

”JOS SITÄ HALUAA JA JOS SEN PUOLESTA HALUAA TOIMIA,
NIIN SE ONNISTUU”

Erityis- ja yleisopetuksen integraatioon pyrkivän koulun mallin tarkastelua
opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan pohjalta

Iita Ralli

Riikka Vuoristo

Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2003

TIIVISTELMÄ

”Jos sitä haluaa ja jos sen puolesta haluaa toimia, niin se onnistuu”. Erityis- ja yleisopetuksen integraatioon pyrkivän koulun mallin tarkastelua opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan pohjalta.

Ralli, Iita & Vuoristo, Riikka. 2003. Jyväskylän Yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, miten erityis- ja yleisopetuksen toiminnallista integraatiota voidaan käytännössä toteuttaa. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus erään tavoitteellisesti integraatioon pyrkivän kouluyhteisön toiminnasta. Tutkimuskohteessa toimi 1.- 6. luokkien yleisopetuksen koulu sekä harjaantumisopetusta tarjoava erityiskoulu.

Koulua organisaationa tarkasteltiin opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan pohjalta. Aineisto kerättiin kevään 2002 aikana avoimilla teemahaastatteluilta. Haastatteluihin valittiin integraatioyhteistyötä työpareina toteuttavat opettajat, kuusi erityisluokan- ja kuusi luokanopettajaa. Analyysi suoritettiin induktiivisesti aineistosta nousseiden koodien pohjalta. Löydöt koottiin kolmeen eri teemaan. Ensiksi selvitettiin opettajien käsityksiä koulunsa integraatiomallista, toiseksi opettajien integraatio-opetuksen toteutusta kolmeen ryhmään tyypiteltyä sekä viimeiseksi opettajien pedagogisen ajattelun integraatiota tukevia ja estäviä piirteitä.

Löytöjen pohjalta rakennettiin malli toimivasta kaikille yhteisestä koulusta. Tutkimus osoitti, että onnistunut integraatio edellyttää muutosta sekä yksittäisten opettajien pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa että koko koulun toimintakulttuurissa. Näiltä alueilta löydettiin neljä integraatiota tukevaa piirrettä: yhteisen integraationäkemyksen reflektio, yksilöllisyyden huomioiminen, erityis- ja yleisopetuksen yhteistoiminnallisuus sekä erityis- ja yleisopetuksen resurssien joustavuus. Löytöjen perusteella näyttää siltä, että koulun toimintakulttuuri voi monella tapaa helpottaa opettajien integraatio-opetuksen toteutusta ja muokata heidän ajatteluaan. Toisaalta muutos voi lähteä liikkeelle myös yksittäisestä opettajasta tai pienestä opettajaryhmästä. Opettajien kokemukset antoivat myös viitteitä, että ulkoinen toimintaympäristö, kuten kouluhallinto, voi eri tavoin tukea tai vaikeuttaa koulun integraation toteutusta.

Avainsanat: erityisopetus, integraatio, inklusio, pedagoginen ajattelu, pedagoginen toiminta, organisaatiokulttuuri, koulun muutos

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA	10
2.1 Integraatio ja inklusio	10
2.2 Koulu organisaationa ja koulun muutos	15
2.3 Opettajan pedagoginen ajattelu ja pedagoginen toiminta	20
2.3.1 Pedagoginen ajattelu	20
2.3.2 Pedagoginen toiminta	25
2.4 Tutkimustehtävien muotoutuminen	27
3 TUTKIMUSKOHTTEEN ESITTELY	28
3.1 Epilän ja Raholan koulut	28
3.2 Haastattelemamme opettajat	30
4 KOULUN INTEGRAATIOMALLI OPETTAJIEN SILMIN	33
4.1 Toimintaa ohjaavat periaatteet	33
4.1.1 “Perinteisistä kouluista” integraatiosuunnitelmiin	33
4.1.2 Viisi periaatetta	34
4.2 Osaaminen ja vuorovaikutus	39
4.2.1 Vapaus toimia	39
4.2.2 Johtajan tärkeä rooli	41
4.3 Sisäinen toimintaympäristö	42
4.3.1 Sokkeloisista tiloista toimivaksi integraatiokouluksi	42
4.3.2 Opetusjärjestelyjen ongelmat	43
4.3.3 Entistä joustavampia yhteistyömalleja	45
4.4 Ulkoinen toimintaympäristö	47
4.5 Keskitetyillä resursseilla kaikkien osallistumiseen	49
5 ERILAISIA INTEGRAATION TOTEUTUSMALLEJA	52
5.1 Integraatiota lähinnä taito- ja taideaineissa	53
5.1.1 Uudet työparit ja mallin omakseen valinneet	53
5.1.2 Kaikilla samat sisällöt	55
5.2 Integraatiota yksilöidysti ja vahvasti yksittäisissä aineissa	56

5.2.1	Integraatioyhteistyötä oppilaita kuunnellen	56
5.2.2	Projekteja ja yhteistoiminnallisia ryhmiä	57
5.3	Integraatiota lähes kaikissa aineissa	58
5.3.1	Tiiviimmin tai väljemmin	59
5.3.2	Oma tiimi on tärkeä	61
5.3.3	“Kauheen hyvä yhteishenki”	62
5.4	Opettajien yhteisiä kokemuksia integraatiosta	63
5.4.1	Oppilaiden myönteisemmät asenteet ja paremmat sosiaaliset taidot	63
5.4.2	Yhteistyö on rikkaus	66
6	INTEGRAATIOTA TUKEVA JA ESTÄVÄ AJATTELU	69
6.1	Yksilöllisyys ihmiskäsityksessä	69
6.1.1	Kaikki erityisiä	69
6.1.2	Erityisoppilaat erityisiä	70
6.2	Käsitykset erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden opetuksesta	71
6.2.1	Oppilaslähtöinen oppimiskäsitys	71
6.2.2	Perinteinen näkemys erityis- ja yleisopetuksesta	73
6.3	Käsitys integraatiosta	75
6.3.1	Integraatio oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa edistävänä ideologiana	75
6.3.2	Integraatio yhdessä toimimista	77
6.4	Opettajien pedagogisen ajattelun yhteydet inklusioideologian perusajatuksiin	78
6.5	Kokemuksen tuoma varmuus	80
6.6	Kasvattajuus kutsumuksena	82
6.7	Selkeästi pohditut näkemykset	84
7	TOIMIVA KAIKILLE YHTEINEN KOULU	85
7.1	Yhteisen integraationäkemyksen reflektio	88
7.2	Yksilöllisyyden huomioiminen	90
7.3	Erityis- ja yleisopetuksen yhteistoiminnallisuus	92
7.4	Erityis- ja yleisopetuksen resurssien joustavuus	93
7.5	Ulkoinen toimintaympäristö	95
7.6	Mistä liikkeelle?	96

8 LOPUKSI	98
LÄHTEET	101
LIITTEET	
Liite 1: Tutkimuksen suorittaminen	113
Liite 2: Epilän ja Raholan koulujen integraatiosuunnitelman viisi periaatetta	128
Liite 3: Infokirje opettajille	129
Liite 4: Tutkimussopimus	130
Liite 5: Haastattelurunko (haastattelijat)	131
Liite 6: Haastattelurunko (haastateltavat opettajat)	133
Liite 7: Koodirunko	134

1 JOHDANTO

Yleis- ja erityisopetuksen yhdistäminen on herättänyt viimeisten vuosikymmenien aikana niin paljon keskustelua, että sen luulisi olevan jo jokseenkin loppuun kaluttu aihe. Keskustelut ovat kuitenkin usein ajautuneet ideologisen tason kiistelyyn, mikä on estänyt eteenpäin vievän vuoropuhelun syntymistä (Moberg 1998, 136; Dyson 1999; Kavale & Forness 2000). Kavale ja Forness (2000) kutsuvatkin inkluusiokysymystä erityisopetuksen “suureksi jakajaksi” (the great divide), koska se erottelee voimakkaasti mielipiteitä sekä alan asiantuntijoiden että kentällä toimivien opettajien ja vanhempien keskuudessa (ks. myös Fuchs & Fuchs 1994, 304; O’Neil 1994–1995).

Ajatus erityis- ja yleisopetuksen yhdistämisestä nousi yleiseen keskusteluun 1960-luvulla, kun erityisopetuksen tehokkuus ja sen myötä tarkoituksenmukaisuus asetettiin kyseenalaiseksi (Dunn 1968; Hallahan & Kauffman 1994, 496; Semmel, Gerber & MacMillan 1994). Samaan aikaan alettiin yleisemminkin ajaa vähemmistöryhmien ihmisoikeuksia ja kritisoida vammaisten ja muulla tavoin valtaväestöstä poikkeavien eristämistä normaalista elämästä (Nirje 1993; Semmel ym. 1994, 493; Moberg 1996, 122). Sekä Yhdysvalloissa että Pohjoismaissa nousi liikkeitä, jotka ryhtyivät puhumaan erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön lisäämisen puolesta. Näiden pyrkimyksenä oli kaikkien lasten opetuksen järjestäminen mahdollisimman pitkälle yhdessä ikätovereidensa kanssa. Tällainen näkökulma liitetään yleensä käsitteisiin integraatio, ”mainstreaming”, vähiten rajoittava ympäristö (LRE = Least Restrictive Environment) tai ”Regular Education Initiative” (REI). (Kavale & Forness 2000, 182–184; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 175–195.)

1960-luvulta lähtien on tehty useita segregoitujen ja integroitujen oppimisympäristöjen tehokkuutta vertailevia tutkimuksia (Carlberg & Kavale 1980; Wang & Baker 1985–86; Baker, Wang & Walberg 1994–1995; Baker 1994; Manset & Semmel 1997; Freeman & Alkin 2000). Näistä on haettu tukea sekä erilliselle erityisopetukselle että integroidulle opetukselle. Kummankaan opetusjärjestelyn ehdottomasta paremmuudesta ei kuitenkaan ole saatu yksiselitteistä tai kaikkien mielestä luotettavaa näyttöä (Hallahan, Keller, McKinney, Lloyd & Bryan 1988; Fuchs & Fuchs 1995). Jopa samasta tutkimuksesta on voitu nostaa esiin osin vastakkaisia tuloksia (esim. Carlberg & Kavale 1980, Baker’n, Wangin & Walberg’n 1994–1995, 34 sekä Kavalen & Fornessin 2000, 185 mukaan).

1980-luvulla Yhdysvalloissa nousi inklusiivinen kasvatus -liike, joka ajoi erityisesti vaikeammin vammaisten oppilaiden oikeuksia ja puolusti kaikkien yhteistä opetusta eettisesti oikeana erityisopetuksen järjestämismuotona. Se vaati entistä radikaalimpaa muutosta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämiseen (Fuchs & Fuchs 1994; Hautamäki ym. 2001, 185). Inklusion kannattajat kritisoivat aiempia integraatioliikkeitä siitä, että ne ylläpitävät myös segregoivia erityisopetuksen järjestämismuotoja. Inklusioajattelun mukaan tulisi rakentaa yksi yhtenäinen järjestelmä, joka vastaa kaikkien oppilaiden tarpeisiin. (Taylor 1988; Lipsky & Gartner 1996; Karagiannis, Stainback & Stainback 1996; Idol 1997; Kavale & Forness 2000, 180; Naukkarinen 2000, 163; Saloviita 2001, 139–140.)

Integraatio- ja inklusiokeskusteluihin on koko ajan osallistunut myös joukko asiantuntijoita, vammaisjärjestöjä, ammattijärjestöjä ja opettajia, jotka puolustavat erityisopetuksen asemaa yhtenä yksilöllisen opetuksen tarjoamisen vaihtoehtona. Hekin puhuvat kaikille paremman opetuksen puolesta mutta näkevät, ettei täysi inklusio ole kaikille paras vaihtoehto. He eivät pidä ”inklusionistien” tavoitteita ja keinoja realistisina. (Hallahan ym. 1988; Kauffman 1993; 1995; 1999; Fuchs & Fuchs 1994; 1995; OAJ 1999; Sel 2000.)

Koska inklusion ja integraation kannattajat ovat monesti tukeutuneet ideologisiin perusteluihin empiirisen näytön sijasta, erityisopetuksen järjestämisestä käyty keskustelu on jäänyt tuloksettomaksi. (Semmel ym. 1994, 488; Moberg 1996, 133–134; Kavale & Forness 2000, 185.) Dyson (1999, 38–39) näkee keskustelun hedelmättömyyden taustalla sen, että näkökulmat eivät kohtaa toisiaan. Hän jakaa käydyin keskustelun neljäksi inklusiodiskurssiksi. Oikeudenmukaisuus- ja tehokkuusdiskurssi kuvaavat inklusion erilaisia perusteluja. Poliittinen ja käytännöllinen diskurssi puolestaan ilmaisevat erilaisia tapoja, joilla pyritään inklusion toteutumiseen.

Erityis- ja yleisopetuksen yhdistämistavoista ollaan siis yhä eri mieltä. Pyrkimys kaikille yhteiseen kouluun ja tasa-arvoiseen opetukseen on kuitenkin periaatteena yleisesti hyväksytty. Se mainitaan muun muassa YK:n julistuksissa, joihin Suomikin on jäsenmaana sitoutunut (YK 1994; UNESCO 1994; ks. Moberg 2001b, 82, 93–94).

Tällainen myötämielisyys ei kuitenkaan näytä riittävän opetuksen käytäntöjen muuttamiseen. Yhdeksi syyksi tähän on esitetty, että integraatio-opetuksen käytännöstä vastaavat opettajat suhtautuvat siihen edelleen varsin kriittisesti. Hekin hyväksyvät integraation ideologiana mutta epäilevät sen toteutumismahdollisuuksia ja resurssien riittävyttä. (Moberg 1984; 1997; 1998; 2001; Semmel, Abernathy, Butera & Lesar 1991; Scruggs & Mastropieri 1996; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saumell 1996; Cook, Semmel &

Gerber 1999; Mäkinen & Vuohiniemi 2001.)

Naukkarinen, Saloviita ja Murto (2001, 199–200) esittävät inklusiivista kasvatusta käsitelleen kirjan jälkipuheessa, että Suomessa on pysähtynyt liian usein pohtimaan kysymystä ”toimiiko inklusio?”. Heidän mukaansa tämä on turhaa ja hedelmätöntä. Sen sijaan tulisi keskittyä siihen, miten koulutusorganisaation ja yhteiskunnan pitäisi muuttua, jotta inklusio toimisi. (Ks. myös Bogdan 1983; Biklen 1985b, 1, 26–29; Biklen 1985c.) Koska kaikille yhteinen koulu on yleisesti hyväksytty oikeudenmukaisena päämääränä, pidämmekin ajankohtaisena selvittää nimenomaan, *miten* kaikkia oppilaita voidaan opettaa yhdessä onnistuneesti ja kaikkia tyydyttävällä tavalla. Muualla Euroopassa ja Yhdysvalloissa tähän kysymykseen on etsitty jo jonkin verran vastauksia (Biklen 1985a; Manset & Semmel 1997; Barnett & Monda-Amaya 1998; Thomas, Walker & Webb 1998; Guralnick 2001). Suomessa toimivia käytäntöjä kuvaavia tutkimuksia on vielä varsin vähän.

Me olemme valinneet tutkimuskohteeksemme yhden kouluyhteisön, jossa on tavoitteellisesti pyritty toteuttamaan ajatusta kaikille yhteisestä koulusta. Kouluyhteisö muodostuu harjaantumisopetusta tarjoavasta erityiskoulusta ja yleisopetuksen koulusta, jotka ovat integroituneet fyysisesti yhteisiin tiloihin. Toiminnallisesti koulut muodostavat jo pitkälti yhden yksikön, vaikka ne hallinnollisesti ovat vielä erillisiä. Puhuessamme jatkossa tutkimuskoulustamme tarkoitamme sillä molempien koulujen muodostamaa yhteisöä, ellemmme toisin mainitse.

Koska opettajat muodostavat ryhmän, joka olennaisimmin vaikuttaa integraation käytännön toimivuuteen, keskitymme tutkimaan heidän kokemuksiansa. Olemme valinneet tutkimuskoulustamme haastateltaviksi ne opettajat, jotka toimivat luokanopettajan- ja erityisluokanopettajan muodostamina työpareina ja joiden tiedämme tämän vuoksi kehitelleen aktiivisesti integraatio-opetuksen toteutustapoja. Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus, jonka pyrkimyksenä on kuvata yhden koulun integraatiotoimintaa ja etsiä vastauksia kahteen pääkysymykseen:

Millainen on tutkimuskoulun integraatiomalli?

Millaista on opettajien pedagoginen ajattelu ja toiminta tässä integraatiomallissa?

Raporttimme pyrkii noudattelemaan tutkimuksemme etenemisjärjestystä. Kertomuksen jatkuvuuden säilyttämiseksi kuvaamme tutkimusmenetelmämme tarkemmin liitteessä 1.

Luvussa 2 esittelemme aluksi tutkimuksemme keskeiset käsitteet: integraatio ja inklusio, koulu organisaationa ja koulun muutos sekä opettajien pedagoginen ajattelu ja

toiminta. Näiden kautta kuvaamme myös tutkimusaihetta koskevaa esiymmärrystämme sekä tutkimustehtävien muodostumista. Lopuksi määrittelemme tarkemmin tutkimustehtävämme. Luvussa 3 esittelemme tutkimuskoulun ja haastattelemamme opettajat.

Luvuissa 4–7 tarkastelemme aineistosta tekemiämme löytöjä. Samalla yhdistämme omat löytömmme aiempiin integraatiota, inklusiota ja kouluorganisaation muutosta koskeviin tutkimuksiin ja malleihin. Lähdemme liikkeelle koko koulun toiminnan tasolta. Seuraavaksi siirrymme kuvaamaan yksittäisten opettajien erilaisia toimintatapoja, ja kolmanneksi pureudumme syvemmin toiminnan taustalla olevaan opettajien pedagogiseen ajatteluun. Luvussa 8 vedämme yhteen tekemämme löydöt ja kokoamme niiden perusteella mallin toimivasta kaikille yhteisestä koulusta. Viimeisessä eli kahdeksannessa luvussa arvioimme tutkimuksemme onnistumista ja esitämme tarpeellisia jatkotutkimusaiheita.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

2.1 Integraatio ja inklusio

Erityis- ja yleisopetuksen yhdistämisestä keskusteltaessa käytetään nykyisin pääasiassa kahta käsitettä: integraatio ja inklusio (Naukkarinen 2001, 127). Viime aikoina on lisäksi puhuttu ‘kaikille yhteisestä koulusta’. Näiden käsitteiden käyttö ei varsinkaan arkikielessä ole kovin johdonmukaista ja sekaannusta on esiintynyt jatkuvasti myös akateemisessa kielenkäytössä (Moberg 1984, 11; 1998, 136; Dyson 1999, 36).

Inklusio- ja integraatioideologioiden lähtökohdat ja niiden taustalla olevat paradigmat ovat kuitenkin olennaisesti erilaiset. Integraatioajattelun lähtökohtana on yleis- ja erityisopetuksen erottava kaksoisjärjestelmä. Inklusiofilosofia puolestaan perustuu yhdistyneen järjestelmän ajatukselle. (Hautamäki ym. 2001, 181–182.) Siinä ei enää puhuta erityisopetuksesta, vaan tavoitteena on tarjota kaikille oppilaille hyvää ja yksilölliset tarpeet huomioivaa opetusta samassa koulujärjestelmässä. (Stainback, Stainback & Bunch 1989b, 24; Stainback, Stainback & Jackson 1992, 3–4; Karagiannis ym. 1996; Lipsky & Gartner 1996, 145–146.) Kaikille yhteisellä koululla viitataan yleensä inklusion tavoitteiden mukaiseen opetuksen järjestämiseen (esim. Saloviita 1999; Naukkarinen & Ladonlahti 2001).

Naukkarinen (2001, 130) on esittänyt, että näiden käsitteiden käyttöä arvioitaessa tulisi kiinnittää huomiota myös niiden historialliseen alkuperään. Tällöin on tärkeä huomioida, missä käsitteitä käytetään, sillä kaikille yhteiseen kouluun pyrkivä ideologia on kehittynyt eri tavoin eri puolilla maailmaa. Suomeen uudet erityispedagogiset käytännöt ja ajatukset ovat tulleet pääsääntöisesti Yhdysvalloista tai Ruotsista ja muista Pohjoismaista.

