikin kohteeksi (kuvio 8).



Kuvio 8 Vertikaalinen malli

8.4 PROSESSI, REFLEKTOINTI, VUOROPUHELU

Toimintaskemat ovat prosessi, reflektointi ja vuoropuhelu. Ne kuvaavat opettajan käsityksiä integraatiosta psykokuulttuurin muovaamana. Opettaja voi olla pakotettu toimimaan häneltä odotetulla tavalla ja ulkoa syötetty tieto ”oikeasta” erityispedagogiikasta saattaa tehdä hänestä muiden totuutta suorittavan opetuslaitteen.

Toisaalta opettaja taas ei ole tahdoton marionetti, vaan hän on myös kykenevä pohtimaan tekemisiään ja näin tarjoutuu mahdollisuus edetä sisäisen integraation suuntaan.

PROSESSI

”Opettajan prosessi opettajaksi kypsymisestä on aina kesken.” Äärimmäinen riittämättömyyden tunnetta pönkittävä psykokulttuurin visio voi olla valjastettu erityispedagogiikan palvelukseen: jollet osaa ja tiedä ihan kaikkea samaa kuin gurut, et voi olla hyvä. Sinun pitää vielä kypsyä opettajuudessasi. Toisaalta opettaja voi olla jo täysin valmis, eikä tarvitse enempää tietoja ja taitoja. Näiden ääripäiden välillä opettajalla on mahdollisuus hakea tasapainoa: ottaa uutta kriittisesti vastaan, kumartamatta kuitenkaan kaikelle uudelle ja samalla luottaa itseensä ja omaan opettajuuteensa.

REFLEKTOINTI

”Et voi olla kykenevä arvioimaan toimintaasi. Eihän sinulla ole kokemusta integroiduista oppilaista” Tai: ”Kyllähän se sinulta sujuu. Sinä olet niin kokenut opettaja. Sehän on sama niiden erityisoppilaiden opettaminen kuin muidenkin. Erityisopetus on oikeastaan turha”. Opettajalle välittyvä ambivalenttinen kuva on vain omiaan vahvistamaan epävarmuutta siitä, miten pitäisi toimia. Opettaja jää pohtimaan ja puntaroimaan, sen sijaan, että toimisi. Opettaja reflektoi itsensä suohon.

Reflektointi voi myös olla käyttökelpoinen työväline kriittisesti käytettynä. Tekemisistään on mahdollista ottaa opiksi itse. Se taas edellyttää puntaroinnin sijaan toimintaa ja luottamusta itseän.

VUOROPUHELU

Opettaja on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Integraation suhteen vuoropuhelu on pakotettu liikkumaan fraasien tasolla. Oma osaaminen ja soveltaminen on kiellettyä, koska muuallakaan ei toimita niin. Vuoropuhelu tapahtuu siis sisäisesti auktoriteettien kanssa, joilla on tieto oikeasta vuorovaikutuksellisesta työnteosta oppilaiden ja vanhempien hyväksi. Prosessin mukana voi myös kehittyä kapinallinen vuoropuhelu ja se taas edellyttää uskallusta. Auktoriteettien kyseenalaistaminen, omiin kokemuksiin luottaminen ja oppilaan kohtaaminen arjessa tarjoavat mahdollisuuden vaihtoehtoisiin ratkaisuihin.

Esittämäni mallit ovat ääripäitä hakevia ja ne kuvaavat asetelmaa yksinkertaistaen. Arjessa variaatioita on paljon enemmän ja edellä mainitut ovat esimerkkejä toimitaskeemoista, joita voi olla enemmänkin.

Psykokulttuuri muovaa opettajan toiminnan sen sisältöjen suuntaan. Opettaja voi luulla voivansa toteuttaa omaa ajatusmalliaan vapaasti, mutta voi olla pakotettu seuraamaan tarjottua totuutta ja toimimaan suoraan sen mukaisesti. Tämä mekanismi pitää sisällään mahdollisesti yhden syyn erityispedagogiikan paikallaan pysymiseen.

8.5 TEORIASTA TAKAISIN KÄYTÄNTÖÖN

Pitkälle viemäni teoramallit kuvaavat integraatiota aineiston, teoriataustan ja oman kokemuksen kautta. Tutkimuskohteena ollut luokanopettaja koki integraation myönteisenä ja oppilaan edistymistä palvelevana. Haastattelukertojen välillä tapahtui etenemistä ulkoisesta integraatiosta sisäiseen ja pintatasosta syvätasoon. Eteneminen tapahtui prosessinomaisesti, vuoropuhelun ja reflektoinnin avulla. Tuloksena olivat toimitaskeemat, jotka kuvaavat päivittäistä työn suorittamista. Silloin kun toiminta on onnistunutta, skeemat ovat opetuksen palveluksessa. Ne voisivat olla olemassa myös ”kulissina”, jotka ylläpitävät ulkoista integraatiota.