Inklusiofilosofian synty Yhdysvalloissa. Integraatioajattelu lähti Yhdysvalloissa liikkeelle 1970-luvulla ”mainstreaming” käsitteestä. Tähän liittyi vähiten rajoittavan ympäristön (LRE = Least Restrictive Environment) ajatus, jonka mukaisesti kaikkia pyritään opettamaan mahdollisimman pitkälle ”valtavirrassa”, yhdessä vammattomien ikätovereiden kanssa. (Kavale & Forness 2000, 182–183.) Sopivin ja vähiten rajoittava ympäristö valitaan kuitenkin yksilöllisesti, ja joissakin tilanteissa erillinen erityisopetus saatetaan katsoa parhaaksi vaihtoehdoksi. Asteittainen pyrkimys kohti integraatiota on synnyttänyt erityisopetuksen toteuttamismuotojen jatkumon, jonka toisena ääripäänä on kokoaikainen laitossijoitus ja toisena kokoaikainen integraatio yleisopetuksen luokassa (Deno 1970,

234–236; Moberg 1982, 57–58; Moberg 1998, 139–140). Näin ollen ”mainstreaming” -ajattelu ylläpitää edelleen oppilaiden luokittelua ja mahdollistaa myös segregoiduimmat erityisopetuksen muodot. (Taylor 1988; Hautamäki ym. 2001, 185.)

”Mainstreaming” -ajattelun ja siihen rinnastetun integraatiokäsitteen yhtenä kritisoi-jana syntyi Yhdysvalloissa 1980-luvulla inklusiivinen kasvatus -liike, joka toi inklusion käsitteen erityisopetuskeskusteluun (Hautamäki ym. 2001, 185). Liikkeen alullepanijoita olivat vaikeimmin vammaisten lasten vanhemmat, joiden lapset olivat jääneet ”mainst-reamingin” ulkopuolelle (Fuchs & Fuchs 1994, 299–300). Inklusiofilosofiassa painote-taanakin jokaisen oppilaan oikeutta olla alusta asti mukana kaikissa lähikoulun ja ympäröi-vän sosiaalisen yhteisön toiminnoissa. Sen mukaan yhteisen koulun tulisi tarjota jokaiselle yksilölle, niin vammaiselle kuin vammattomalle oppilaalle, hänen tarpeitaan vastaavaa te-hokasta opetusta. Integraatiota kritisoidaan pyrkimyksistä sopeuttaa erityisoppilasta ”nor-maaliin enemmistöön”. (Stainback ym. 1992, 3–4; Lipsky & Gartner 1996, 150.)

Myös inklusiolla on kritisoijansa. Inklusio-liikettä arvostellaan esimerkiksi siitä, että se ajaa vain pienen ryhmän etuja. Arvostelijoiden mukaan opetuksen järjestäminen yleisopetuksen luokassa saattaa olla hyvä ratkaisu vaikeimmin vammaisille oppilaille, joi-den kohdalla esimerkiksi sosiaalisten taitojen oppimista pidetään usein akateemisia taitoja tärkeämpänä. (Fuchs & Fuchs 1994, 302.) Inklusioon kriittisesti suhtautuvat korostavat, että kokoaikainen sijoitus yleisopetuksen luokkaan ei kuitenkaan ole paras ratkaisu kaikille erityisoppilaille (Fuchs & Fuchs 1995; Kauffman 1993, 8; 1995, 225; 1999, Hallahan & Kauffman 1994). Tämän vuoksi he puolustavat koko erityisopetuspalvelujen jatkumon yl-läpitämistä. He pitävät inklusioliikkeen tavoitteita epärealistisina, eivätkä siksi usko sen tulevaisuuteen. (Fuchs & Fuchs 1994; 1995; Kauffman 1999.)

Pohjoismainen integraatiokäsite. Pohjoismaissa integraatioajattelu on noussut 1960-luvulla syntyneestä normalisaatioperiaatteesta, jonka ihanteena on taata vammaisille henkilöille mahdollisimman normaalit mallit, elämäntavat ja elinolosuhteet (Nirje 1993, 22–23). Täällä on ”mainstreaming” -käsitteen sijasta puhuttu alusta asti integraatiosta.

Moberg ja Ikonen (1980, 51–61) jaottelevat integraation käsitteen ruotsalaisen Sö-derin (1979) tavoin neljään muotoon: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnal-linen integraatio. Fyysinen integraatio merkitsee erityis- ja yleisopetuksen fyysisen etäi-syyden vähentämistä. Tällainen integraatiosijoitus voi koskea yksittäistä erityisoppilasta (yksilöintegraatio) tai kokonaista erityisluokkaa (luokkaintegraatio) tai -koulua. Toiminnal-lisessa integraatiossa erityis- ja yleisopetus käyttävät fyysisen sijoituksen lisäksi myös yh-

teisiä

resursseja ja toimivat yhdessä. Sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan sitä, että niin oppilaat kuin koulun aikuisetkin hyväksyvät toisensa ja heidän välillään on myönteisiä vuorovaikutus- ja ystävyys-suhteita. Yhteiskunnallinen integraatio on kaikkein syvällisin integraation muoto, joka liittyy varsinaisesti koulun jälkeiseen aikuiselämään. Se toteutuu, jos kaikki ovat yhteisön täysiarvoisia jäseniä ja jokaisella on siinä samat mahdollisuudet, oikeudet ja velvollisuudet. (Moberg 1984, 12.)

Integraation muotoja tarkasteltaessa Moberg (1984, 13; 1998, 138) pitää tärkeänä sen erottamista, puhutaanko käsitteistä keinoina vai päämäärinä. Hänen mukaansa fyysinen tai toiminnallinen integraatio eivät ole vielä päämääriä, vaan ainoastaan keinoja sosiaalisen ja lopulta yhteiskunnallisen integraation saavuttamiselle. Tällä tavoin käsitteellistettynä integraation lopullinen päämäärä, kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastaava yhteinen koulu ja yhteiskunta, on jo varsin lähellä yhdysvaltalaisen inklusioajattelun tavoitteita. Näin ollen suomalaisen erityisopetuksen järjestelyjä kuvattaessa inklusio-käsitteen käyttö ei ole Mobergista tarpeen. (Moberg 1998, 141; Hautamäki ym. 2001, 186–187.) Naukkarinen (2001, 130) puolestaan kannattaisi integraation ja inklusion käsitteiden erottamista niiden erilaisien painotusten vuoksi. Me puhumme ensisijaisesti integraatiosta, koska se vastaa mielestämme paremmin tutkimuskohteemme todellisuutta ja suomalaista erityisopetuskäytäntöä.

Inklusiodiskurssit. Dyson (1999) jäsentää erityisopetuksen ympärillä käytyä keskustelua ja erottaa siinä neljä inklusiodiskurssia. Näitä voidaan kuvata nelikenttänä, jonka toisella ulottuvuudella ovat oikeudenmukaisuus- ja tehokkuusperustelut, toisella poliittinen ja käytännöllinen toteutus. Oikeudenmukaisuudella perusteleva kanta liittyy useimmiten toteutuksen poliittista luonnetta painottavaan näkemykseen. Vastaavasti tehokkuusperustelut kytkeytyvät tavallisimmin käytännölliseen näkökulmaan (ks. kuvio 1). (Dyson 1999, 39–42, 48–49.)

TOTEUTUS KÄYTÄNTÖ	Politiikka	Käytäntö
Oikeudenmukaisuus	X	X
Tehokkuus	X	X

KUVIO 1. Dysonin (1999) esittämät inklusion tarkastelutavat sekä niiden yhteydet S. Mobergin (luento Jyväskylän yliopistossa 8.10.2001) muotoilemana nelikenttänä

Poliittisella toteutuksella Dyson (1999, 39–42) viittaa näkemykseen, jossa uskotaan, että inklusion edistämiseksi on tärkeää taistella niin yksilöiden kuin koko yhteiskunnan segregoivia käytänteitä ja asenteita vastaan. Inklusiota perustellaan tässä yhteydessä usein jokaisen lapsen oikeudella kouluttautua ikätovereidensa tavoin.

Poliittisina käsitteinä esitetyt demokraattiset ihanteet ovat hyviä tavoitteita, mutta Mobergin (1998, 139) mukaan käytännön työstä vastaavat opettajat arvioivat inklusion ja integraation mahdollisuuksia yleensä opetuksellisten tekijöiden perusteella (ks. myös Scruggs & Mastropieri 1996, 71). Tehokkuusdiskurssi ja käytännöllinen diskurssi tuovat esiin näitä opettajien useammin käyttämiä perusteluja (Dyson 1999, 40–43).

Käytännöllisestä näkökulmasta inklusiota tarkastelevat ovat kiinnostuneita siitä, miten erityis- ja yleisopetus voidaan onnistuneesti yhdistää. He eivät usko inklusion toteutumisen vaativan niinkään aatteen puolesta taistelua kuin oikeiden toimintatapojen löytämistä. Tällä tavoin he pyrkivät osoittamaan, että inklusiivinen opetus on mahdollista ja tehokasta niin oppimistuloksilla kuin kustannuksilla mitattuna. (Dyson 1999, 40–43.)

Meidän tutkimuksemme edustaa ensisijaisesti käytännöllisen diskurssin haaraa, joka on kiinnostunut erityisesti inklusiivisten kouluorganisaatioiden luonteesta. Tällöin oletuksena on, että inklusiivisten koulujen järjestelmissä, rakenteissa, käytännöissä ja ideologisissa näkemyksissä on piirteitä, jotka eroavat merkittävästi muista kouluista. Näitä inklusiokoululle tyypillisiä piirteitä kokoamalla voidaan laatia ohjeita inklusion saavuttamiseksi. (Dyson 1999, 42–43.)

Suomen integraatiotilanne. 1990-luvulla kaikille yhteisen koulun tavoite on nousut esiin myös yleisissä YK:n ohjeistuksissa. Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevassa yleisohjeessa (YK 1994, 14) sanotaan: “Jäsenvaltioiden tulisi tunnustaa periaate, jonka mukaan vammaisilla lapsilla, nuorilla ja aikuisilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet alkeis-, keskiasteen ja jatkokoulutukseen integroidussa ympäristössä. Niiden tulisi huolehtia siitä, että vammaisten henkilöiden opetus kuuluu kiinteänä osana koulujärjestelmään.” Salamancan julistus (UNESCO 1994) erityisopetuksen toteutuksesta pohjautuu samalle periaatteelle. Siinä painotetaan, että inkluusiiviset koulut edistävät parhaiten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista sekä sosiaalista integraatiota (UNESCO 1994, 11).

Meillä Suomessa, niin kuin useimmissa muissakin maissa, erityisopetus ja yleisopetus ovat toimineet perinteisesti erillisinä järjestelminä. Integraatio on kuitenkin ollut Suomen kouluviranomaisten yleisenä tavoitteena jo 1970-luvulta alkaen (Moberg 1999, 39). Erillisen historian vuoksi erityis- ja yleisopetuksen yhteistyö perustuu käytännössä enemmän integraatioajattelulle kuin inkluusioideologialle, joka vaatisi huomattavasti perusteellisempää ja yhtäkkisempää koulujärjestelmän muutosta.

Tilastot osoittavat, että erityisopetuksella on edelleen Suomessa hyvin vahva asema. Vuonna 1998 noin 80 % kaikista erityisoppilaista näyttää olleen integroituna yleisopetukseen lähes kokoaikaisesti. Suuri luku johtuu kuitenkin siitä, että tähän joukkoon on laskettu myös oppilaat, joilla on vain lieviä oppimisvaikeuksia. (Ihatsu & Ruoho 2001, 106–107.) Erityisoppilaiden kokonaismäärä ja samalla myös erityisluokilla ja -kouluissa opiskelevien määrä on tosiasiaassa lisääntynyt jatkuvasti 1950-luvulta alkaen (Hautamäki ym. 2001, 191). Vuonna 2002 erityisopetukseen siirrettyjä oli kaikkineen 5,7 % kaikista peruskoulun oppilaista (Tilastokeskus 2002), kun vuonna 1998 heitä oli vasta 4,5 %. Harjaantumisopetuksessa oli vuonna 1998 15 % kaikista erityisopetukseen siirretyistä oppilaista, ja se muodosti näin kolmanneksi suurimman erityisopetusryhmän EMU- ja ESY-opetuksen jälkeen. (Ihatsu & Ruoho 2001, 101–102.)

Jos tarkastellaan nimenomaan erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita, täysiaikainen opiskelu omassa lähikoulussa rajoittuu edelleen yksittäistapauksiin. Syksyllä 1998 kaikista erityisoppilaita vain 8,4 % kävi koulua fyysisesti yksilöintegroituna (Ihatsu & Ruoho 2001, 107). Lukuvuonna 1994–95 vastaava luku EHA1-oppilaiden joukossa oli vain 1,1 % (Virtanen & Ratilainen 1996, 58–59). Erityiskoulut ja -luokat ovat sen sijaan säilyttäneet asemansa. Niissä opiskelevien erityisoppilaiden suhteellinen osuus on jopa lisääntynyt

jonkin verran viime vuosina (Moberg 2001a, 46; Saloviita 2001, 140–141). 1998 integroituneilla erityisluokilla kävi koulua 37,1 % ja erityiskouluissa peräti 54,5 % erityisopetukseen siirretyistä oppilaista (Ihatsu & Ruoho 2001, 107). Syksyllä 2000 vastaava luku oli jo 56 % (Tilastokeskus 2001). EHA1-oppilaista peräti 60,3 % opiskeli lukuvuonna 1994–95 erityiskouluissa ja 27 % erityisluokilla (Virtanen & Ratilainen 1996, 58–59).

Näin ollen tavallisin integraatiomalli on nimenomaan erityisluokan sijoittaminen yleisopetuksen koulun yhteyteen. Todellisuudessa integroitujen ryhmien määrä on luultavasti vielä suurempi, sillä yleisopetuksen kanssa samoihin tiloihin integroitujen erityiskoulujen määrä tuskin näkyy tilastoissa. Omien tietojemme mukaan tällaisia tapauksia on kuitenkin huomattavan paljon. Tästä johtuen olemme yksilöintegraation sijasta erityisen kiinnostuneita juuri luokkaintegraatiosta.

Useissa tapauksissa luokkaintegraatio on jäänyt vain fyysiseksi sijoitukseksi. Tutkimuskoulussamme on kuitenkin pyritty etsimään keinoja myös syvempään toiminnalliseen ja sosiaaliseen integraatioon. Tarkoituksenamme on kuvata koulun integraatiomallia siten, että siellä löydettyjä toimintatapoja voitaisiin hyödyntää myös muissa vastaavissa integraatiotilanteissa.

Omissa esittelyissään ja suunnitelmissaan koulu kertoo pyrkivänsä fyysisen ja toiminnallisen integraation kautta “kohti kaikille yhteistä koulua”. Tämän päämäärän tavoittelua helpottaa vähiten rajoittavan ympäristön periaatteella rakennettu kouluympäristö. Jatkossa käytämme näitä koulun omasta kielenkäytöstä nousevia käsitteitä. Koulun käytäntöjä ja toimintaa tarkastellessamme puhumme ensisijaisesti integraatiosta. ‘Kaikille yhteisellä koululla’ tarkoitamme integraation päämäärää. Tätä käsitettä käytämme esimerkiksi opettajien ajattelun ja koulun tavoitteiden kuvauksen yhteydessä. ‘Vähiten rajoittava ympäristö’ sisältää integraatiota edistävät piirteet – ennen kaikkea koulun fyysiset tilat mutta myös asenteet ja ilmapiirin.

2.2 Koulu organisaationa ja koulun muutos

Tutkimuksemme päätarkoituksena on kuvata yhden koulun toimintamallia ja sen muutosta kohti kaikille yhteistä koulua. Tämän vuoksi ennen tutkimustehtävien tarkempaa muotoilua ja rajaamista on tärkeä tarkastella kouluorganisaatioon ja sen muutokseen liittyviä käsitteitä.

Systeminen näkemys. Useissa yhteyksissä ja monilla tieteenaloilla maailmaa jäsennetään systeemisen näkemyksen pohjalta (Senge 1993, 6–7; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 168; Naukkarinen 1999, 46). Sen perusajatuksena on, että mitään ilmiötä ei voida tarkastella ja ymmärtää irrallaan vaan sitä on aina käsiteltävä kontekstissaan, osana suurempaa kokonaisuutta eli systeemiä. Huomio on kiinnitettävä erityisesti osien välisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. (Kääriäinen ym. 1997, 119–121.)

Myös koulua voidaan kuvata systeeminä, joka on osa laajempaa ympäristöä ja joka muodostuu edelleen useista osasysteemeistä (Sahlberg 1996, 83; Kääriäinen ym. 1997, 119–121). Hirsjärvi (1982, 94, 137) puhuu koulutuksen organisaatiota määritellään ‘ulkoisesta ja sisäisestä organisaatiosta’. Ulkoisella organisaatiolla hän viittaa koko koulutusjärjestelmään ja sen työnjakoon. Sisäisellä organisaatiolla hän puolestaan tarkoittaa yksittäisen koulun roolirakennetta ja vuorovaikutusmalleja. Myös Fullan (1991, 16) korostaa koulutuksen muutosta käsitellessään sekä mikro- että makrotason ja näihin sisältyvien osaryhmittymien huomioimista kokonaisuutena.

Koulun ulkoinen systeemi muodostuu lähiympäristöstä sekä paikallisesta ja valtakunnallisesta hallinnosta. Sisäinen organisaatio puolestaan koostuu luokista, opettajakunnasta, henkilökunnasta ja muista vakiintuneista ryhmistä. Nämä koulun osasysteemit ovat paitsi sisäkkäisiä myös osittain päällekkäisiä, ja esimerkiksi sama henkilö voi kuulua useampaan ryhmään. (Laaksonen & Wiegand 1989, 12; Fullan 1991, 16.) Juuri tästä johtuen systeemin osia ei voida tarkastella kontekstistaan erotettuna.

Organisaatio käsitteenä. Organisaatioteorioiden ja tutkimusten kenttä on varsin epäyhtenäinen (Honkanen 1989, 21; Sarala 1988, 17) ja siksi myös erilaisia organisaation määritelmiä on lukemattomia. Etzioni (1977, 9–10) ja Hirsjärvi (1982, 94, 137) määrittelevät organisaation sosiaalisesti järjestelmäksi, ihmisryhmittymäksi ja vuorovaikutusjärjestelmäksi, joka rakennetaan suunnitelmallisesti tiettyyn päämäärään pyrkimiseksi. Hirsjärven (1982, 94, 137) mukaan organisaatio erottuu muista ihmisryhmittymistä lisäksi siten, että sen sosiaaliset suhteet ja roolirakennelmat säilyvät myös henkilökunnan vaihtuessa.

Erään näkemyksen mukaan organisaatioteoriat voidaan jakaa karkeasti kahteen erilliseen haaraan. Ensimmäinen ryhmä keskittyy organisaatorakenteen piirteisiin, toinen painottaa inhimillisten voimavarojen hyödyntämistä. (Matikainen 1997, 209–210; Varila 1999, 7.) Näitä kahta näkökulmaa ei ole useinkaan onnistuttu yhdistämään (Honkanen 1989, 139). Viime vuosina organisaatioiden ja myös koulujen toimintaa ja muutosta on tarkasteltu yleensä enemmän inhimillisten voimavarojen näkökulmasta (esim. Honkanen

1989; Fullan 1994). Tämän näkökulman korostaminen on tuonut organisaatiomalleihin kulttuurin käsitteen (Schein 1987; Honkanen 1989, 94–98; Kohonen & Leppilampi 1994, 61–62; Juuti & Lindström 1995, 55; Seinä 1996, 124–127; Sahlberg 1996; 1998; Matikainen 1997, 209–210; Naukkarinen 1999, 18–53; 2000).

Organisaatiokulttuuri. Kuten muilla ihmisryhmillä, myös jokaisella organisaatiolla ajatellaan olevan oma kulttuurinsa. Jäsenten yhteisesti hyväksymistä tiedoista, uskomuksista, oletuksista ja arvoista rakentuu organisaation yhteinen selitysmalli eli paradigma. Tämä paradigma ohjaa ihmisten käyttäytymistä ja se muodostaa pohjan eräänlaiselle organisaation toimintakeinoja ja -strategioita määrittävälle “käsikirjoitukselle” eli organisaatiokulttuurille. (Schein 1987, 253; Kohonen & Leppilampi 1994, 6; Naukkarinen 1999, 18.) Kulttuuri luo organisaatiolle omaleimaisen identiteetin (Naukkarinen 1999, 18) ja persoonallisuuden (Hämäläinen & Sava 1989, 27). Näin se palvelee toisaalta organisaation sopeutumista ulkoapäin tuleviin odotuksiin tai paineisiin ja toisaalta edistää sisäistä yhdentymistä eli pitää organisaation kasassa (Schein 1987, 26). Organisaatiokulttuuri ohjaa yksilöiden tapaa jäsentää maailmaa ja käsitellä ongelmia, ja tämä tapa opetetaan myös yhteisön uusille jäsenille. (Schein 1987, 26; Matikainen 1997, 210.)

Näkökulmasta riippuen kulttuuri voidaan nähdä joko organisaatiota määrittävänä ominaisuutena tai sen hallussa olevana tekijänä. Ensimmäinen näkemys korostaa kulttuurin merkitystä ihmisten ajattelun ja toiminnan ilmentäjänä. Jälkimmäinen näkemys puolestaan johtaa siihen, että kulttuuria voidaan ohjailta ja näin käyttää esimerkiksi organisaation kehittämisen välineenä. (Honkanen 1989, 96.)

Helakorpi (2001, 395) laajentaa organisaatiokulttuurin käsitettä. Hän puhuu koulun toimintakulttuurista, joka muodostuu: 1) koulun toimintaa ohjaavista ajatuksista eli arvoista, päämääristä, tavoista ja normeista (vrt. organisaatiokulttuurin määritelmät), 2) osaamisesta ja vuorovaikutuksesta eli johtamisesta, valtuuttamisesta (empowerment) ja asiantuntijuudesta sekä 3) sisäisestä toimintaympäristöstä eli puitteista, organisoinnista, verkostoista ja toiminnan joustavuudesta. Helakorpi nostaa tärkeänä esiin myös koulusysteemin ulkopuolisen toimintaympäristön, jonka kanssa organisaatio on jatkuvassa ja monipuolisessa vuorovaikutuksessa.

Hargreavesin (1994, 165–166) kulttuurin määrittelyssä on paljon samoja elementtejä. Hän jakaa sen kahteen osaan: sisältöön ja muotoon. Sisällöllä hän tarkoittaa opettajajoukon yhteisiä tottumuksia, arvoja, asenteita, uskomuksia, olettamuksia ja toimintatapoja. Muoto puolestaan kuvaa sosiaalista organisaatiota eli koulun henkilöstön

vuorovaikutusmalleja ja yhteisöllisyyden muotoja. Koulun muutosta pohtiessaan Hargreaves (1994, 256) puhuu kulttuurin rinnalla myös rakenteista. Hän korostaa näiden tekijöiden tiivistä vuorovaikutusta ja yhtäaikaisen muuttamisen välttämättömyyttä.

Sahlberg (1996, 139) on muotoillut osin näiden Hargreavesin käsitteiden pohjalta koulukulttuuria ja opetuksen muutosta kuvaavaan mallin, jossa hän erottaa kolme elementtiä: orientaatiot ja tottumukset, sosiaalinen organisaatio sekä fyysinen ympäristö. Rakenteellisten tekijöiden Sahlberg (1996, 135) näkee olevan pitkälti riippuvaisia ulkopuolisista tahoista, kuten kouluviranomaisista, päättäjistä tai taloudellisesta tilanteesta.

Koulun muutos. Koulua on jatkuvasti arvosteltu muutosvastarinnasta ja kyvyttömyydestä vastata nykyisen yhteiskunnan vaatimuksiin (Sahlberg 1996, 9; Kuittinen 2000, 7; Helakorpi 2001, 393). Samasta muuttumattomuudesta koulua on syytetty myös integraatio- ja inklusiokeskusteluissa (Naukkarinen 2000; Moberg 2001b, 82; Saloviita 2001, 139–140).

Hersey ja Blanchard (1988, 4) erottavat organisaation muuttumisessa neljä tasoa: yksilön tietojen, asenteiden ja käyttäytymisen sekä ryhmän käyttäytymisen muutoksen. Heidän mukaansa helpointa ja nopeinta on muuttaa ensimmäistä tasoa, yksilön tietoja. Vaikeinta on siirtää muutos koko työyhteisön toimintojen tasolle. Toisaalta on havaittu myös, että organisaation ulkoisia toimintatapoja voidaan muuttaa, ilman että muutosta olisi tapahtunut syvemmillä arvojen ja merkitysten tasoilla (Matikainen 1997, 212–213; Varila 1999, 15). Argyrisin ja hänen kollegoidensa käyttämän toiminnanteorian mukaan oppimista tapahtuu, kun toiminnan seuraukset eivät vastaa odotuksia. He esittävät, että pelkkä toimintastrategioiden muuttaminen odotuksiin sopiviksi johtaa vain rutiinioppimiseen (single-loop learning). Todellista uudistavaa oppimista (double-loop learning) tapahtuu vasta, kun toimija (yksittäinen ihminen tai organisaatio) muokkaa taustalla vaikuttavia arvoja ja normeja. (Argyris, Putnam ja Smith 1985, 84–88; Argyris & Schön 1996, 20–22.)

Varila (1999, 15) yhdistää tämän syvimmän tason muutoksen kulttuurin muutokseen. Myös useat muut organisaatioiden ja koulujen kehittämistä pohtineet pitävät juuri kulttuurin muutosta keskeisenä uudistuksen edellytyksenä (Honkanen 1989, 96; Kohonen & Leppilampi 1994, 62; Juuti & Lindström 1995, 4; Matikainen 1997, 212; Sahlberg 1996, 19, 141; 1998, 10–11, 179–181; Naukkarinen 1999, 20; Helakorpi 2001, 394).

Oppiva koulu. Yleisen organisaatiotutkimuksen piirissä muodostunutta oppivan organisaation käsitettä on viime vuosikymmeninä sovellettu myös koulun muutokseen (Sahlberg 1996, 25–53). Tämän käsitteen pohjalta kehitellyissä malleissa puhutaan paitsi

oppivasta koulusta (Salo & Kuittinen 1998; Naukkarinen 1999; Helakorpi 2001) myös ajattelevasta, luovasta, kehittyvästä, itseohjautuvasta, synergisestä, yritteliästä (Oldroyd 1995, 84), toimivasta (Kohonen & Leppilampi 1994) ja muuttuvasta koulusta (Kääriäinen ym.1997).

Yksi oppivan organisaation perinteeseen pohjautuva malli on Naukkarisen (1999) kehittämä kuvaus ‘oppivasta koulusta’. Tässä mallissaan hän käsittelee koulun erilaisia tapoja kohdata oppilaiden yksilöllisyyttä. Oppivalle koululle vastakohtaisessa perinteisessä koulussa ongelmanratkaisu perustuu yksilödiagnostiseen näkemykseen. Tilanteet kuitataan oppilaan ongelmina, ja korjaavat toimenpiteet kohdistetaan oppilaaseen. Tällöin koulun ei tarvitse muuttua. Oppivassa koulussa ongelmia sen sijaan tarkastellaan systeemisen näkemyksen pohjalta. Oppilaan ongelmaa ei irroteta kontekstistaan, vaan tilanteen ratkaisuun pyritään uudelleenmäärittelyn ja oppimisympäristön kehittämisen kautta. (Naukkarinen 1999, 221, 234–235, 243–244; 2000, 166.)

Alkuperäisessä tutkimuksessaan Naukkarinen (1999) on tarkastellut erään yläasteen tapoja ratkaista ei-toivotun käyttäytymisen aiheuttamia ongelmia. Hän on soveltanut mallinsa kuitenkin myös inklusiivisen koulun rakentamiseen (Naukkarinen 2000). Naukkarisen (1999, 250; 2000, 163) mukaan koulun uudistaminen kaksoisjärjestelmän mukaisesta koulusta inklusiiviseksi vaatii paradigmatasoisista muutosta. Edellytyksenä on, että koulussa löydetään täysin uudenlainen selitysmalli ongelmatilanteille. Oppivan inklusiivisen koulun on pyrittävä muuttamaan jatkuvasti oppimisympäristöään paremmin kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi (Naukkarinen 1999, 243–244; 2000, 166–167).

Tutkimuksemme organisaationäkemyks. Edellä esittämiemme organisaatioteorioiden ja -mallien pohjalta rakennamme omaan tutkimustehtäväämme sopivan käsitekokonaisuuden. Tarkastelemme tutkimuskouluamme organisaation kulttuurin ja sen muutoksen näkökulmasta. Rinnastamme tässä koulun kulttuurin ja toimintakulttuurin käsitteet. Ymmärrämme ne Helakorven (2001), Hargreavesin (1994) ja Sahlbergin (1998) esittämässä laajemmassa merkityksessä (ks.s. 16–17). Toimintakulttuurin käsitettä käyttäessämme haluamme arvojen ja ajattelun rinnalla korostaa erityisesti koulun toiminta- ja organisointitapoja sekä fyysisiä puitteita.

Pro gradu -työn laajuus huomioiden meidän on rajattava tutkimustehtävämme pääsääntöisesti koulun sisälle. Ulkoista toimintaympäristöä tarkastelemme vain siinä määrin kuin se tulee aineistossamme esille.

Systemiseen näkemykseen tukeutuen olemme kiinnostuneita erityisesti yksittäisten opettajien ja opettajaryhmien ajattelun ja toiminnan yhteydestä koko koulun kulttuuriin. Tällä perusteella lähdemme muodostamaan kuvaa tutkimuskoulustamme ja etsimään vastausta tutkimusongelmaamme haastatteleamalla koulun opettajia. Muun muassa Fullan (1991, 117) korostaa juuri opettajien merkitystä koulun muutoksen alullepanijoina ja toteuttajina. Hän toteaa: “Kasvatuksellinen muutos (educational change) on riippuvainen siitä, mitä opettaja tekee ja ajattelee – se on juuri näin yksinkertaista ja näin monimutkaista”.

2.3 Opettajan pedagoginen ajattelu ja pedagoginen toiminta

Nykyisessä tulkitsevan tutkimusotteen mukaisessa opettajatutkimuksessa (ks. liite 1, s.114) ollaan kiinnostuneita erityisesti opettajan ajattelun laadullisista piirteistä. Opettaja nähdään “reflektiivisenä ammattilaisena”, itsenäisenä toimijana. Näin ollen pelkkä opettajan käyttäytymisen havainnointi ei riitä, vaan opettajan ajattelun nähdään olevan kiinteässä yhteydessä hänen toimintaansa ja opetukseensa. (Kosunen 1994, 21.) Integraatio-opettajuutta selvittäessämme lähestymme aihetta tästä näkökulmasta. Käytämme termejä ‘opettajan pedagoginen ajattelu’ ja ‘opettajan pedagoginen toiminta’ (ks. Kansanen 1995, Patrikainen 1999, 10).

2.3.1 Pedagoginen ajattelu

Kansanen (1995, 14) mukaan opettajan pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa, joka ohjaa opettajan toimintaa. Tätä ajattelua selvittäessä on eri yhteyksissä käytetty useita erilaisia käsitteitä, kuten opettajan praktinen tieto, pedagoginen käyttötieto, opettajan uskomukset, uskomusjärjestelmä tai käyttöteoriat. Kosunen (1994, 30) mukaan nämä kaikki kuvaavat pitkälti samaa ilmiötä. Me puhumme tässä tutkimuksessamme pedagogisesta ajattelusta, joka mielestämme sisältää kaiken opettajan työhön liittyvän ja pedagogista toimintaa ohjavan ajattelun: uskomukset ja arvot, kokemuksen kautta hankitut tiedot ja taidot sekä omaksumat teoriat (ks. Patrikainen 1997, 12).

Kansanen (1995, 14–15) jakaa opettajan toimintaan kohdistuvan ajattelun pohtivaan eli refleктоivaan ajatteluun sekä nopeaan eli intuitiiviseen ajatteluun. Ensin mainittu on tyyppillistä tilanteissa, joissa päätökset eivät liity välittömästi käsillä olevaan hetkeen. Tällaista enemmän kuvailevaa ja tietoon perustuvaa ajattelua opettaja käyttää muun muassa

tavoitteita pohtiessaan, yleisiä suunnitelmia tehdessään sekä omaa toimintaa arvioidessaan. Jälkimmäinen ajattelun laji puolestaan hallitsee itse opetustapahtumassa, jossa opettaja joutuu tekemään spontaaneja päätöksiä. Tällöin ratkaisut eivät usein ole tietoisesti perusteltuja, vaikka ne tavallisesti pohjautuvatkin opettajan yleisimmille periaatteille ja ennakkosuunnitelmille. (Kansanen 1995, 14–15.)

Rajaamme tutkimuksemme käsittelemään lähinnä opettajan reflektiivistä, pohtivaa ajattelua. Emme keskity itse opetustapahtuman aikana ilmenevään päätöksentekoon vaan annamme opettajien itse kuvailla pedagogista toimintaansa ja siihen liittyvää ajattelua. Opettajien pedagogisesta ajattelusta selvitämme heidän a) ihmis- oppimis- ja tiedonkäsitystään, b) arvojaan ja tavoitteitaan, c) näkemystään koulun toiminnasta sekä d) käsitystään integraatiosta. Perustelemme seuraavaksi, miksi olemme päätyneet tähän jaotteluun.

A. Ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitys

Ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitäksiä käytetään yleisesti jäsentävinä käsitteinä kasvatustieteellisiä teemoja selvittelevissä kirjoituksissa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10–12; Patrikainen 1997, 150). Lundgren, Svingby ja Wallin (1983, 18–19) nostavat esiin vastaavat käsitteet pohtiessaan opettajan näkemysten (pedagogiska grundsyn) yhteyttä opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumiseen. Heidän mukaansa on merkittävää se, millainen käsitys opettajalla on tiedosta, oppimisesta ja didaktiikasta, ihmisestä sekä yhteiskunnasta. Käsitteellä tiedosta he viittaavat siihen, mitä tietoja opettaja pitää tarkoituksenmukaisena opettaa ja miten tätä tietämistä voi hänen mukaansa arvioida. Näkemys oppimisesta ja didaktiikasta kohdistuu siihen, millä tavoin opettaja ajattelee oppilaiden oppivan parhaiten sekä miten hän kontrolloi oppimista. Ihmiskuva ilmaisee lähinnä sitä, millaisena opettaja näkee oppilaansa ja yleensä lapset, sekä millä perusteella hän erottelee toisistaan hyvät ja huonot oppilaat. Yhteiskuntakäsityksessä korostuu erityisesti se, millaisena opettaja näkee koulun merkityksen ja aseman yhteiskunnassa. (Lundgren ym. 1983, 18–19.) ***Ihmiskäsitys.*** Jokaisella kasvattajalla on oma, yksilöllisesti eri rakennusaineista muotoutunut ihmiskäsityksensä, joka ohjaa ainakin tiedostamattomasti hänen pedagogista toimintaansa (Hirsjärvi 1982, 62; Lindeman 1985, 23). Patrikaisen (1997, 48, 57) mukaan nimenomaan ihmiskäsitys ohjaa kaikkea muuta opettajan ajattelua ja toimintaa. Se määrää esimerkiksi kasvatuksen rajojen ja tavoitteiden asettamista sekä erilaisten pedagogisten ja psykologisten ratkaisumallien kehittämistä. Myös Nurmi (1995, 89) pitää ihmiskäsitystä kasvatustoiminnan keskeisimpänä filosofisena perusteena ja määrittelee, että sillä

“tarkoitetaan perusteltua kokonaiskäsitystä ihmisen olemuksesta, hänen asemastaan luonnossa ja yhteiskunnassa, käsitystä hänen kehitysmahdollisuuksistaan, johon kuuluu koulutettavuus, sekä käsitystä ihmisen kehitykseen vaikuttavista seikoista.”

Nurmi (1995, 89) nostaa tässä määritelmässään esiin ihmiskäsityksen yhteyden laajempaan näkemykseen ympäröivästä maailmasta. Hän perustelee tätä ihmiskäsityksen ja maailmankuvan suhdetta sillä, että omasta minäkuvastaan lähtien ihminen laajentaa havaintonsa koskemaan koko maailmaa. (Nurmi 1995, 89–90.) Näin ollen ihmiskäsitystä voi pitää koko maailmankuvan ytimenä.

Hirsjärven (1982, 62) mukaan olennaista ihmiskäsitystä selvitettäessä on etsiä vastauksia kysymyksiin “mikä on ihminen, mikä ihmisessä on olennaista, mihin ihmisellä on mahdollisuuksia” ja niin edelleen. Näiden kysymysten selvittämisessä on avuksi Nurmen (1995, 97–101) esittämä ihmisen olemuksen jako fyysiseen ja psyykkiseen puoleen sekä sosiaaliseen sidonnaisuuteen.

Me olemme tutkimuksessamme kiinnostuneita erityisesti siitä, mikä on opettajien käsitys lapsesta opetuksen ja kasvatuksen kohteena. Tästä opetuksen ihmiskäsityksestä puhuttaessa on käytetty myös käsitteitä oppilaskuva ja oppilaskäsitys (Lindeman 1985, 45–47; Kallonen-Rönkkö 1995, 22–25). Mielestämme nämä käsitteet rajaavat kuitenkin ajatusta liiaksi vain opetustilanteisiin, vaikka opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa ohjaavat paljon laajemmat käsitykset maailmasta ja ihmisestä. Tämän vuoksi käytämme tutkimuksessamme yleisempää termiä ihmiskäsitys.

Oppimiskäsitys. Kaiken tavoitteellisen ja johdonmukaisen opetuksen taustalla on jokin käsitys oppimisesta (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1990, 7). Kasvattajan toimintaa ohjaava oppimiskäsitys koostuu hänen tekemistään oppimisprosessin ja -tapahtuman luonnetta koskevista olettamuksista. Näihin vaikuttavat tottumukset, arvot ja asenteet sekä yleiset käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 103, 146.)

Yhteiskunnassa on paljon oppimista koskevia arkikäsitteitä, jotka ohjaavat paitsi kotikasvatusta myös opettajien työtä. Osa näistä käsitteistä kulkee perintönä sukupolvelta toiselle. Osa muodostuu ja välittyy lyhyen ajan kuluessa yleiseen ajatteluun esimerkiksi joukkotiedotuksen kautta. (Lehtinen ym. 1990, 8; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 103.) Samalla tavoin opettajien piirissä on vuosien kuluessa rakentunut oma ammatillinen näkemys, joka ohjaa opetuskäytäntöjä (Lehtinen ym. 1990, 8–9). Tämä tieto on muodostunut osin tutkittujen teorioiden ja niiden tulkintaperinteen pohjalta, osin käytännön työn

kautta. Ajattelua muovaavat myös opetukselle ja koulutukselle kulloinkin asetetut odotukset. Yleisten käsitysten lisäksi yksittäisen opettajan ajattelua muokkaavat hänen omat kokemuksensa, koulutuksensa sekä erilaiset pedagogiset suuntaukset ja niiden taustalla olevat uskomusjärjestelmät. Koska opettajan oppimiskäsitys muodostuu näin monista, osin tiedostamattomistakin lähteistä, sen tunnistaminen saattaa toisinaan olla vaikeaa jopa opettajalle itselleen. (Lehtinen ym. 1990, 8–9; Rauste-von Wright ja von Wright 1994, 103.)

Oppimiskäsityksiä luokitellaan tieteellisessä tutkimuksessa yleensä niiden perustana olevien ihmiseen ja hänen toimintaansa liittyvien paradigmojen pohjalta. Yleisin luokitus on jako empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktiivisiin oppimiskäsityksiin. (Lehtinen ym. 1990, 17; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146.)

Tiedonkäsitys. Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto (1990, 10) pitävät tiedon käsitteen pohtimista opetuksen yhteydessä tärkeänä, koska koulun tehtävänä on nimenomaan ihmisten valistaminen ja perustellun tiedon sekä siihen pohjautuvien taitojen opettaminen. Heidän määritelmässään “Tiedonkäsitys muodostuu siitä, mitä kulloinkin käsitteen *tieto* sisältöön lasketaan kuuluvaksi, miten ‘tieto käsitetään’, miten siihen suhtaudutaan ja miten sitä käytetään tai kuvitellaan käytettävän.” (Voutilainen ym. 1990, 15.)

Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto (1990, 15) esittävät seitsemän eri ominaisuutta, joiden mukaan erilaisia tiedonkäsityksiä voidaan erotella toisistaan. Nämä ulottuvuudet ovat 1. tiedon hankintatapa (kokemus–järkeily), 2. tiedon perustelu (kritiikitön hyväksyminen–perustelujen vaatiminen), 3. staattisuus–dynaamisuus, 4. passiivisuus–aktiivisuus, 5. taito–tieto, 6. tiedon arvostaminen (välitön hyöty–itseisarvo) sekä 7. irrallisuus–kokonaisuus.

Karkeasti vallitsevat tiedonkäsitykset voidaan jakaa eri ominaisuuksiensa mukaan kahteen ryhmään. Staattisessa tiedonkäsityksessä tietoa pidetään muuttumattomana, jolloin oppija on passiivinen vastaanottaja. Dynaamisessa käsityksessä puolestaan korostuu yksilön rooli aktiivisena tiedon prosessoijana ja ympäristön jäsentäjänä. Opetuksen tavoitteissa painottuvat tällöin luova oppiminen sekä tiedolliset ja ajattelun taidot. (Voutilainen ym. 1990, 10.)

B. Arvot ja tavoitteet

Opetusta on määritelty monin tavoin, mutta kaikissa määritelmissä toiminnan tavoitteellisuus on yhtenä keskeisenä tekijänä (Hirsjärvi 1982, 131). Esimerkiksi Lahdes (1997, 11) rinnastaa opetuksen kasvatukseen ja määrittelee, että “Kasvatus on aina tarkoituspäistä

intentionaalista toimintaa: sillä pyritään päämääriin ja niistä johdettuihin tavoitteisiin”.

Tavoitteita ja päämääriä asettaessaan opettaja joutuu tekemään valintoja eri vaihtoehtojen välillä. Tätä kautta arvot ovat tiiviissä yhteydessä kasvatukseen. Arvo on suhdekäsite, joka määrittelee asiat paremmuusjärjestykseen, arvokkaimmasta vähiten arvokkaaseen. Kasvatuksen tavoitteena on välittää näitä tärkeinä pidettyjä asioita muille ihmisille. Toisaalta ihmisten arvorakennelmat ovat pitkälti kasvatuksen tulosta (Nurmi 1995, 112, 114).

Käytännössä arvojen järjestäminen ja päätöksen tekeminen ei ole kuitenkaan kovin yksinkertaista, sillä yhtä aikaa on olemassa useita rinnakkaisia, eri perustein tärkeinä pidettyjä arvoja. Näitä eri arvoryhmiä, kuten taloudellisia, uskonnollisia tai taiteellisia arvoja, kutsutaan arvoalueiksi. (Hirsjärvi 1982, 17; Nurmi 1995, 112.) Kansanen (1995, 14–15) näkee esimerkiksi opettajan valintaperustelujen taustalla olevan arvoproblematiikan kaksitahoisena. Toteuttaessaan opetussuunnitelmaa ja muita ulkoa tulevia velvoitteita opettaja pohjaa toimintansa velvollisuuseettisiin periaatteisiin ja vastuullisuuteen. Toisaalta opettajan on samalla pyrittävä mahdollisimman tulokselliseen toimintaan, jolloin hänen ratkaisujaan ohjaavat seurauseettiset periaatteet. (Kansanen 1995, 14–15.)

Arvot jaetaan tavallisesti itseisarvoihin ja välinearvoihin. Välinearvot toimivat niimensä mukaisesti lopullisten päämäärien eli itseisarvojen saavuttamisen välineinä. Itseisarvoina pidetään esimerkiksi moraalista hyvää, totuutta, kauneutta, pyhää ja oikeudenmukaisuutta. (Hirsjärvi 1982, 16–17.) Käsitys siitä, mikä on esimerkiksi oikeudenmukaista tai totuudellista on kuitenkin subjektiivinen. Näkemyksen pohjana on opettajan omaksuma ihmis- oppimis- ja tiedonkäsitys, laajemmin maailmankuva. Erityisesti ihmiskäsitys rinnastetaan usein kasvatuksen tavoitteisiin ja päämääriin (Hirsjärvi 1982, 62; Patrikainen 1997, 46, 50).

Käytännön tilanteissa valintojen tekoa ohjaavat taustalla olevien arvojen lisäksi myös monet muut tekijät, kuten olosuhteet ja normit. Normit määrittelevät sen, mitä pidetään kiellettyinä, mitä sallittuna, mikä on suositeltavaa ja mitä vaaditaan. Läheskään joka tilanteessa valintoja ei ehditä pohtia perusteita myöten, jolloin suunnitelmat sekä niihin sisällytetyt tavoitteet, sisällöt ja muodot ohjaavat toimintaa arvoja voimakkaammin. (Nurmi 1995, 114.)

Opettajat eivät edes kovin usein esitä perusteluja toiminnalleen, eivätkä he välttämättä osaa pukea arvojaan sanalliseen muotoon (Kansanen 1995, 16). Ne tulevat kuitenkin ilmi sanoissa ja teoissa (Hirsjärvi 1982, 16). Tämän vuoksi voimme selvittää opettajien arvoja analysoimalla heidän kuvauksiaan työstään ja ajattelustaan.

C. Näkemys koulun toiminnasta

Handalin (1991, 550) mukaan opettajan koulua koskevat tulkinnat, käsitykset ja kognitiot ovat olleet alusta asti keskeisinä opettajatutkimuksen kohteina. Hän korostaa, että tutkimuksissa tulisi keskittyä selvittämään nykyistä enemmän myös koulun sisäisten ja ulkoisten ympäristötekijöiden suhdetta opettajien ajatteluun.

Olemme kiinnostuneita opettajien pedagogisen ajattelun yhteydestä nimenomaan tutkimuskoulumme integraatiomalliin ja yleisiin periaatteisiin. Tämän vuoksi haluamme nostaa omaksi osa-alueekseen sen, miten opettajat näkevät koulunsa, sen tavoitteet ja puitteet.

D. Käsitys integraatiosta

Integraatio on tutkimuksemme keskeisimpiä käsitteitä. Jotta voimme arvioida opettajien ajattelun suhdetta integraation toteutumiseen koulussa, meidän on selvitettävä, mitä opettajat ymmärtävät integraatiolla ja sen lähikäsitteillä sekä miten he asennoituvat ajatukseen kaikkien yhteisestä opetuksesta.

2.3.2 Pedagoginen toiminta

Lahdes (1994, 48; 1997, 14) esittelee viisi opetuksen perusmallia. Vaikka ne pohjautuvat erilaisiin opetuksen määritelmiin, niissä kaikissa on sama runko. Opetusprosessi lähtee liikkeelle tavoitteista ja etenee opetuksen toteutukseen. Useimpiin malleihin on lisätty vielä arviointi, mikä mahdollistaa myös oppimistulosten tarkastelun. Arviointi antaa palautetta kaikkien opetustoiminnan vaiheiden onnistumisesta, vaikka se onkin opetuksen malleissa sijoitettu viimeiseksi vaiheeksi. Kattavimmissa malleissa myös suunnittelu on erotettu omaksi vaiheekseen ennen opetusjärjestelyjä. Lisäksi pelkkien opettajan toimenpiteiden ohella on huomioitu myös oppijan rooli ja alettu puhua opetus–oppimisprosessista. (Lahdes 1994, 48–49; 1997, 14.)

Kerr (1981, 79–84) tarkastelee opetustyötä opettajan näkökulmasta ja täydentää opetuksen perusmallia kontekstuaalisilla tekijöillä, joita ovat oppiaineen luonne, oppijoiden ominaisuudet, oppimisen luonne, keinot ja voimavarat sekä moraaliset ja poliittiset seikat. Kerrin mukaan opettajan on tärkeää tuntea oppiaineen luonne (aineenhallinta) sekä oppilaidensa yksilöllisyys, jotta hän pystyy välittämään keskeisiä tiedon- ja taidonrakenteita

oppilailleen sopivimmalla tavalla. Oppimisen luonteesta puhuessaan Kerr viittaa erilaisiin oppimista koskeviin teorioihin ja käytäntöihin. Keinoilla ja voimavaroilla hän tarkoittaa käytössä olevia oppimateriaaleja ja -välineitä sekä fyysisiä tekijöitä, kuten tiloja varustettuneen.

Moraalisten ja poliittisten seikkojen huomioimista Kerr pitää tärkeänä, koska hänen mukaansa opetus on aina tietynlaista vallankäyttöä, sekaantumista toisten elämään. Tämän vuoksi opetuksen tulisi olla sekä subjektiivisesti että objektiivisesti tarkoituksenmukaista. Toisin sanoen sen pitäisi noudattaa sekä opettajan omia että tiedeyhteisön tai moraalisen ja poliittisen yhteisön käsityksiä ja uskomuksia. (Kerr 1981, 79, 84–87.)

Opetuksen perusmalleihin pohjautuen selvitämme opettajien pedagogista toimintaa kartoittamalla, millaisia tavoitteita he asettavat oppilailleen sekä miten he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat työtään. Arvioinnilla tarkoitamme laajasti sekä oppilasarviointia että opettajan oman työn reflektointia. Opetuksen toteutus pitää sisällään esimerkiksi erilaiset opetusmenetelmät ja -materiaalit, ryhmäjaot sekä eriyttämiskeinot.

Opettajan toiminnassa meitä kiinnostaa erityisesti integraatio-opetus ja sen erot muuhun opetustyöhön. Koska haastattelemamme opettajat toimivat luokanopettajan ja erityisluokanopettajan muodostamina työpareina, heidän yhteistyönsä ja työnjakonsa on lisäksi keskeisenä huomiomme kohteena. Pidämme myös Kerrin mainitsemien opetuksen kehystekijöiden huomioimista tärkeänä, sillä haluamme tarkastella opettajien pedagogista ajattelua ja toimintaa nimenomaan osana koulun mallia.

Emme tässä yhteydessä määrittele tarkemmin erilaisia arviointi-, suunnittelu- tai opetustapoja, sillä tarkoituksenamme ei ole arvioida integraatio-opetuksessa yleisesti hyväksi todettujen menetelmien käyttöä. Sen sijaan haluamme selvittää opettajien omia kokemuksia integraatioon parhaiten soveltuvista toimintamalleista ja löytää mahdollisesti jopa uusia ideoita.

2.4 Tutkimustehtävän muotoutuminen

Tutkimusprosessin edetessä tutkimuksemme tehtävät ja ongelmanasettelu ovat muotoutuneet ja tarkentuneet uudelleen useita kertoja. Lopulliset tutkimustehtävämme ovat seuraavat.

Päätehtävä: Millainen on tutkimuskoulun integraatiomalli? Millaista on opettajien pedagoginen ajattelu ja toiminta tässä integraatiomallissa?

1. Millainen pedagoginen ajattelu ohjaa opettajan toimintaa?
 - a. Millaisia ovat opettajan arvot ja tavoitteet?
 - b. Millaisia ovat opettajan ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitys?
 - c. Miten opettaja käsittää integraation?
 - d. Millaisena opettaja näkee koulunsa toimintamallin?
2. Miten opettajan pedagoginen ajattelu ohjaa integraation tavoittelua käytännössä?
 - a. Millaista yhteistyötä opettaja tekee integraation puitteissa?
 - b. Millaisia opetusjärjestelyjä ja -menetelmiä opettaja käyttää?
 - c. Miten opettajan työn suunnittelu ja arviointi tukevat integraatiota?
3. Miten koulun integraatiomalli ja opettajien pedagoginen ajattelu ja toiminta kytkeytyvät toisiinsa?
 - a. Mitkä kouluorganisaation tekijät muokkaavat opettajien pedagogista ajattelua ja toimintaa?
 - b. Miten opettajien pedagoginen ajattelu ja toiminta näkyvät koulun integraatiomallissa?
4. Mitkä tekijät estävät tai mahdollistavat integraation toteutumisen?

3 TUTKIMUSKOHTTEEN ESITTELY

3.1 Epilän ja Raholan koulut

Tähän kokoamamme tiedot tutkimuskoulustamme perustuvat koulusta saamiimme esitteisiin, erilaisiin raportteihin ja Epilän rehtorin antamiin tietoihin. Tutkimuskoulumme muodostuu yleisopetuksen koulusta (Raholan koulu) sekä harjaantumisopetusta tarjoavasta erityiskoulusta (Epilän koulu), jotka toimivat samassa koulurakennuksessa. Koulu sijaitsee Tampereella, Raholan kaupunginosassa, joka on vanhaa mutta kasvavaa asuinalueita.

Pelkän fyysisen integraation sijaan koulujen tavoitteena on suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti yhdistyä “‘kaikille yhteisen koulun’ -periaatteita noudattavaksi koulu-yhteisöksi”. Aineistoa kerätessämme keväällä 2002 koulut olivat vielä hallinnollisesti erillään mutta toimivat pitkälti kuin yksi koulu. Rehtoreiden vastuu oli jaettu siten, että Raholan koulun rehtori vastasi kiinteistöön liittyvistä asioista ja Epilän koulun rehtori henkilöstöhallinnosta. Lisäksi molemmat rehtorit huolehtivat oman koulunsa hallintoon liittyvistä asioista. Syksyllä 2002 koulut yhdistyvät virallisesti ja Raholan koulun rehtorin jäädessä eläkkeelle kouluun on tulossa uusi yhteinen rehtori.

Raholan koulussa annetaan opetusta 1.–6. luokilla, oppilaita on yhteensä noin 230. Siellä työskentelee 10 luokanopettajaa, 3 aineenopettajaa, (tekninen ja tekstiilityö, englanti) sekä kaksi laaja-alaista erityisopettajaa. Epilän koulussa on yhteensä 45 oppilasta esiasteelta peruskoulun viimeiseen luokkaan. Opetusryhmiä on kuusi. Erityisluokanopettajia on seitsemän. Yhteensä kouluilla on 15 vakituista koulunkäyntiavustajaa sekä kaksi työmarkkinatuella palkattua kouluavustajaa. Lisäksi koululla on käytössään kahtena päivänä viikossa puheterapeutti ja yhtenä päivänä viikossa fysioterapeutti. Tarvittaessa koululla käy myös psykologi ja oppilaiden henkilökohtaisia terapeutteja.

Integraatioprosessin alku. Epilän koulu muutti Raholan koulun kanssa yhteisiin tiloihin syyslukukauden 1997 alkaessa. Ajatus integraatiosta oli virinnyt Epilän koulun vanhempien ja opettajien keskuudessa jo muutamia vuosia aikaisemmin. Toden teolla integroitumista päästiin valmistelemaan, kun Epilän ja Raholan koulujen yhdistymishanke hyväksyttiin kaupungin budjettiin vuosille 1996–1997.

Koulujen henkilökunta teki useita tutustumiskäyntejä muihin integraatiokouluihin. Mallia otettiin erityisesti helsinkiläiseltä Soinisen koulusta. Henkilökuntaa valmistettiin integraatioon järjestämällä työyhteisökoulutusta. Sen tavoitteena oli muun muassa lisätä

osallistujien sosiaalisia taitoja ja valmiuksia yhteistyöhön sekä auttaa löytämään henkilökohtaisia vahvuuksia ja kehityskohtia integraatioprosessiin. Lisäksi tarjottiin mahdollisuus tuoda esiin pelkoja ja luotiin uskoa positiiviseen tulevaisuuteen.

Molempien koulujen vanhemmille järjestettiin keväällä 1996 kysely- ja tiedotustilaisuus. Keväällä 1997 Epilän koulun oppilaat ja henkilökunta esittäytyivät Raholan koulun vanhemmille, vastasivat vanhempien kysymyksiin ja kertoivat vammaisten ihmisten arjesta ja unelmista. Tarkoituksena oli pelkojen ja ennakkoluulojen voittaminen sekä vanhempien tutustuminen toisiinsa ja uusiin koulutiloihin.

Toimintaa ohjaava ajattelu. Kouluille laadittiin yhteinen integraatiosuunnitelma, josta käy selville niiden integraatiofilosofia. Koulut muodostavat yhteisön, jossa sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen oppilaat saavat osallistua ja olla mukana toiminnassa sekä oppia omien kykyjensä mukaan. Integraatiofilosofia kiteytyy viiteen toimintaa ohjaavaan periaatteeseen: tasa-arvo, osallistuminen, joustavuus, avoimuus ja vähiten rajoittava ympäristö (Ks. tarkemmin liite 2).

Vähiten rajoittava ympäristö. Vähiten rajoittavan ympäristön periaate on ollut alusta asti ohjenuorana koulun integraatiomallin suunnittelussa. Käsitteellä ymmärretään koulussa paitsi fyysisen ympäristön rakentamista myös kaikkien osallistumista tukevan ilmapiiirin luomista.

Ennen integroitumista koulujen henkilökunta osallistui tilojen suunnitteluun. Raholan koulun vanhat ja sokkeloiset tilat pyrittiin saneeraamaan vähiten rajoittavan ympäristön periaatteiden mukaisiksi. Käytännössä tämä merkitsi liikuntaesteettömiä, itsenäisen ja turvallisen liikkumisen mahdollistavia sisä- ja ulkotiloja. Tilaratkaisuilla haluttiin tukea luonnollisia sosiaalisia kohtaamisia ja kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia oppia yhdessä muiden kanssa.

Koulurakennus muodostuu soluista, joissa yksi erityisopetuksen ja yksi yleisopetuksen luokka työskentelevät aina rinnakkain. Erityisluokka on kooltaan yhtä suuri kuin yleisopetuksen luokka, jotta tila toimisi tarvittaessa myös suuremman ryhmän tai yleisopetuksen käytössä. Solulla on yhteinen sisäänkäynti, pienryhmätila ja avara eteisaula, jota voidaan käyttää myös ryhmätyöskentelyyn. Erityisopetuksen luokkien 7–9 opetus on sijoitettu erilliseen siipeen, koska myös yleisopetuksen oppilaat siirtyvät tässä iässä toiseen kouluun.

Yleisesti sisätiloissa on pyritty avaruuteen, kodinomaisuuteen, viihtyvyyteen ja rauhoittavaan ilmapiiriin. Myös vammaisen oppilaan itsenäistä liikkumista helpottavat muun muassa tärkeisiin tiloihin ohjaavat valot ja kaiteet sekä luokkasolujen erottaminen eri

värein. Esimerkiksi suuret ikkunat varmistavat, että aikuiset voivat luontevasti ja huomaamattomasti valvoa oppilaiden toimia.

Integraatio käytännössä. Yleisin koulussa käytetty integraatiotapa on työparimalli, johon luokkasolut luonnostaan ohjaavat. Työtiimin muodostavat rinnakkaisten luokkien luokanopettaja ja erityisluokanopettaja sekä erityisluokan koulunkäyntiavustajat. Tiimit toimivat itsenäisesti ja päättävät itse työnjaosta sekä integraatiotavasta ja -määrästä. Kaikille luokanopettajille ja tuntiopettajille ei tutkimuskoulussamme riitä työparia, sillä erityisluokkia on vähemmän kuin yleisopetuksen luokkia. Nämä opettajat eivät ole olleet mukana tutkimuksessamme, joten heidän mahdollisia integrointimallejaan emme käsittele tässä yhteydessä.

Luokkaintegraation lisäksi erityisoppilailla on mahdollisuus yksilöintegroitua eri opettajien tunneille omien tavoitteidensa mukaisesti. Koulun yhteisiin tapahtumiin ja juhliin osallistuvat kaikki. Noin kerran kuussa pidetään lisäksi ”avoin lava”, johon yksittäiset oppilaat tai luokat voivat valmistella omaa ohjelmaansa.

3.2. Haastattelemamme opettajat

Jotta saamme pidettyä tutkimuksemme pro gradu -työlle sopivissa mittasuhteissa, emme ole voineet haastatella kaikkia koulun opettajia. Näin ollen olemme valinneet haastateltavaksemme työpareina toimivat erityisluokan- ja luokanopettajat, koska heidän tiedämme varmasti toteuttavan integraatio-opetusta tavalla tai toisella. Tällä hetkellä työpareina toimivia opettajia on yhteensä kymmenen, viisi luokanopettajaa ja viisi erityisluokanopettajaa. Yksi erityisluokanopettajista on myös erityiskoulun rehtori. Lisäksi haastatteleamme kahta lomalla olevaa opettajaa, jotka ovat kehitelleet työparimallia erityisen pitkälle ja joita pidämme tämän vuoksi tärkeinä informanteina.