Käytännössä integraatio on kiinteä osa arkea. Integraatio elää ja toimii, se neuvotellaan arjen monimuotoisuudessa jatkuvasti uudelleen. Tutkimuskohteeni alkoi löytää mielestäni hyvän tasapainon näkemyksiensä ja arjessa toimimisen välille. Integraatio oli tässä tapauksessa varsin onnistunutta ja luokanopettajan suhtautuminen yleensä integraatioon myönteistä: ”Tota, nää on niin tapauskohtaisia, nämä erityisoppilaat. Toinen näistä on muuten täällä erityisopettajan lausunnolla, se ei ole mikään kokeilu huvin vuoksi. Harjaluokanopettajan mukaan kaveri voisi pärjätä täällä. Ja pärjääkin, kun sitä minulta kysytään”. Toisaalta opettaja oli myös sitä mieltä, että erityisluokkiakin tarvitaan. ”Kyllä minun mielestä erityisluokat on yhtä paikallaan kun integroitikin. Tavallinen luokka ei yksinkertaisesti käy kaikille, niinkun vaikka jollekin autistille tai syvemmin vammaiselle”.

Luokanopettajan näkökulmasta integraatioon voi suhtautua lukuisilla eri tavoilla. Kehittämäni teorianmallit toimivat kehyksenä, jossa integraatio mielestäni liikkuu. Malli ei ota kantaa siihen mikä on oikein tai väärin, hyvin tai huonosti. Teorian eri osat voivat painottua yksittäisissä tapauksia ja integraation eri vaiheissa eri tavoin. Esimerkiksi integraatio luokanopettajan silmin voisi olla ulkoista integraatiota ja joka toimisi pintatasolla lähes kulissina ilman reflektointia ja vuoropuhelua. Prosessi ei olisi edes käynnistynyt.

POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli luoda kuvaa integraatiosta luokanopettajan silmin. Tavoite oli sekä haastava että mielenkiintoinen, kuten koko tutkimusprosessikin. Mielestäni tutkimuksen parasta satoa oli sen eteneminen kohti uusia näkökulmia. Alun oletus integraatiosta täydentyi poikkitieteellisesti sosiologian käsitteillä. Psykokulttuuri osoittautui keinoksi edetä tutkimuksessa pintaa syvemmälle ja grounded theory tarjosi siihen oivallisen mahdollisuuden. Poikkitieteellisyys toi mukanaan uutta näkökulmaa ja uusi lähestymistapa integraatioon vaati uusia käsitteitä. GT oli menetelmänä vaikea. Sitä ei ole juurikaan käytetty kasvatustieteessä ja tämä teki tutkimustyöstä haastavaa. Tutkimus eteni pidemmälle kuin alun perin oli tarkoitus. Teoriat syntyivät aineiston, poikkitieteellisen otteen ja oman kokemuksen vuoropuheluna.

Tutkimusaineisto on yhdestä tapauksesta ja teoreettisten kehittämieni paikkansapitävyyttä olisi hyvä testata suuremmalla aineistolla. Tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että sisäistä ja ulkoista integraatiota on olemassa. Tutkimus toisessa ympäristössä olisi paikallaan. Lisäksi hahmotelmat integraation pinta- ja syvätasosta kertovat enemmän asian monimutkaisuudesta kuin pinnallinen juupas-eipästaso. Tutkimus kertoi myös integraatioon suhtautumisen muotoutuvan tiettyjen toimintaskeemojen viitoittamaan suuntaan.

Uusi näkökulma aukaisee uusia näköaloja. Kritiikki on ponnetonta, jos se on vain kritiikkiä, eikä kykene tarjoamaan mitään tilalle. Yksittäinenkin tapaus voi antaa viitteitä siitä, että integraatioteoriaan voidaan tarvita täydennystä. Pidän tätä työtä hyvänä pohjana asian tutkimiselle laajemmin. Kiihkoton keskustelu integraatiosta ja sen perinpohjaisesta olemuksesta on yksi mahdollinen tie eteenpäin. Tämä työ voisi toimia keskustelun avaajana. Itselleni se tarjoaa mahdollisuuden ajatella jatkotutkimuksia samasta aihepiiristä, useastakin näkökulmasta.

Psykokulttuuri on niin voimakkaasti läsnä, että myös tutkija joutuu osaksi sitä. En voi väittää tiedon asuvan luonani, enkä voi väittää olevani kykenevä myyttisuodattamaan todellisuutta. Tutkimus on minun näkemykseni siitä, mitä aineistosta nousee keskeisimmin esiin.

Tutkimassani tapauksessa integraatio oli sisäistä integraatiota. Sisällöllisesti onnistunut sijoitus ja arkityö kertoi toiminnan olevan oppilaan kannalta tarkoituksenmukaista. Samoin opettaja koki mielekkäänä työn suorittamisen ja koulun arjessa toimimisen. Mielestäni teoreettisen mallin tehtävä on keskustelun herättämisen lisäksi toimia kehyksenä, josta integraatiota voidaan tarkastella uudesta näkökulmasta.

LÄHTEET

Painetut lähteet

Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Helsinki: Hanki ja jää.

Chiba, C. & Semmel, M. 1977. Due Proses and Least Restictive Alternative: New Empashis On Parental Partion. Wiewpoints. Bulletin of the University of Indiana 53, 2, 17 – 19

Cohen, L. 1980. Research methods in education. London: Croom Helm.