Kaikki haastattelemamme opettajat ovat naisia. Nuorimmat erityisopettajat ovat samanikäisiä kuin vanhimmat luokanopettajat.

TAULUKKO 1. Haastattelemiemme opettajien ikäjakauma

Ikä			
	25–30	31–40	41–50
	v	v	v
Erityisluokanopettajat		2	4
Luokanopettajat	3	3	

TAULUKKO 2. Haastattelemiemme opettajien määrät työvuosien mukaan ryhmiteltynä

Työvuodet					
	1–5 v	6–10 v	11–15 v	16–20 v	yli 21 v
Erityisopettajat (N=6) - kasvatusalalla		1	1	2	2
- erityisluokanopettajana	1	3	1		1
Luokanopettajat (N=6)	3	3			

Opettajaryhmien välinen ikähaitari näkyy luonnollisesti myös työkokemuksessa ja virka-asemassa. Kaikilla erityisluokanopettajilla on pysyvä työsuhde Epilän koulussa. Luokanopettajien joukkoon sen sijaan mahtuu kaksi viransijaisena työskentelevää opettajaa.

Kaikilla koulussa toimivilla erityisluokanopettajilla on pohjakoulutuksena lastentarhanopettajan tutkinto sekä tämän lisäksi EHA1-opetukseen pätevyyden antavat

erikoistumisopinnot. Yksi opettajista on lisäksi suorittamassa luokanopettajan opintoja.

Luokanopettajista neljä opettaa (tai on opettanut viimeisimmäksi) 1.–2. luokan oppilaita. Yhdellä opettajalla on opetettavanaan 3.luokka ja yhdellä 6.luokka. Useimmissa erityisopetuksen ryhmissä ikähaitari on melko suuri, noin neljä vuotta. Kaikkineen erityisoppilaiden iät vaihtelevat kuudesta 14 vuoteen.

4 KOULUN INTEGRAATIOMALLI OPETTAJIEN SILMIN

Seuraavissa luvuissa käytämme paljon elävöittäviä lainauksia opettajien haastatteluista, jotta saisimme heidän äänensä mahdollisimman hyvin kuuluville. Niiden perusteella lukija voi myös tehdä omat päätelmänsä tulkintojemme oikeellisuudesta.

Suorat lainaukset olemme erottaneet muusta tekstistä kursiivilla ja lainausmerkein. Välimerkit ovat puherytmin mukaisesti. Lyhimmät tauot olemme merkinneet pilkuilla ja pidemmät keston mukaan yhdellä, kahdella tai kolmella viivalla. Haastateltavan painottamat sanat olemme lihavoineet. Erityiset äänenpainot, eleet tai ilmeet olemme osoittaneet alleviivauksella ja hakasulkeissa olevalla tarkemmalla selvityksellä. Merkintä (...) kertoo, että olemme poistaneet lainauksesta asiaan liittymättömiä sanoja tai lauseita. Sulkuihin lainauksen perään on merkitty, onko kyseessä erityisluokanopettaja (E) vai luokanopettaja (L) sekä sivu- ja rivinumerointi, jonka perusteella lainaus löytyy litteroidusta aineistostamme. Aloitamme aineiston analyysin selvittämällä, miten opettajat ymmärtävät koulunsa tarkoituksen ja päämäärän sekä millaisena he näkevät koulunsa integraatiomallin toteutuksen ja sen kehittymisen. Opettajien ajatukset sopivat Helakorven (2001, ks. tarkemmin s. 17) organisaation toimintakulttuuria kuvaavaan malliin, joten käytämme sitä tämän luvun jäsenyyksenä. Käsittelemme ensin koulun toimintaa ohjaavia ajatuksia, seuraavaksi osaamista ja vuorovaikutusta, kolmanneksi sisäistä toimintaympäristöä sekä neljänneksi ulkoista toimintaympäristöä. Viimeisessä alaluvussa vedämme yhteen koulun toimintamallin piirteitä ja vertaamme sitä aiemmin esitettyihin inklusiomallien jaotteluihin.

4.1 Toimintaa ohjaavat periaatteet

4.1.1 “Perinteisistä kouluista” integraatiosuunnitelmiin

Raholan ja Epilän koulut eivät ole olleet ennen integraatioprosessin alkua erityisen edistyskellisiä tai kehittymään pyrkiviä. Eräs Raholan opettaja muistelee, että koululla oli kaupungilla sellainen maine *“että jaa että sä oot jo toista vuotta siel et ei siel kukaan kestä niin kauan”* [L185: 24–26]. Vielä koulujen muuttaessa samaan rakennukseen niissä vallitsi melko perinteinen toimintakulttuuri. *“Sanotaan että ku Raholan koulu oli, viimeinen*

kansakoulu. Tämmönen nelkytviis ja viistoista ni se oli niin selkärangassa niillä että.” [E331: 15–19.] Myös Epilän puolella ajatus integraatiosta herätti aluksi pelkoja, erityisesti vanhemmassa opettajakunnassa.

Integraatioprosessin alkaessa opettajakunta ei ollut mitenkään valikoitunutta, vaan yhteistyö aloitettiin sillä joukolla, joka kouluissa tuolla hetkellä oli. Mukaan mahtui myös niitä opettajia, *“jotka, sillan alussa sano, Raholan puolelta että, että no, kyllä he [erityisoppilaat], sinne tuulla voi mutta m- että mun opettajatyötä ne ei tuu sotkeen.”* [E361: 6–8.] Tällä hetkellä varsinkin Raholan opettajakunta ja sen kautta koulun ilmapiiri ovat muuttuneet melko paljon, esimerkiksi eläkkeelle jäämisten myötä.

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 115) korostavat Yhdysvaltalaisissa inklusiokouluissa tekemiensä havaintojen ja haastattelujen pohjalta opettajien sitoutumisen tärkeyttä. Heidän mukaansa tyytyväisimmän tuntuinen henkilökunta löytyi eräästä uudesta koulusta, johon opettajat oli valittu inklusiomyönteisyyden mukaan. Tutkimuskoulumme on osoitus siitä, että toiminnallinen integraatio on mahdollista myös alun perin hyvin perinteisissä kouluissa.

Integraatioprosessi käynnistyi, kun Epilän kouluun osui riittävä joukko samanhenkisiä ihmisiä, jotka saivat innostettua muita mukaan. Myös vanhemmat, jotka halusivat lapsensa “tavalliseen” kouluun, olivat merkittävässä roolissa. Ajatuksen noustua esiin yleisopetuksen puoleltakin löytyi pian opettajia, jotka lähtivät mukaan yhteistyön kehittämiseen. Koulujen yhdistyttyä epäilevätkin ovat tulleet pikkuhiljaa mukaan integraatioon.

4.1.2 Viisi periaatetta

Tällä hetkellä opettajat määrittelevät koulunsa *“laboratorioksi”* tai *“kokeilukouluksi”*, jossa *“meidän niinku tehtävänä on (...) mieltää et miten, erityisoppilaat ja yleisopetuksen oppilaat voi tehdä töitä yhdessä.”* [L162: 27–28; 172:1]. Koulu on kiteyttänyt integraatiotavoitteensa ja toimintaa ohjaavan ajattelunsa viiteen periaatteeseen, jotka ovat tasa-arvo, osallistuminen, joustavuus, avoimuus ja vähiten rajoittava ympäristö (ks. liite 2). Guralnick (2001) esittää inklusion tavoitteet neljänä käsitteenä: inklusio-ohjelmaan pääsy (access), toimivuus (feasibility), kehityksellinen ja sosiaalinen tuloksellisuus (developmental and social outcomes) sekä sosiaalinen integraatio. Näiden tavoitteiden saavuttaminen on hänen mukaan vielä kaukana, mutta niiden tarkoituksena on palvella erilaisten inklusio-ohjelmien toiminnan arvioinnissa. Seuraavassa tarkastelemme, miten opettajat

käsittävät koulunsa periaatteet ja miten he kokevat niiden toteutuvan koulun käytännössä. Peilaamme näistä muodostunutta kuvaa Guralnickin esittämiin tavoitteisiin ja hänen niiden pohjalta muodostamiinsa inklusio-ohjelman arviointikriteereihin.

Tasa-arvo. Opettajat näkevät koulunsa “*ideana*” sen, että siellä murretaan ennakkoluuloja, pyritään erilaisuuden hyväksymiseen ja sitoudutaan tietoisesti ajatukseen, että kaikkien oppiminen on yhtä arvokasta ja kaikki ovat tasa-arvoisia. Tavoitteena nähdään kaikille yhteinen, mahdollisimman “*tavallinen koulu*”, jossa erityisopetuksen ja yleisopetuksen välinen raja-aita on häivytetty.

Opettajien mukaan tähän tavoitteeseen on jo asenteiden ja käytäntöjen tasolla osittain päästykin. He kokevat, että opettajat ja oppilaat ovat jo pitkälti yhtä porukkaa. Nykyistä mallia pidetään “*hyvänä harjoittelupaikkana*” kaikille yhteiseen kouluun, mutta ”*kyllähän tässä vielä on niinku tietyt raamit, minkä tyyppisiä oppilaita [harjaantumisoppilaat] meille tulee (...) vaikka nää nimitykset on poistettu*” [E256: 10–13]. Kaikkia oppilaita ei vielä hyväksytä kouluun, vaikka erilaisuuden sietokyky onkin kasvanut.

“Varmaa, jos lähipiiri kuulis, lähipiirin vanhemmat kuulis et tänne myös tuodaa ESY-oppilaita ni.- Se varmaan olis iso asia. Ette, kaikki muut varmaan erityisryhmät meniski siinä mutta ne ESY-oppilaat o varmaa, iso asia.” [E2511: 11–13.]

Mobergin (1998, 145–146, 149; 2001b, 89), Ihatsun (1992, 51) sekä Scruggsin ja Mastropierin (1996, 64–65, 71) tutkimukset osoittavat, että opettajat suhtautuvat yleensä kaikkein varauksellisimmin juuri käytöshäiriöisten ja vaikeammin vammaisten integroimiseen. Integraation vastustus näyttää olevan yhteydessä erityisesti siihen, että opettajat kokevat yleisopetuksen resurssit sekä luokanopettajien tiedot ja taidot riittämättömiksi kaikille hyvään opetukseen.

Tutkimuskoulumme tilanne tukee ajatusta tuen ja resurssien yhteydestä opettajien asenteisiin. Vaikka sopeutumattomien oppilaiden opettaminen yhdessä muiden kanssa koetaan yhä ongelmalliseksi, kehitysvammaisten oppilaiden integrointiin suhtaudutaan myönteisesti. Oletamme tämän olevan yhteydessä siihen, että luokan- tai aineenopettaja saa aina tarvitessaan tukea alan asiantuntevalta erityisluokanopettajalta. Vaikka opetusta toteutetaan yhteisesti, päävastuu kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen suunnittelusta ja järjestämisestä on yleensä erityisluokanopettajilla.

Käytösongelmia pelätään, koska luokanopettajat kokevat, ettei heillä ole näihin puuttumi-

seksi riittävästi keinoja eikä resursseja.

“Oppilasaines on erittäin vaihtelevaa ja sit, sen mukanaan tuomien ongelmien suhteen välillä tuntuu kyllä et on aika lailla, aika lailla neuvoton ja aika lailla, yksinkin ehkä joissakin tilanteissa” (...) “just se että saattaa oppitunti olla se että niitä käytävästä juoksee joitakin viltimpiä kiinni takasin luokkaan taikka että pitää, että ne ei pääse toisiaa, toistensa kimppuun” (...) “No onneks meil on tää integraatio [naurahdus]. Elikkä meil on tämmönen niinku, on melkeen selkee, oppitunnittainen liike, tonne ‘Armin’ [työpari] luokkaan. Jos on joku semmonen joka ei pysy pulpetissa ja hakkaa muita ja, sotkee muitten kirjoja” [L023: 9–11, 25–26; 033: 1, 25–26; 043: 1–2].

Koulun tasa-arvon periaate kytkeytyy Guralnickin (2001, 7–14, 23–27) esittämiin pääsyn ja sosiaalisen integraation kriteereihin. Koulun integraatiosuunnitelman (liite 2) mukaan tasa-arvon tavoite pohjautuu käsitykselle, että “hyvät ihmissuhteet ja osallistuminen koulun ja yhteiskunnan toimintaan ovat hyvän elämänlaadun keskeisimpiä tavoitteita”. Koulun tarkoituksena on tarjota inklusiivinen vaihtoehto oman lähiyhteisönsä lapsille. Toistaiseksi tämä toteutuu lähinnä kehitysvammaisten lasten kohdalla.

Osallistuminen. Guralnickin (2001, 8) pääsyn tavoitteen toisena kriteerinä on “mahdollisimman täysipainoinen osallistuminen tavallisesti kehittyneiden lasten tavallisiin toimintoihin”. Tämä vastaa lähes suoraan koulun osallistumisen periaatetta. Lisäksi osallistumisen periaate tukee koulun mallin sosiaalista tuloksellisuutta (ks. Guralnick 2001, 20–21). Tavoitteena on edistää oppilaiden sosiaalisen kanssakäymisen taitoja.

Opettajat näkevät integraation merkitsevän oman koulunsa käytännössä ennen kaikkea yhdessä elämistä ja oppimista. Luonnolliset kohtaamiset arjen tilanteissa nähdään yhtä tärkeinä kuin oppituntien integraatiotilanteet. Tärkeä jokaisen oppilaan osallistumismahdollisuuksia tukeva tekijä on se, että kaikki koulun lapset nähdään yhteisinä.

“Ja, sehän olikin, se se oli aika iso homma, se, ajaa läpi täällä semmonen, kaikki on kaikkien lapsia. Että myöskin (...) yleisopetuksen opettajat ja, muut lapsetki ynnä muut, puuttuisivat siihen, kun ne näkee et meidän oppilaat [erityisoppilaat] menee jossaki. (...) Ja se mik’ on hienoo ni se toimii täällä.” [E181: 9–14.]

Osallistuminen merkitsee myös sitä, että kaikilla oppilailla on samat säännöt.

“Et semmone joku haarha on kanssa siitä että sitten jos tämmöseen [integraatioon] lähtee ni sitten pitää valmis olla niinku, sietämään syljeskelevää ja lattialla

kieriskelevää lasta. Ei yhtään enempää kun jotain yleisopetuksen tän tyyppistä-kään.”[E401: 1–3.]

Vaikka erityisoppilaiden itsenäistyminen ja osallistuminen normaaliin kouluelämään saattaa olla joskus raskasta ja sisältää myös riskinsä, useimmat opettajat näkevät sen kannattavana. Koulussa toivotaan, että erityisoppilaat oppisivat ensinnäkin erottamaan tilanteet, joissa heitä yritetään käyttää hyväksi tai huijata tekemään hölmöyksiä. Toiseksi tavoitteena on, että he osaisivat pyytää muilta apua niissä tilanteissa, joissa eivät selviä yksin. Koulun tarkoituksena on toimia “*pienoisyhteiskuntana*”, joka valmistaa elämään “*kovassa*” maailmassa.

*“Sitte taas meillä, ollaan jo **heti** siinä miljöössä missä täytyy, opetella taitoja olla, nin se on paljon **kivisempi**, tie ja sek’vampi tie, mutta että **mää** niinku elän toivossa että se, malli näyttää paremmalta siellä aikuisuudessa.”[E2610: 24–25; 2710: 1–2.]*

Lähes samoin sanoin ovat kuvanneet yhdysvaltalaisen inklusiokoulun opettajat VanDyke ja Stallings (1995) oman koulunsa tavoitteita ja mallia.

Joustavuus. Koulussa pyritään koko ajan löytämään keinoja, jotka mahdollistaisivat oppilaiden yksilöllisyyden entistä paremman huomioimisen. Tavoitteena on järjestää erityisoppilaille mahdollisuus myös yksilöintegraatioon heidän omien edellytystensä ja HOJKS:iensa mukaisesti. Seuraavana askeleena opettajat haluaisivat kehittää malleja, jotka lisäisivät myös yleisopetuksen oppilaiden tukimuotoja.

*“Ja nyt mun mielestä niinku taas **koko** talon kesken yhteistyön lisääminen (...) Ja **toivon** ens vuonna että tää olis, **enemmän**, avoimemmin, koska **joka** luokassa on niinkun, **vaikeita** oppilaita et ne pitää poistaa. Myös **yleisopetuksessa** että. (...) Tämmöst se pitää olla, että apua pitää saada [naurahdus] sinne, luokkaan sitte.” [E1710: 6–10, 13–14.]*

Tähän onkin jo löydetty joitain ratkaisuja.

“Mutta, varsinki tänä vuonna [ääntä nostaen] tää integraatio on niinkun, ollu jo sit mon- molemminpuolista sikäli että, (...) myös ykköseltä on tullu meille [iloisesti] kun on ollu vähän, vähän ongelmia joidenkin oppilaiden (...) keskittymisen suhteen ni.(...) joskus myös tukiopetukseen.” [E034: 11–15.]

Uusissa malleissa haluttaisiin myös huomioida oppilaiden erilaiset oppimistyylit nykyistä joustavammin. Jotkut opettajat ehdottavat, että voitaisiin esimerkiksi järjestää useamman luokan yhteisiä työpajoja, joissa samaa teemaa opiskeltaisiin eri tavoin: käsin tekemällä, katsomalla tai kuulemalla.

Tämä opettajien kuvaus koulun pyrkimyksestä joustavuuteen kertoo, että koulu on huomioinut hyvin toimivuuden tavoitteen. Guralnickin (2001, 15) mukaan tämä tavoite pitää sisällään sen, että niin vammaisten kuin vammattomien oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioidaan ilman, että erityis- ja yleisopetuksen yhteistoiminnallisuus kärsii.

Avoimuus. Tutkimuskoulumme opettajat pitävät yleisesti sekä erityisopetuksen että varsinkin yleisopetuksen vanhempien tukea tärkeänä edellytyksenä integraation onnistumiselle (ks. VanDyke & Stallings 1995; Vaughn ym. 1996, 102). Tämän vuoksi vanhemmille halutaan tiedottaa avoimesti, missä ollaan menossa. Integraation toimivuuden perustelu vaatii opettajilta määrätietoisuutta.

“ei pidä kysyä että, vaanhemmilta tai, tai joiltain että ‘haluatteko?’ ‘olisko teistä kivaa että tehtäisiin yhteistyötä?’ vai että jotenkin vaan se esitetään se asia sillai että (...) tän koulun taapa on se että täällä opiskellaan yhdessä ja, ja se pitää sisällään sen että se on hyvää oppimista kaikille ja minä lupaan ja vannon sen että, näin on.” [E351: 20–24; 391: 17–21.]

Koulussa tahdotaan avoimesti myös tiedottaa omista löydöistä eteenpäin. Opettajat kertovat, että vierailijoita käy paljon. Koulusta on myös tehty lehtijuttuja ja opettajat ovat käyneet seminaareissa esittelemässä integraatiomallejaan. Myös meidät toivotettiin ulkopuolisina tutkijoina tervetulleiksi selvittämään koulun toimintaa.

Vähiten rajoittava ympäristö. Opettajat ovat melko yksimielisiä siitä, että vähiten rajoittavan ympäristön periaate toteutuu heidän koulussaan sekä fyysisissä puitteissa että asenteellisella tasolla.

“No, nää ainakin nää fyysiset puiteet että - ollaan (...) koitettu huomioida, muutenki täällä rakennuksessa ja pihassa, nää tämmöset asiat. Mutta sitte tietysti että, (...) ajatellaanki sillai, vähemmän rajoittavasti [naurahtaen]. Ettää ajatellaan et kaikki kuuluu tänne jaa, on yhteiset juhlat ja, yhteiset hetket ja kaikki on samaa koulua.” [L1712: 17–21.]

Koulun rakentaminen tämän periaatteen mukaisesti nähdään kaikkien etuna.

Avoimuuden ja vähiten rajoittavan ympäristön periaatteet ovat myös yhteydessä

Guralnickin (2001, 8) pääsyn tavoitteeseen ja sen kahteen arviointikriteeriin. Avoimuuden periaatteen kautta koulu pyrki edistämään uusien integraatio-ohjelmien syntyä. Vähi-ten rajoittavan ympäristön tarkoituksena puolestaan on mahdollistaa yhä useampien osallistuminen tavalliseen arkeen. Yhteisöllisyyttä ja luonnollisia kontakteja tukevilla tilaratkaisuilla halutaan edistää myös sosiaalista integraatiota (Guralnick 2001, 25).

Kaikkineen koulun toimintaperiaatteissa painottuvat inkluusio-ohjelmiin pääsyn edistäminen, toimivien integraatiomenetelmien kehittäminen ja sosiaaliset tavoitteet. Integraatiomallin tuloksellisuus muiden kehityksellisten tavoitteiden kannalta jää koulun suunnitelmassa vähemmälle huomiolle. (Vrt. Guralnick 2001.) Kaikille yhteisen koulun rakentamiseen tähtäävään integraatiotoimintaan on paneuduttu perusteellisesti. Sen sijaan opetus-suunnitelmatyö on opettajien kertoman mukaan vielä kesken ja sen myötä yhtenäiset oppimissaavutusten arviointikriteerit puuttuvat.

4.2 Osaaminen ja vuorovaikutus

4.2.1 Vapaus toimia

Varovaisesti liikkeelle. Koulujen yhdistyessä erilaisille epäilyksille ja peloille annettiin tilaa. Ketään ei haluttu heti *“torpeedoida”*. Henkilökunnan yhdistäminen oli varovaista *“saattaen siirtoa”*, jota tuettiin työyhteisökoulutuksilla jo ennen Epilän koulun muuttoa. Integraatiossa lähdettiin liikkeelle pikkuhiljaa arjen tilanteista ja helpoista *“hanttiaineista”*. Yhdessä etsittiin integraatiotapoja, joihin kaikki voivat sitoutua (ks. Schaffner & Buswell 1996, 50). Nakari ja Valtee (1995, 121) korostavat, että työyhteisön muutoksessa on erityisen tärkeää huolehtia myös eri mieltä olevien osallistumismahdollisuuksista. Kaikkien työyhteisön jäsenten sitoutuminen ja osallistuminen yhteiseen muutosprosessiin on yksi organisaation oppimisen edellytyksistä (Nakari & Valtee 1995, 121). Epilän ja Raholan koulujen yhteinen alku onnistuikin hyvin.

“Se oli niinku oltais menty naimisii, ja sitte eka vuosi on tosi ihana vuosi et. (...) kaikil on kauheen kivaa ja ei ollu ristiriitoja ja, (...) kaikil oli niinku kauhee draivi päällä, kaikki kehitteli kaikkee ja, oli, paljo semmost. Se oli niinku hyvä vuosi. Se oli semmonen mikä on jääny mulle ainaki niinku muistoihi.” [E0311: 2–8.]

Pitkään yhteistyö rajoittui kuitenkin omaan työpariin ja erityisopettajat halusivat pitää kiin-

ni “*Epilän hengestä*”, omasta rauhallisemmasta tahdistaan. Erään opettajan mukaan työyhteisö on hitsautunut yhdeksi “*isoksi kokonaisuudeksi*” vasta viimeisen vuoden aikana.

Omat mallit. Edelleenkin koulussa halutaan antaa opettajille mahdollisuus valita itse integraation toteutustapa ja määrä. Siellä ymmärretään, että sama malli, joka toisilla toimii, ei ole kaikille paras toteutustapa. Opettajat kokevat voitonsa vapaasti suunnitella ja kokeilla erilaisia yhteistyömuotoja kenenkään estämättä. Kuten eräs opettaja toteaa, integraatiomalleja “*on niin monta ku on opettajaa (...) et kaikki tekee sitä niinkun, niinku se hyvältä tuntuu [hiljaa]. - Onneksi ei tarvii olla enempää ku on*”. [E1910: 9, 11–12.] Koulun rikkautena pidetäänkin paitsi erilaisia lapsia, myös erilaisia aikuisia, “*monien eri asioiden, taitajia*”.

Näemme, että vapaus edistää osaltaan koulun kehittämistä. Kun opettajat eivät koe integraatiota uhkaavana pakkona, muutosvastarinta jää vähäiseksi. Opettajat kehittelevät mielellään uusia toimintatapoja, kun kokevat, että heitä arvostetaan ja heille jätetään tilaa.

Tämä koulun vuorovaikutusmallin vahvuus on kuitenkin samalla myös sen heikkous. Lähes kaikkien opettajien haastatteluista käy ilmi, että he eivät juuri tunne muiden malleja. Tästä huolimatta opettajat määrittelevät muita työpareja ja omaa asemaansa työyhteisössä pitkälti sen mukaan, kuinka tiiviisti he olettavat toisten toteuttavan integraatioyhteistyötä. He eivät suoraan arvostele toistensa työtä, mutta innokkaimpien integraation ajajien ja vähemmän integroivien välillä on aistittavissa yhteistyötä vaikeuttavia jännitteitä.

“Jäädään sillä, sillä eri kohtaan sillä linjalla [vähän–paljon integroivat] nin, se yhteistyökin on semmosta, niinku ajatusten vaihtoo ja (...) kun mä tulin tähän uutena ni mä olin kyl niin varovainen mä en tuntenu ihmisiä ja, sen mä aistin heti että aha, ne jotka ei integroi, aha, ne jotka integroi, et onks tää nyt, ne niinku aivan lapsellista.” [E1810: 7–11.]

Monet vähemmän integroivat opettajat kuvaavat omien ratkaisujensa perusteluja puolustelemaan sävyyn. Toisaalta tiiviisti integroivat työparit ovat kokeneet jääneensä välillä yksin vahvojen pyrkimystensä kanssa. He olisivat toivoneet enemmän kannustusta ja tukea sen sijaan, että sivusta “*seurataan ‘no, katotaan miten niillä nyt menee, et pystyyks se siihen, ja onnistuuks toi’*” [E1810: 16–17].

Erilaisten mallien olemassaolo ja varovaisuus toisten työhön puuttumisessa johtaa siihen, että koulun yhteiset toimintalinjat eivät käytännön tasolla ole kovin selkeät.

Työyhteisökoulutuksissa on kyllä puitu opettajien ajatuksia ja koulun ideologiaa, mutta eri-

tyisesti uusien opettajien on vaikea erottaa koulun yleisiä odotuksia erilaisten käytäntöjen ja mielipiteiden kirjosta. Heillä ei aina ole myöskään samanlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa työnkuvaansa ja integraatiomalleihin kuin alusta asti mukana olleilla opettajilla.

Osa opettajista mainitsee puutteena esimerkiksi sen, että koululla ei ole yhteistä opetussuunnitelmaa, josta kävisi selkeästi ilmi eri luokka-asteilla käsiteltävät sisällöt. Tällainen suunnitelma on kuitenkin tekeillä ja se saattaakin helpottaa integraation käytäntöä. Jos opetussisällöt valittaisiin koulussa yhteisesti, yksittäisen opettajan ei tarvitsisi kantaa huolta siitä, että integraation myötä jotakin korvaamattoman tärkeää jää opettamatta.

4.2.2 Johtajan tärkeä rooli

Salonen ja Kuittinen (1998, 217) toteavat koulun oppimista pohtiessaan, että rehtorin asema kouluorganisaatiossa ja erityisesti sen muutosvaiheissa on usein varsin vaikea. Toisaalta tarvitaan vahvaa johtajaa, jokaideoi uudistushankkeita ja huolehtii koulun ihmissuhteista ja ilmapiiristä. Toisaalta omaa ammatillisuuttaan korostavat opettajat eivät yleensä pidä sopivana, että johtaja puuttuu varsinaiseen pedagogiseen työhön. Se koetaan opettajien yksityisalueeksi. Johdon roolin kaksijakoisuus on havaittu myös inklusiivisen koulun kehittämisen yhteydessä. Sagen (1996, 105) mukaan koulun johtajien odotetaan yhtä aikaa sekä johtavan muutosta että pitävän yllä järjestelmän tasapainoa.

Sage (1996, 112) korostaa rehtorin tärkeää roolia inklusiivisen toimintakulttuurin luomisessa. Rehtori voi omilla asenteillaan ja käyttäytymisellään rohkaista yhteistoiminnallisuuteen sekä luoda ilmapiirin, jossa hyväksytään kaikki oppilaat.

Haastattelemiemme opettajien kuvaukset kertovat, että tutkimuskoulumme johtajat ovat onnistuneet hyvin vaikeassa tehtävässään. Etenkin erityiskoulun rehtorilla on ollut merkittävä rooli integraatioprosessin käynnistämisessä ja onnistuneessa eteenpäin viemisessä. Vaikka hän on määrätietoisesti ajanut integraatiota, hän on samalla kuunnellut myös muita opettajia. Hän on johtaja, jonka kokemusta henkilökunta arvostaa.

Johtajan roolin merkityksestä kertoo myös se, että uutta yhteistä rehtoria odotetaan toisaalta innolla, toisaalta pienellä jännityksellä. Häntä pidetään merkittävänä koulun tulevan suunnan määrittäjänä. Opettajat odottavat, että uusi rehtori voi parhaimmillaan saada *”puskettua”* jotain uutta esille ja muuttaa koko koulun kulttuuria positiiviseen suuntaan.

Samalla todetaan, että pahimmillaan hän voi myös hajottaa kaiken tähän mennessä aikaansaadun.

4.3 Sisäinen toimintaympäristö

4.3.1 Sokkeloisista tiloista toimivaksi integraatiokouluksi

Erään opettajan sanoin Raholan koulu ei vaikuttanut alunperin kovin lupaavalta integraatiokoulun tiloiksi: *“kyähä se tuntuu aika mahdottomalta sillon ku ryhdyttiin tänne - suunnittelemaan, tätä, koulua. Et, minkä takii se pitää nyt tulla tänne jos’ on portaita ja kapeita käytäviä” [L165: 8–10].* Hyvällä suunnittelulla tiloista saatiin kuitenkin viihtyisät, toimivat ja vähiten rajoittavan ympäristön periaatteen mukaiset.

Erityisluokkien sisustaminen viihtyisiksi ja houkutteleviksi toimi erään opettajan mukaan hyvin ja yleisopetuksen luokatkin haluttiin pian kalustaa samaan tyyliin. *“Tämmönen niinku yleinen viihtyvyys, sekin lisää sitä, että tämmönen erityisyys ei sit sieltä lyö läpi.” [E191: 3–4.]*

Kaikkineen opettajat pitävät joustavat ryhmäjärjestelyt mahdollistavia fyysisiä puitteita tärkeänä integraation edellytyksenä. Fyysinen rinnakkain olo samoissa koulutiloissa on heidän mukaansa jo merkittävä osa integraatiota. Moberg ja Ikonen (1980, 53–56, 89–91) ovat todenneet saman eri integraatiomuotoja määritellessään. Vaikka fyysinen sijoitus ei heidän mukaansa ole vielä integraation päämäärä, se näyttää tutkimusten perusteella olevan kuitenkin merkittävä edellytys todellisen – toiminnallisen ja sosiaalisen – integraation syntymiselle.

Ylikuormitetut tilat. Viime aikoina erityisesti yleisopetuksen oppilasmäärä on koulussa kasvanut huomattavasti. Tämän johdosta aiemmin hyvät tilat alkavat käydä ahtaiksi. Yhteisten tilojen kuormitus vaikeuttaa opettajien mukaan joustavaa suunnittelua, koska tilat on varattava jo hyvissä ajoin. Myöskään opettajien kokouksille ja yhteiselle työskentelylle ei löydy riittävästi tiloja. Työparimallin toimintaa vaikeuttaa se, että kaikille pareille ei ole voitu järjestää rinnakkaisia luokkatiloja, eikä ruokailuihin aina mahduta yhtä aikaa.

*“Tässäki tulee aina ongelmaks se et joudutaa mieltii et mihi me mahutaa ja mihi mmen-
nää. (...) Ois tosi hyvää toisaalta, jos luokat ois vierekkäi. Ois välitila käytössä.
Ettei aina tarttis sompailla, mä oon täällä näi ja oppilaat on tual toisella puolella
mää mietin että mikähän show siä on menossa (...) Aika paljo pitää luattaa.”
[L177: 20–23, 25.]*

4.3.2 Opetusjärjestelyjen ongelmat

Aikataulujen joustamattomuus. Lukujärjestystekniset ongelmat tulevat esiin lähes kaikkien opettajien haastatteluissa. Vaikka jäykästä 45–15 -mallista on osin päästy irti, aikataulun toivottaisiin olevan vieläkin joustavampi. Opettajat kertovat esimerkiksi tiettyihin aikoihin olevien ruokailujen ja välituntien katkovan yhä häiritsevästi oppimistilanteita. Myös Villan, Thousandin, Meyersin ja Nevinin (1996, 41) tutkimuksessa opettajat ja hallintovirkamiehet pitivät joustavia aikatauluja tärkeänä integraatiota helpottavana tekijänä.

Haastattelemamme opettajat kuvaavat eri luokkien aikataulujen yhteensovittamista melkoiseksi *“palapeliksi”*, etenkin jos erityisluokassa on useampia eri oppiaineiden tunneille yksilöintegroituja oppilaita. Eräs opettaja pohtiikin, että koko koulun yhteen koottu lukujärjestys saattaisi helpottaa paitsi yksilöintegraatioiden järjestämistä myös avustajien joustavaa käyttöä siellä, missä heitä eniten tarvitaan. Toisaalta tavallisesti *“tilanteet elää”*, ja etukäteen laadittu lukujärjestys rajoittaisi entisestään suunnitelmien muuttamista yllättävien tarpeiden mukaisesti.

Suuret ja heterogeeniset ryhmät. Useimmat opettajat tuovat integraatiota vaikeuttavana tekijänä esille suuret ryhmät. Vaikka pienempien oppilaiden luokat ovat suhteellisen pieniä, noin 20 oppilasta, integraatiotilanteissa oppilaita on jo kolmisenkymmentä. Suurimmassa yleisopetuksen ryhmässä oppilaita on peräti 30. Kun työparilla on lisäksi kahdeksan oppilasta, yhteisillä tunneilla ollaan opettajan kuvauksen mukaan kuin *“sillit suolas-
sa”*. Opettaja pohtii myös, saavutetaanko tällaisessa ryhmässä enää integraation ja työparityön etuja. Suuri ryhmä vaikeuttaa erityisesti keskustelutilanteita ja opetustilanteiden organisointia.

Suomen erityiskasvatuksen liiton kannanotto (Sel 2000) sekä opettajien asenteita selvittäneet tutkimukset (Scruggs & Mastropieri 1996; Vaughn ym. 1996) tukevat haastattelemiemme opettajien näkemyksiä riittävän pienen opetusryhmän merkityksestä onnistuneelle integraatiolle. Perusopetusasetuksen (852/1998) 2§:n mukaan yleisopetuksen luokassa saa olla enintään 20 oppilasta, jos siihen on sijoitettu pidennetyssä

oppivelvollisuudessa olevia oppilaita. Säädös ei ole kuitenkaan yleensä johtanut integraation kannalta toivottuun lopputulokseen. Usein opetusryhmät ovat liian suuria, jotta niihin voitaisiin ottaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 107.)

Tutkimuskoulussamme opettajat pelkäävät, että kasvupaineet tulevat suurentamaan ryhmäkokoja entisestään.

*“Et sit se, sit se rupee kärsimään kyllä. Et si-sit rupee putoilemaan, niinku tuolta puolelta [yleisopetuksesta] sitte, oppilaita. (...) Mut et jos se ryhmä rupee oleen niin iso, ja se haarukka, kasvaa ja kasvaa niinku **silläkin**, puolella ni, niin e-ei sitä pysty hoitamaan, näillä resursseilla.” [L235: 24–25, 245: 1–3.]*

Koska tutkimuskoulumme malli on ainoa laatuaan kaupungissa, useat vanhemmat haluavat lapsensa sinne ja siksi myös erityiskoulun puolelle on tungosta. Tämän vuoksi ryhmät on pidettävä täysinä ja uusien lapsien tullessa edellisiä on siirrettävä seuraaviin ryhmiin. Suuren vaihtuvuuden lisäksi opettajat mainitsevat erityisinä ongelmina erityisopetuksen ryhmien heterogeenisyyden ja ikäerot suhteessa työpariluokan oppilaisiin. Heterogeenisissä ryhmissä erityisopettajia huolestuttaa erityisesti, miten he pystyvät huolehtimaan myös vaikeammin kehitysvammaisten oppilaidensa opetuksen laadusta integraatiotilanteissa.

Luokkatilanteiden vuosittaisesta vaihtelusta sekä ikä- ja taitoeroista johtuen tutun työparin luokka ei välttämättä olekaan kaikille erityisoppilaille paras integrointiryhmä. Jos integraatio-opetusta halutaan toteuttaa oppilaslähtöisesti, opettajien on tällöin harkittava joko työparin vaihtoa tai lisättävä yksilöintegraatiota muihin ryhmiin.

Keskitettyt resurssit. Vaikka inklusion tavoitteisiin verrattuna erityis- ja yleisoppilaiden suhdeluku ryhmissä on epänormaali, eräs opettaja näkee siinä myös etunsa. Tällä tavoin erityisopetusta keskittämällä saadaan käyttöön enemmän resursseja. Myös yleisopetus hyötyy tästä järjestelystä. Useimmat opettajat mainitsevat, että erityisopetuksen puolelta on saatu yhteiseen käyttöön esimerkiksi runsaasti hyvää ja eriyttävää opetusmateriaalia. Toisaalta tilanne olisi opettajien mukaan tietysti vielä ihanteellisempi, jos erityisoppilaita olisi suhteessa nykyistä vähemmän ja ryhmät olisivat kaikkineen pienempiä. Opettajat ymmärtävät kuitenkin, että tällaiset toiveet tuskin toteutuvat käytännössä.

4.3.3 Entistä joustavampia yhteistyömalleja

Paljon aikuisia. Erityisesti pienimpien ja heikommin koulussa menestyvien yleisopetuksen oppilaiden kannalta opettajat pitävät suurempaa aikuisten määrää tärkeänä tukena. Kun luokassa on kaksi opettajaa ja kaksi avustajaa, aikuisille jää aikaa kuunnella ja ohjata lasta. Tämä luo turvallisuutta ja lisää välittämistä.

*“On oppilaita jotka tukeutuu muhun enna, on oppilaita jotka tukeutuu ‘Katjaan’, ja se on kauheen, inhimillistä, ja musta hyvä. Että siel on kaks, neljä aikuista [nau-
rahdus], joho voi, niinku, löytää semmose henkilökohtasemman suhtee” [E1311:
7–10].*

Vaikka opettajat näkevät aikuisten suuremman määrän yleisopetuksen kannalta parannuk-
sena, avustajien vähäinen määrä on useimmin esiin tuotu integraatiota rajoittava resurssi-
puute. Monissa tilanteissa esimerkiksi yksilöintegraatiosta on jouduttu luopumaan, kun op-
pilaan mukaan ei ole riittänyt avustajaa.

Yleisopetuksen erityisopetus. Opettajat pitävät myös yleisopetuksen käytössä olevia
erityisopetusresursseja riittämättöminä. Eräs opettaja ihmettelee, ettei koulussa pystytä tar-
joamaan kaikille oppilaille riittävää tukea, vaikka koulussa on yhteensä yhdeksän erityis-
opettajaa. Erityisluokanopettajien käyttö yleisopetuksen oppilaiden tukena on koulussa vie-
lä uusi ja kehitteillä oleva toimintamalli, eikä se ole toistaiseksi kovin aktiivisessa käytössä.

Yksi syy saattaa olla se, että kahden koulun järjestelmä vaikeuttaa sekä hallinnolli-
sista että asenteellisista syistä yleis- ja erityisopetuksen rajoja ylittävää työn- ja ryhmäja-
koa. Useimpien opettajien sanavalinnoista näkyy, että erityis- ja yleisopetuksen oppilaat
mielletään vielä selvästi erillisiksi ryhmiksi. Puhutaan *“meiän ja teiän oppilaista”*, *“epilä-
läisistä”* ja *“raholalaisista”*. Luokanopettajat katsovat, ettei heidän oppilaidensa ohjaami-
nen ole erityisluokan opettajan ja avustajien ensisijainen tehtävä. Toisaalta erityisluokat
koetaan yhä leimaaviksi ja tämän vuoksi monet opettajat varovat yleisopetuksen oppilaiden
lähettämistä erityisopettajan ryhmiin. Erityisopettajat puolestaan tarjoaisivat kyllä mielel-
lään osaamistaan yleisopetuksen käyttöön, mutta monen kohdalla oma ryhmä vie kaiken
käytössä olevan ajan.