Gartner, A. & Lipsky, D. K. 1987 Beyond special education: Toward a quality system for all students. Harward Educational Rewiew 57, 367-395.

Glaser B. & Strauss A. 1967. The discovery of grounded theory: strategy for qualitative researrch Chicago: Aldine.

Hautamäki, J. ,Lahtinen, U. , Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993 Erityispedagogiikka 1: erityispedagogiikka tieteenä. Porvoo: WSOY

Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 5.

Ihatsu, M. & Pulkki, A. 1990. Vammaisten oppilaiden koulutuksellinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Kouluhallituksen julkaisuja 27.

Ihatsu, M. 1995 Erikseen ja yhdessä. Normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 57.

Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921 – 1985. Turun yliopiston julkaisuja. C 72.

- Moberg, S. 1982. Integraatiotutkimus. Teoksessa K. Tuunainen (toim.)
Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun
keskusliitto.
- Moberg, S. 1984a. Poikkeavuuden hyväksyminen ja poikkeavien sosiaalinen etäisyys.
- Moberg, S. 1984b. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Jyväskylän yliopisto:
Opettajankoulutuksen Tutkimuksia, 17.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän
yliopiston täydennyskoulutuskeskus: Oppimateriaaleja 10.
- Määttä, K. 1989. Teoksessa Määttä K. (toim.) Poikkeava oppilas peruskoulun
normaaliluokalla Lapin läänissä. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä
julkaisuja B. Tutkimuksia ja selvityksiä 9.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana, Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt.
Gummerus. Jyväskylä: Atena.
- Pesonen, J. 1981. Erityspedagogiikan ajankohtaisia haasteita. Suomen
kasvatustieteellinen aikakausikirja Kasvatus 12, 4.
- Roos, J-P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten
elämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Rostila, I. 1991. Grounded theory –lähestymistavasta. Teoksessa Syrjälä L. &
Merenheimo M. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja.
Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja
selosteita 39, 65 – 79.
- Saarela, M. & Saarela, M. 1985. Psyykkisesti kehitysvammaisten integrointi
Kaupunkimaisessa yhteisössä. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

- Salminen, J.1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Saloviita, T.1999. Kaikille avoimeen kouluun: Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla.
Jyväskylä: Atena.
- Siimes, M. & Tuunainen, K.1989. Sairas ja vammaisen lapsi koulussa.
Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. California: Sage.
- Stainback, S. & Stainback W. 1992. (eds) Curriculum considerations in inclusive classrooms. Baltimore: Brookes.
- Stainback, S. & Stainback W. 1996. Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Brookes.
- Syrjälä L. & Numminen M. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto.
Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Söder, M. 1979. Vaddå integration. Uppsala: Sociologiska institutionen.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Varmola, T. 1985. Vammaisen nuoren koulutusuran muodostuminen ja perheen elämänvaiheet. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 8.
- Virtanen, P. 1994.(toim.) Viikeri. Opetushallitus. Suuntana oppimiskeskus 9.
- Vuolle, T. 1989. Raajarikosta osallistujaksi –hyväntekeväisyydestä valtion valvontaan: Ruskeasuon koulu 100 vuotta. Helsinki: Vammaisten lasten ja nuorten tukisäätiö.

Will, M. C. 1986. Educating children with learning problems: A shared responsibility.
Exceptional Children 52, 411-415.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoululaki 27.5.1983/476

Muut lähteet:

Alasuutari P. Laadullisen tutkimuksen strategiat. Luento Jyväskylän yliopiston Chydenius-instituutissa 20.1.2000

CD –Facta. 1997. Gummerus.

Erityisluokanopettajakoulutuksen luennot ja demonstraatiomuistiinpanot 1991 – 1992. Jyväskylän Yliopisto.

Luokanopettajakoulutuksen luennot ja muistiinpanot 1999 – 2000 Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.

Salamangan julistus. YK:n internet sivut.

Liite 1

HAASTATTELURUNKO

1. TAUSTATIEDOT

- opettajan koulutus, valmistumisvuosi, työkokemus
- aikaisemmat erityisoppilaat
- oppilaan ikä, tausta, lyhyt kuvailu perustaidoista

2. KOULU, LUOKKA, VÄLINEET, YMPÄRISTÖ

- oppilasmäärä, opettajat, luokkatilat, välineet, erityisvälineet
- yhteistyötahot, tuki ympäristöstä
- määrärahat jne

3. KOKEMUKSET, TUNTEET, MIELIPITEET

- miltä tuntui, kun kuolit oppilaan tulosta luokkaan, reaktiot
- miltä lapsi luokassa tuntui
- miltä tuntui yhteistyö avustajan, vanhempien kanssa
- pelot, toiveet
- muiden oppilaiden reaktiot, miltä tuntuivat

4. TOIMINTA, ARKITYÖ

- mahdollinen lisätyö, millaista ja miksi
- lisätiedon hankinta
- toiminta yhteistyötahojen kanssa, terapeutit, sairaala jne