Opettajat kokevat hallinnollisesti erillisen erityiskoulun leimaavan koko kouluyh-
teisöä myös ympäristön silmissä. *“Kyl heki [yleisopetuksen puolen väki] sanoo että, et ei*

oo kivaa sit et ku nimitetään et 'sä oot siitä koulusta missä on se vammaisten koulu.'"

[E311: 16–18.] Erityisopetuksen kritisoijat ovatkin alusta alkaen olleet huolestuneita erityisopetuksen leimaavuudesta ja käyttäneet tätä yhtenä integraatiovaatimustensa perusteena (esim. Dunn 1968, 8–9). Haastattelumme osoittavat, että tämä huoli ei ole aiheeton, kun kerran useamman vuoden ajan integraatioon pyrkinneessä koulussakin leima on vielä näin vahva.

Opettajat toivovat edessä olevan koulujen yhdistymisen poistavan erityiskoulun leimaavuutta. Yhdistymistä pidetään *“hyvänä portaana kohti inklusiota”, “kulminaationa”, “selkeenä seuraavana askeleena koululle”*. Oma ajatuksemme on, että yhdistyminen on tärkeää myös resurssien joustavan käytön kannalta. Kun koko henkilökunnasta tulee virallisesti yhteistä, voidaan avustajien ja erityisopettajien työpanosta ohjata tarpeen mukaan helpommin yleisopetuksen oppilaidenkin tueksi.

Työpareista tiimeiksi. Työparimalli on tutkimuskoulumme integraation alkuvaiheissa ollut luonteva ja toimiva organisointitapa, mutta nyt yleisopetuksen oppilas- ja opettajamäärän lisääntyttyä parit eivät enää mene *“yks’ yhteen”*. Eräs opettaja pitää osuvana luokanopettajana toimivan työtoverinsa huomautusta: *“tuntuu aika kornilta että, koulu joka puhuu itsestään tämmösenä yhteisöllisenä kouluna, ni sit sieltä, ku vanhemmat tulee kysyy että ‘no että, kukas sitte sun luokan työpari on?’ Ni sit se sanoo et ‘no ei mulle o parii.’”*

Opettajat työskentelisivät mielellään useamman vuoden saman työparin kanssa, koska yhteisten työskentelytapojen löytäminen vie oman aikansa. Luokkien kokoonpanon muuttuessa työparia joudutaan kuitenkin usein vaihtamaan ja tällöin vaarana on, että koulusta ei löydykään itselle tai oppilaille sopivaa uutta yhteistyökumppania. Eräs opettaja toivoikin, että työparien muodostamisessa olisi *“joku järjestelmällisyys”*.

Työparien muodostamisen lisäksi mallin sitovuus on osoittautunut ongelmaksi. Lähes kaikki opettajat kaipaisivat enemmän yhteistyötä ja tutustumista toisten malleihin mutta kokevat, että oman luokkaparin lisäksi sille ei enää jää aikaa.

Kaikkineen yhteistyöstä on kuitenkin saatu hyviä kokemuksia ja työpareina toimineet opettajat pitävät sitä merkittävänä osana työtään. Tämän vuoksi koulussa ollaankin valmiita kehittämään yhteistyötä eteenpäin, ja ratkaisuksi työparimallin ongelmiin ollaan suunnittelemassa laajempaa tiimimallia. Tiiviitä työpareja on tarkoitus purkaa. Niiden tilalle aiotaan muodostaa yhteistyöyksiköjä, jotka koostuisivat useamman luokan opettajista ja avustajista.

Tiimityömalli helpottaisi työnjakoa, joustavia ryhmäjäjestelyjä ja yksilöintegraatio-

ta sekä normalisoisi erityisoppilaiden suhteellista määrää. Samalla se lisäisi mahdollisuuksia yleisopetuksen opettajien keskinäiseen yhteistyöhön, mitä luokanopettajat tällä hetkellä kaipaavat. Eräs opettaja arvelee, että tällainen malli saattaisi tuoda myös lisää mahdollisuuksia laajemman opettajajoukon yhteisiin keskusteluihin. Tällä tavoin opettajien erilaiset tiedot, taidot ja ideat saataisiin nykyistä paremmin koko koulun yhteiseksi hyödyksi.

Avustajien rooli suuremmaksi. Avustajien aktiivista mukaan ottamista työhön sekä opettajien ja avustajien roolien joustavuutta pidetään myös tärkeänä yhteistyön sujuvuutta lisäävänä tekijänä. Erään opettajan mukaan avustajat ottivat aluksi itselleen *“toisen luokan kansalais”* -statuksen. Kun toimia on vakinaistettu, ja esimerkiksi yhteissuunnittelu on huomioitu avustajien työajassa, he ovat nousseet tasa-arvoisempaan rooliin työyhteisössä. Eräs haastattelemamme opettaja olisi valmis antamaan avustajille huomattavasti nykyistä suuremman roolin oppilaiden ohjauksessa. Tällöin erityisopettajan resursseja vapautuisi muihin tehtäviin.

“ Sitä opetusvelvollisuutta mutta et sit siihen päivään [erityisopettajan] siis niiku luonnollisesti sisältyis tätä, tämmöstä konsultaatioo ja neuvon- neuvotteluaikaa ja suunnitteluaikaa ja semmosta. (...) avustajien rooli olis, olis nyt vaikka että lapset tulis tänne joka päivä kaheksalta. Mutta mä (...) Et tulisin töihin ehkä kaheksalta mutta, mä, tekisin jotain muuta, ja sitten tulisin niinku, kirurgiks [naurahtaen] siihen sitte, tietyks ajaksi. Ja ne avust, se ois vaan sit toimittu ja sovittu niin että, et avustajat tietää että tämä ryhmä ja, ja nämä toimii, tällä.” [E331: 3–10.]

4.4 Ulkoinen toimintaympäristö

Eräs opettaja luonnehtii koulua *“kahden kulttuurin kouluksi”*, millä hän tarkoittaa sitä, että koulun toimintaa ohjaavat vahvasti sekä ulkoiset että sisäiset tekijät. *”Toisaalta meillä on ne, äänet ja määräykset ja, ja periaatteet ja vähän semmonen kirjattomin-, kirjottamaton laki, erityisopetuksesta mikä tulee tuolta ylhäältä päin.” [E161: 12–14.]* Toisaalta integraation kehittämistä ohjaavat koulun omat ajatukset, opettajien osaaminen ja vuorovaikutus sekä sisäinen toimintaympäristö.

Alun perin erityiskoulun opettajilta ja vanhemmilta nousseen integraatioajatuksen läpiviemistä kaupungin hallinnossa helpotti se, että erityis- ja yleisopetuksen yhdistäminen oli vastaus molempien koulujen ongelmiin. Epilän koululle tarvittiin uudet, suuremmat tilat ja Raholan koulun tulevaisuus oli vaakalaudalla vähäisen oppilasmäärän vuoksi.

Myönteisen alun jälkeen opettajat näkevät hallinnon lähinnä “*lyöneen kapuloita*” integraatiopyrkimyksille. Opettajat kritisoivat sitä, että kaupungin kouluvirasto ei millään tavoin tue koulun integraatiota, “*kanta on jotenkin nin kyl tähän ollu se mei-, meininki ol- lu jotenkin niinkun niin nuiva että.*” [E2511: 6–7]. Opettajat toivovat, että kouluvirastosta tultaisiin vastaan esimerkiksi työaikajärjestelyissä. Nyt opettajat joutuvat tekemään paljon ylimääräistä, palkatonta työtä, mikä taas ei heidän arvelunsa mukaan miellytä ammattijär- jestöjä. “*Ja, emmä tiää, jos tääl ois joku OAJ:n, mies ni, kuinka paljon näistä jätettäis te- kemättä mitä, paljon varmaanki.*” [E161: 15–16.] Erään opettajan mukaan koulun integ- raatiokehitykseen vaikuttaakin jatkossa ratkaisevasti se, millaisen yleisen kannan kaupunki ottaa ‘kaikille yhteisen koulun’ tavoitteeseen.

Opettajien mukaan integraatiota vaikeuttaa myös se, että Suomen yleinen koulujär- jestelmä ei tunne kahden koulun mallia, vaan hallinnolliset pykälät rajoittavat joustavaa yh- teistyötä. Vaikka yhteisissä julkilausumissa, opetussuunnitelman perusteissa ja lainsäädän- nössä periaatteessa kannatetaan integraatiota, koulussa on huomattu, että todellisuudessa ei vielä olla valmiita lähikouluajatukselle.

Haastattelemamme opettajat ovat havainneet saman kuin muun muassa Naukkari- nen (2000, 162) inklusiivisen koulun rakentamista pohtiessaan: “*diagnosointipainottei- suus*” eli perinteinen lääketieteellis-psykologinen ajattelumalli ohjaa yhä pitkälti erityisopetuksen järjestämistä. Vallitsevassa kaksoisjärjestelmässä erityispalvelut tuotetaan omissa yksiköissään. Tämä pakottaa oppilaiden luokitteluun, sillä tarpeellisten tukipal- veluiden saaminen edellyttää useimmiten diagnoosia ja monissa tapauksissa myös eri- tyisoppilaaksi nimeämistä (Manset & Semmel 1997, 176).

Opettajat toteavat, että koska erityisluokkia ei voi ulkoisen toimintaympäristön es- teiden vuoksi ryhtyä purkamaan “*niinku Don Quijote*”, “*Tää nyt on sitten heille [erityis- oppilaille] lähin koulu, jossa pyritään tarjoamaan sitä, sitä opetusta sitten yhdessä muiden kanssa.*” [E201: 14, 171: 5–6].

Koska koulun malli on ainoa laatuaan kaupungissa, siitä on muodostunut eräänlai- nen “*väliasema*”, johon tulee oppilaita muistakin erityiskouluista. Integraatiomalli näyttää palvelevan erityisesti niitä oppilaita, jotka eivät sovi perinteisiin erityisoppilasluokittelui- hin. Opettajat kertovat esimerkkinä oppilaasta, jolle oli käynyt niin, että häntä “*siirretään, ja siirretään, ja siirretään ja tää oli niinku sitte se lopullinen tavallaan, kaatopaikka, kaa- tissäkki, mihin hän sitten tuli kun ei enää, minnekään muualle kelvannu, ja kukaan muu ei*

*häntä huolinu” [E159: 7–9]. Kouluuun tultuaan oppilas on edennyt mukavasti, ja on nyt palaamassa viimeisiksi kouluvuosiikseen mukautettuun opetukseen. “Semmonen **tarina**, joka mun mielestä tukee, (...) se ei olis **onnistunu** jos me oltais oltu tuo, vanhassa Epiläs-sä.” [E189: 9–11.]*

Osa opettajista näkee kuitenkin suurena puutteena sen, että alaluokkien jälkeen opilaille ei ole tarjolla integraatiovaihtoehtoja.

*“Siis eihän tässä, **sille** mahda **mitään** et jos se, erityiskouluputki on niinku Suomessa se on et no seuraavaksi on sitte **erityisammattikoulu** tai joku vastaava, sitte on suojatyökeskus ja sitä sitte, loputtomiin ja siellä **erillisessä** yksikössä irrallaan muista.” [E3710: 1–4.]*

Vaikka ulkoinen ympäristö asettaa integraatiolle paljon esteitä, loppujen lopuksi koulussa uskotaan, että *“yleensäki niinkun nimenomaan näillä kouluilla, ja sillä henkilökunnalla on ääretön valta tehdä näitä päätöksiä. Jos jos ne jotain haluaa ni kyllähän, kyllä sen saavat ja kyllä se onnistuu mut sitä pitää haluta.” [E261: 12–15.]*

Kukaan ei silti kiellä resurssien merkitystä. Riittävät resurssit helpottavat toki kaikille hyvän opetuksen järjestämistä ja integraation eteenpäin viemistä. Opettajat toivovatkin, että opetuksen järjestäjät mahdollistaisivat integraation edistämisen myös jatkossa ja osoittaisivat tällä tavoin arvostusta heidän vaivannäölleen.

4.5 Keskitetyillä resursseilla kaikkien osallistumiseen

Lunt ja Norwich (1999, 42–52) tarkastelevat erilaisia inklusiomalleja kolmen arvon – inklusio, yksilöllisyys ja valinnanmahdollisuus – pohjalta. Inklusiolla he viittaavat mahdollisuuteen osallistua integroituun koulutukseen. Yksilöllisyydellä tarkoitetaan yksittäiselle oppilaalle tarkoituksenmukaisen oppimisen järjestämistä. Valinnanmahdollisuus kuvaa vanhempien aktiivista osallistumista ja valtaistamista. Näiden arvojen painotuksen perusteella Lunt ja Norwich erottavat neljä inklusiomallia. Mallit voivat toteutua eri tavoin koulutusjärjestelmän eri tasoilla, kansallisesta mallista yksittäiseen luokkahuoneeseen. (Lunt & Norwich 1999, 42–52.)

Ensimmäinen Luntin ja Norwichin (1999, 45–46) malleista (full non-exclusionary inclusion) painottaa täyttä inklusiota ainoana vaihtoehtona. Erityinen tuki on tällöin sulautettu täysin yleiseen opetusjärjestelmään. Toisessa mallissa painopiste on kaikkien

osallistumisessa ja opettamisessa samassa paikassa. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saatetaan kuitenkin sijoittaa erityisiin inklusiokouluihin, joissa keskitetyt tukijärjestelmät voivat palvella osallistumisen tavoitteen saavuttamista. Kolmannessa Luntin ja Norwichin (1999, 45–46) esittämässä mallissa oppilaan yksilölliset tarpeet määrittävät inklusion järjestämismuodon ja määrän. Näin se noudattelee vähiten rajoittavan ympäristön periaatetta (Kavale & Forness 2000, 182–183). Täydelle inklusiolle vastakohtaisesti Luntin ja Norwichin (1999, 46–47) viimeinen malli (choice-limited inclusion) painottaa ensisijaisesti vanhempien valinnanmahdollisuutta. Tämän ajattelun mukaisesti vanhemmilla pitää olla oikeus valita lapselleen myös segregoituja opetusvaihtoehtoja.

Tutkimuskoulumme integraatio sijoittuu kokonaisuutena Luntin ja Norwichin (1999, 46) toisen ja kolmannen mallin välille. Sen tavoitteena on keskitettyjen resurssien avulla taata kaikkien oppilaiden osallistuminen tavallisen koulun toimintaan. Käytännössä erityis- ja yleisopetus ovat kuitenkin vielä selkeästi erilliset järjestelmät ja opetusryhmiä eriytetään yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Guralnick (2001, 10–11) tarkastelee erilaisia varhaiskasvatuksen inklusio-ohjelmia ja jakaa ne erityis- ja yleisopetuksen yhteistoiminnan tiiviiden ja toteutustavan mukaan kolmeen ryhmään. Myös hän nimeää ensimmäisen tason täydeksi inklusioksi. Toisena hän mainitsee ryhmämallin (cluster model), jossa erityisopetusryhmät opettajineen ja avustajineen hajautetaan tavallisiin yksiköihin. Tässäkin mallissa päävastuu kaikista oppilaista on lastentarhanopettajalla ja tavoitteena on, että myös vammaiset lapset osallistuvat mahdollisimman paljon tavallisiin toimintoihin. Kolmatta, käänteisen inklusion (reverse inclusion) mallia Guralnick pitää inklusion tavoitteiden kannalta huomattavasti edellisiä huonompana vaihtoehtona. Tässä mallissa pieni ryhmä yleisoppilaita sijoitetaan erityisopetuksen ryhmään. Viimeinen, löyhin inklusion toteutusmalli on sosiaalinen inklusio, jossa vammaisten ja vammattomien lasten kontaktit rajoittuvat lähinnä vapaaseen leikkiin ja muihin vapaamuotoisiin toimintoihin (Guralnick 2001, 10–11).

Guralnickin (2001, 10) esittämät mallit eivät täysin vastaa suomalaisia käytäntöjä. Ryhmämalli on kuitenkin lähellä Suomessa toteutettua toiminnallista ryhmäintegraatiota. Tutkimuskoulumme integraation tiiviys ja henkilöstöresurssien käyttö on pitkälti tämän mukaista, vaikkakin kouluun on sijoitettu useita erityisluokkia eikä yksittäin hajautettuja ryhmiä.

Inkluusio-opetuksen käytännön organisointimalleja kuvaavat Manset ja Semmel (1997) aikaisempien tutkimusten sekä Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 104–105) yhdysvaltalaisen Syracusen kaupungin integraatiomallien pohjalta. Heidän esittelemistään malleista TAM- (Team Approach to Mastery) ja kotiluokkamalli vastaavat tutkimuskoulumme integraatiota. Keskeistä näissä malleissa on se, että erityisopettaja ja luokanopettaja vastaavat yhdessä yhteisen luokan opetuksesta. Tavallisen kokoiseen yleisopetuksen ryhmään on sijoitettu vähintään kuusi erityisoppilasta. Kahta luokkatilaa ja aikuisia hyödyntämällä oppilaita voidaan jakaa erilaisiin ryhmiin tarpeen mukaan.

Koska työparit saavat tutkimuskoulussamme toimia melko vapaasti, yksittäisten luokkaparien toiminta saattaa poiketa suuresti koulun yleisestä mallista. Seuraavassa luvussa tarkastelemme perusteellisemmin tätä variaatiota.

5 ERILAISIA INTEGRAATION TOTEUTUSMALLEJA

Seuraavaksi pyrimme syventämään kuvaamme koulun integraatiomallista tarkastelemalla yksittäisten opettajien pedagogista toimintaa ja heidän kehittämiään erilaisia työskentelymalleja. Eräs opettaja kiteytti hyvin useimpien kollegojensa esiin tuoman kuvan koulunsa toiminnasta.

*“Tässä koulussahan, **mä nään** sen niinku näin että, on tämmönen linja näin [piirtää vaakasuoran linjan ilmaan], nimeltänsä integraatio [naurahdus]. Ja jokainen asettuu sille linjalle, sitten, omien mieltymystensä ja, taitojensa ja, motivaationsa mukaan.(...) ja me tehdään integraatiota joka-, tai jokainen luokka toimii toisin, on niitä jotka ei tee yhtään ja niitä, et (...) jotka (...) paljon, ja sitten niitä jotka tekee, niinkun, vahvasti ja paksusti tietyssä aineessa [osoittaa linjan keskivälille] ja pysyvästi ja hyvin.” [E1710: 23–25; 1810: 1–4.]*

Käytämme tätä jatkumoa jäsennyksenä kuvatessamme opettajien pedagogista toimintaa ja sen taustalla olevaa pedagogista ajattelua. Olemme valinneet haastateltavaksemme nimenomaan opettajia, jotka ovat etsineet omaan ja luokkansa tilanteeseen sopivia tapoja toteuttaa fyysisen lisäksi myös toiminnallista integraatiota. Tämän vuoksi aineistostamme puuttuu kokonaan jatkumon toinen ääripää, ne “*jotka ei tee yhtään*”.

Aineistoa ryhmitellessämme olemme havainneet, että jatkumolla eri kohdissa olevat mallit eroavat ennen kaikkea siinä, millaisissa oppiaineissa ja kuinka johdonmukaisesti integraatioyhteistyötä tehdään. Tämän perusteella jaamme löytämämme mallit karkeasti kolmeen ryhmään: integraatiota lähinnä taito- ja taideaineissa, integraatiota vahvasti yksittäisissä aineissa sekä integraatiota lähes kaikissa aineissa.

Esittämämme kolme integraatiomallia ovat yleistettyjä tyypittelyjä (ks. tarkemmin Liite 1, s.121), joihin olemme yhdistäneet keskeisiä piirteitä ryhmään kuuluvien opettajien toiminnasta. Näitä malleja ei siis välttämättä esiinny koulussa sellaisenaan. Koska integraation kehittäminen on jatkuvasti elävä prosessi, opettaja on voinut olla eri aikoina eri kohdilla jatkumoa. Lisäksi esimerkiksi opettajien työnjako jossakin työparissa voi olla “tyypillistä” taideaineissa integroiville, mutta integraatiosisältöjen puolesta he kuuluvat lähes kaikissa aineissa integroivien ryhmään. Näin ollen saatamme käsitellä saman opettajan kokemuksia useamman eri otsikon alla.

5.1 Integraatiota lähinnä taito- ja taideaineissa

Lähes kaikki haastattelemamme opettajat kertovat tarvinneensa oman integraatioprosessin alussa aikaa rauhalliselle *“kokeilulle ja hapuilulle”*, itselle sopivien yhteistyömuotojen etsimiselle. Monet ovat kokeneet yhteistyön aluksi hyvin työläänä ja aikaa vievänä. Opettajien mukaan työ on helpottunut, kun on opittu tuntemaan toisen työtavat ja löydetty sujuva työnjako. Työparityön alkaessa tavoitteena onkin yleensä ollut lähinnä se, että sekä aikuiset että lapset ovat tulleet tutuiksi toisilleen, jotta *“uskalletaan olla mimmosia meistä jokainen on”*.

Taito- ja taideaineet tai *“hanttiaineet”*, kuten eräs opettaja niitä nimittää, ovat olleet kaikilla ensimmäisten integraatioaineiden joukossa. Näissä aineissa integrointi käy *“luontevasti”*. Opetusmenetelmät ovat toiminnallisia, joten opetus on helppo järjestää siten, että kaikki voivat osallistua omien taitojensa mukaan (ks. Jylhä 1998, 43). Myös asenteellisesti integraatiokynnys on taito- ja taideaineissa matalampi.

*“Siinä ei niinku tavallaan kyseenalaisteta vielä sitä että, et no ku ei se kehitysvammane kuitenkaa **opi** lukemaan tai siit sille **ei voi** opettaa tähtitiedettä tai, tai muuta tämmöstä. Eikä se mun, ei sitä piä väheksyä että se on kuitenkin se on sitä sosiaalisen kanssakäymisen oppimista ja ryhmässä toimimisen oppimista meidän oppilaille se on äärimmäisen tärkeätä.” [E061: 21–26.]*

Taito- ja taideaineiden, arjen tilanteiden sekä koulun yhteisten tapahtumien rinnalle integraatiokuvioihin on usein seuraavaksi tullut uskonto tai *“eettiset jutut”* sekä ympäristö- ja luonnontiedon pohjalta nousevat yhteiset teemat. Teemoihin liitetään taideaineita, ja niiden puitteissa järjestetään satunnaisesti yhteistä toimintaa.

5.1.1 Uudet työparit ja mallin omakseen valinneet

Ne opettajat, jotka tällä hetkellä integroivat lähinnä näissä ensimmäisissä *“helpoissa”* aineissa tai aihekokonaisuuksissa, jakautuvat kahteen ryhmään. Ensimmäisen ryhmän muodostavat opettajat, jotka ovat aloittaneet uuden työparin kanssa ja ovat vasta etsimässä sopivia yhteistyömuotoja. Näiden pariin suunnitelmissa on pikkuhiljaa laajentaa integraatiota.

*“ehkä haluaisiin [pohtien] lisätä integraatiota ehkä jopa - enemmän.”, “ne yhteiset, toimintatavat, ja tämmöset et kyllähän meilläki niinku koko ajan, totaa, ne on muotoutumassa, et ne ei niinku **hetkessä** ei niinku tottakai löydy (...) pitää, tavaltaan viel niinku **kokeilla** kaikkee ja kattoo mikä onnistuu ja mikä ei onnistu niin kyllä se sitte vähitellen rupee löytymään (...) aikaa myöde, se löytyy se sopivin tapa.” [L233: 12-13; 253: 23-27; 263: 1-2.]*

Toisen ryhmän opettajat ovat kokemuksiensa perusteella todenneet tämän mallin parhaaksi integraatiotavaksi. He ovat tyytyväisiä nykyiseen yhteistyömalliinsa, eivätkä haluaisi ainaakaan lisätä työparityön määrää.

“Et tää nyt on tässä, muokkaantunu näi ja, et mä oon ihan tyytyväinen (...) mä en niinku mitenkää havittele sen enempää [hiljaa], yhteisiä tunteja, semmosia vaki-tunteja, ihan, jo ajankäytönki takia.” [L1912: 19–22.]

Viimeksi mainitussa ryhmässä sekä erityis- että luokanopettajat ovat kokeneet, että yhteisillä tunneilla he ovat joutuneet “*tinkimään*” oman luokkansa tavoitteista. Luokanopettajien on pitänyt karsia sisältöjen määrää ja luopua vaikeammista tehtävistä, erityisluokanopettajat puolestaan kokevat etenemistahdin liian nopeana. Heidän mukaansa erityisoppilaat tarvitsevat enemmän aikaa ja kertausta omaksuakseen uusia asioita. Taito- ja taideaineiden etuna on, että tiedollinen puoli ei ole kovin suuri ongelma mutta niissä saavutetaan kuitenkin opettajien integraatiolle asettamat sosiaaliset tavoitteet.

Vain taideaineissa integroivat opettajat näkevät, että jatkuva isossa ryhmässä työskentely ei sovi kaikille oppilaille. Osa erityisoppilaista häiriintyy hälinässä, “*menee kuoreensa*”, eikä saa itsestään “*parasta ulos*”. Uusissa työpariluokissa erityisoppilaat lisäksi vasta totuttelevat uuteen isoon luokkaan, ja tarvitsevat vielä opettajien mielestä enemmän pientä ja rauhallista ryhmää. Tällaisia oppilaita on opettajien mukaan myös yleisopetuksen ryhmissä.

Opettajien kertomusten perusteella tässä ryhmässä näyttää olevan hyvin selkeä roolijako. Kumpikin opettaja vastaa puhtaasti oman luokkansa oppilaiden tavoitteista ja arvioinnista. He haluavat huolehtia tunnollisesti tästä omasta alueestaan, joten oman ryhmän tuntien ja asioiden hoitaminen vie suurimman siivun työajasta. Taito- ja taideaineissa integrointi sopiikin ehkä näille opettajille hyvin myös siksi, että se ei vaadi kovin perusteellista yhteissuunnittelua. Työparityö ja yhteistyö muiden opettajien kanssa nähdään vain yhtenä työn osana, joka vaatii paljon ylimääräistä työtä ja rajoittaa oman opetuksen vapaata suunnittelua ja toteutusta.

*“Ja toisaalta määhaluun pitää sen oman luokkani, kasassa ja -- raameissa. - Että se [integraatio] on niinku semmonen, (...) lisää, tai emmä tie voiks sitä sanoo, pelkää **lisäks** mut tota. Se ei kuitenkan niinkun, vie **pääpainoo**.” [L2412: 1–3.]*

Tämän ryhmän opettajat pitävät erityisen tärkeänä sitä, että toiminnallista integraatiota saa toteuttaa omien mieltymystensä mukaan ilman pakkoa. He haluavat työllensä selkeät raamit. Tämän vuoksi he tekevät yhteistyötä mieluiten etukäteen sovituissa tilanteissa. Tällöin he voivat muuna aikana järjestää työnsä vapaasti haluamallaan tavalla.

Lähinnä taide- ja taitoaineissa integroivien opettajien malli tulee lähelle Guralnickin (2001) esittämää sosiaalisen inklusion ohjelmaa, jossa erityis- ja yleisopetus ovat selkeästi erilliset järjestelmät. Molemmissa ryhmissä oma henkilökunta vastaa opetuksesta. Vammaisten ja vammattomien lasten kontaktit rajoittuvat pääsääntöisesti vapaamuotoisiin tilanteisiin ja oppiaineisiin. (Guralnick 2001, 11.)

5.1.2 Kaikilla samat sisällöt

Integraatiotilanteissa tämän ryhmän opettajat ohjaavat oppilaita yleensä joko yhtenä isona joukkona tai puoliksi jaettuna, mikä sopii hyvin taito- ja taideaineisiin. Koko ryhmällä on sama tehtävä, joka on suunniteltu siten, että kaikki voivat osallistua siihen tavalla tai toisella. Tarvittaessa erityisoppilaat käyttävät apuvälineitä tai toimivat aikuisen tukemina. Eriyttäminen tapahtuu *“spontaanisti”* tilanteen mukaan.

*“No, **p-periaatteessa** et on se sama työ mitä kaikki mut jokainen tekee sitte niinku **omalla lailla**. Et ku se ei joltai niinku onnistu, ni sitte, jotaim muuta.” [L058: 12–13.]*

Integraatiotuntien vetovastuun opettajat jakavat yleensä etukäteen joko opettajien osaamisalueiden ja mielenkiinnon mukaan tai vuoroviikoin. Toinen opettajista on päävastuussa tunnin organisoinnista ja kulusta, muut ryhmän aikuiset avustavat tarpeen mukaan.

Ryhmätöitä tehdään vain harvoin, koska opettajat kokevat, että ne eivät toimi heidän luokissaan. Oppilaat ovat vielä pieniä eikä heillä ole opettajien mukaan riittäviä sosiaalisia taitoja.

Yksilöintegraatioon opettajat suhtautuvat periaatteessa melko myönteisesti. Sitä toteutetaan kuitenkin vain, jos integraatio ei vaadi kovin suuria lisäjärjestelyjä ja oppilas

voi osallistua samaan opetukseen kuin muut. Tällä hetkellä erityisoppilaita ei ole lainkaan yksittäin integroitu työparin tunneille. Opettajat perustelevat tätä esimerkiksi sillä, että oppilaalle ei ole ollut antaa avustajaa mukaan tai yleisopetuksen etenemistähti on liian nopeaa.

5.2 Integraatiota yksilöidysti ja vahvasti yksittäisissä aineissa

Tähän ryhmään sijoittamamme opettajat ovat jo ehtineet toimia pidemmän aikaa yhdessä samojen luokkien kanssa ja kokeilla eri vaiheissa useampia yhteistyömalleja. Tällä hetkellä he ovat paneutuneet erityisesti yhteen tiedolliseen oppiaineeseen, joka on integraation kannalta vaikeampi toteuttaa kuin taito- tai taideaineet. Tätä keskusainetta on useampia tunteja viikossa, ja siihen kytketään lisäksi tilanteen mukaan muita oppiaineita.

“Ehkä niinku tässä meidän yhteistyössä näkyy se, ympäristötiedon osalta, et se on aika voimakkaasti painottunu siihen. No, osaks voi johtua siitä et se on semmonen oppiaine, jossa pystyy käyttään, erilaisia, työmenetelmiä. Jotka sitten, on aika paljon sellai et lapset tekee itte, etsii itse tietoo, rakentaa, pläp pläp. Tekee käsillä maalaa siihen o hyvä ottaa kuvis mukaa”. [L027: 14–18.]

5.2.1 Integraatioyhteistyötä oppilaita kuunnellen

Tämän ryhmän opettajat pitävät yhteistyötä keskeisenä ja mielekkäänä osana työtään. Työparin yhteistyöhalu ja -kyky on heidän mukaansa integraation ehdoton edellytys. Opettajat keskustelevat paljon oppilaistaan ja tuntevat hyvin molemmat ryhmät.

Tälle mallille on ominaista, että työparin lisäksi integraatioyhteistyötä tehdään paljon myös muiden koulun opettajien kanssa. Monet erityisoppilaita ovat yksilöintegroituneina jossakin oppiaineessa. Erityisopettaja tuntee oppilaidensa ja näiden vanhempien tavoitteet ja toiveet, ja vastaa näiden toteutumisesta. Hän toimii koordinaattorina joka järjestee yksilöintegraatioita, suunnittelee tehtäviä ja konsultoi oppilaidensa muita opettajia ja avustajia.

Tämän mallin opettajat arvioivat ja kehittävät koko ajan integraatio-opetustaan, ja kyselevät tämän vuoksi paljon myös oppilaidensa mielipiteitä ja kokemuksia. He painottavat integraatiotoiminnassaan oppilaiden ja vanhempien valintaa, kuten tehdään Luntin ja Norwichin (1999, 46–47) valinnan rajoittamassa inklusiomallissa (choice limited

inclusion). Tämä näkyy muun muassa ryhmäjaossa. Esimerkiksi erityisoppilaita on laitettu heidän omasta pyynnöstään kaksi samaan pienryhmään. *“Nää mun arimmat, arimmat tytöt (...) nyt vasta niinku huomaan et ne on varmaan tuntenu olonsa orvoks.”* [E239: 12–14.] Myös yleisopetuksen oppilaiden toiveita on kunnioitettu, ja esimerkiksi yhteistyöhön hyvin vastahakoista oppilasta ei ole pakotettu samaan pienryhmään erityisoppilaiden kanssa.

Pääsääntöisesti oppilaat ovat opettajien mukaan asennoituneet yhteistyöhön myönteisesti ja monet heistä näyttävät *“nauttivan”* integraatiotunneista. Joskus yleisopetuksen oppilaat kokevat kuitenkin erityisoppilaiden tukemisen vaivalloiseksi. Toisaalta erityisoppilaat eivät myöskään aina jaksaa *“pinnistellä”* isossa ryhmässä. Tämän vuoksi opettajat eivät halua kokonaan romuttaa *“oma luokka -systeemiä”*.

“Ni ihan samallailla [kuin yleisopetusluokan oppilaat] mun oppilaat suhtautuu, ne on sen verran isoja et niil on omat mielipiteet, ei ne aina tykkää siitä että on, on iso porukka ja on, on melua ja tällai (...) Marikan [työpari] kans ollaan sit puhuttu no ‘kuunnellaan oppilaita’ et tottakai et eihän meillä niinkun, meidän tarvii mitenkään niinkun ta-ta-ta [iskee kämmenellä pöytään] tehdä, tätä”. [E209: 22–25; 219: 2–4.]

Kokoaikainen integraatio ei tunnu opettajille itselleenkaan sopivimmalta vaihtoehdolta.

“Ei se [kokoaikainen integraatio] sopis jotenka. Emmää, jaksais. Se o, kuitenkin mä tiedän oman luonteeni et siitä ottas jonku verran stressiä, et mitää niinku suunnitella (...) Ni, en mä haluais semmosta painetta (...) - nii, tommoset projektit on mun mielest hyviä.” [L327: 14–19.]

5.2.2 Projekteja ja yhteistoiminnallisia ryhmiä

Näiden työpariluokkien yhteistyö perustuu pääsääntöisesti projekteihin, joita työstetään yhteistoiminnallisissa ryhmissä. Opettajat ovat saaneet hyviä kokemuksia yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja kertovat, että se toimii koko ajan paremmin. Yhteistoiminnallinen oppiminen onkin yleisesti hyväksi todettu ja paljon käytetty menetelmä erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden yhteisopetuksessa (Sapon-Shevin 1990; Fisher, Schumaker & Deshler 1995; Van Dyke & Stallings 1995; Villa & Thousand 1996, 177–179; Jylhä 1998, 53–56; Saloviita 1999, 14–144).

Yhteistoiminnallisessa työskentelyssä on opettajien mukaan tarkoituksena, että op-

pilaat tukevat toisiaan kykyjensä mukaan ja että ryhmä sopii esimerkiksi työnjaosta pitkälti keskenään. Opettajat ajattelevat, että yhteistoiminnallisten ryhmien käyttämistä on helpottanut se, että yleisopetuksen oppilaisiin voi luottaa. Luokilla ei ole *“tosi vaikeeta ongelmatapauksia”*. Opettajat arvelevat, että vielä parempiin tuloksiin olisi päästy, jos menetelmää olisi voitu toteuttaa johdonmukaisesti heti ensimmäisestä kouluvuodesta alkaen. Myös Fisher ym. (1995) toteavat inklusio-opetuksen menetelmiä tarkastellessaan, että yhteistoiminnallista oppimista täytyy käyttää pidemmän aikaa, jotta siitä olisi merkittävää hyötyä.

Opettajat suunnittelevat ja toteuttavat projektit tiiviissä yhteistyössä. Luokanopettaja vastaa yleensä ennen kaikkea teoreettisesta puolesta, koska hän tuntee oppilaidensa tiedolliset tavoitteet. Erityisopettaja pohtii puolestaan enemmän käytännön järjestelyjä ja toteutustapoja.

Yleensä projekti aloitetaan yhteisellä teoriaosuudella, jossa voidaan käydä läpi hyvinkin vaativia yleisopetuksen asiasisältöjä. Näin erityisoppilaille tarjoutuu mahdollisuus oppia myös vaikeampia asioita kuin omassa luokassaan. Heidän kohdallaan opettajat pitävät osallistumista kuitenkin tärkeämpänä kuin tiedollisten tavoitteiden saavuttamista.

Yhteisen alustuksen jälkeen jakaudutaan yhteistoiminnallisiin ryhmiin. Niissä paneudutaan tarkemmin aiheeseen ja opittu kootaan konkreettiseksi tuotokseksi. Tuotoksen valmistuksesta löytyy myös jokaiselle erityisoppilalle hänen taitojaan vastaava tehtävä. Yhteistoiminnallisen oppimisen ajatuksen mukaan oppilailla on ryhmissä nimetyt roolit, esimerkiksi puheenjohtaja tai sihteeri. Näin on varmistettu kaikkien osallistuminen sekä yhdistetty yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden erilaiset taidot ja tavoitteet. Opettajat ja avustajat kiertelevät ryhmissä. Heidän tehtävänä on tukea ryhmien toimintaa ja erityisoppilaiden osallistumista. Opettajien mukaan myös yleisopetuksen oppilaat oppivat paremmin itse tekemällä. Erityisesti projektityöskentelystä hyötyvät ne oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia mutta jotka mielellään *“tekee käsillensä”*.

5.3 Integraatiota lähes kaikissa aineissa

Tämän ryhmän opettajat ovat ottaneet koulussa aktiivisen integraation kehittäjän roolin. Toiset heistä ovat olleet koulussa integraatioprosessin alusta asti. Toiset ovat tulleet kouluun vasta myöhemmin, mutta he ovat lähteneet innokkaasti seuraamaan ja kehittämään edelleen uranuurtajien malleja.

Tämän mallin opettajat pitävät tavoitteenaan mahdollisimman täysipainoista integraatiota kaikissa oppiaineissa. Yhteistyötä on *“himmaittu”* vain kun se on ollut välttämättömyyttä *“katkosten”*, kuten esimerkiksi työparin vaihtumisen vuoksi. Tilanteiden muuttuessa on kuitenkin aina pyritty löytämään uusia toimivia toteutustapoja.

“Kyl me lähettiin aika, ihan, silleen reippaasti [naurahtaan] kuitenkin tekee että, (...) melkein enemmän tunteista tehtiin jonkinlaista yhteistyötä ku ei tehty (...) välillä vähän semmonen et me otettiin pientä takapakkia (...) mul oli aika aika levoton luokka ja, ja tota ni tavallaan ni tuntu välillä siltä et se ainane ramppaaminen johonkin nii, se lisää sitä levottomuutta” [L022: 13, 15–20].

“kyllähän sitä tekee sit, kaikkensa sen [integraation] etee ja sitte ainaki kriittisesti niinku ajattelee että ‘no mä luovun tosta koska se ei nyt oo mahdollista ja sit mä lähden hakee jotai uutta.’ Ja sitä kauttahan se lööytyy sitte.” [E411: 4–6.]

Heterogeenisen ryhmän mukanaan tuomien haasteiden suhteen opettajat ovat päätyneet kahteen erityyppiseen ratkaisuun. Toiset ovat kehittäneet eriyttämismenetelmiä, joiden avulla he pystyvät pitämään ryhmän lähes koko ajan yhdessä. Toiset sen sijaan pitävät osan tunteista erityis- ja yleisopetuksen oppilaat omina ryhminään, vaikka tekevätkin jossain määrin yhteistyötä kaikissa aineissa. Tavoitteiltaan vaikeammin yhdistettävien aineiden sisällöistä he ovat valinneet yhteisille tunneille ne, joissa kaikki voivat olla mukana.

5.3.1 Tiiviimmmin tai väljemmin

Yksi luokka, kaksi opettajaa. Osa opettajista pyrkii toteuttamaan ajatusta yhdestä yhteisestä luokasta. Heidän mallinsa on näin jo hyvin lähellä täyttä inklusiota (Lunt & Norwich 1999, 45–46; Guralnick 2001, 10.) He uskovat, että yhteisessä opetuksessa voidaan huolehtia jokaisen, niin erityis- kuin yleisopetuksenkin oppilaan, yksilöllisistä tavoitteista. Tiivis integraatio on koettu ongelmalliseksi ainoastaan hyvin vaikeasti vammaisten oppilaiden kohdalla. *“Niitten kohdalla miettiny et onkohan täs mitään järkee että, et saako ne mitää” [E0711: 7–8].* Heille, ja tarpeen vaatiessa myös muissa yksittäisissä tapauksissa, on ajoittain järjestetty *“perinteistä erityisopetusta”*, kuten strukturoitua yksilöopetusta, koska *“mä ajattelen et ne olis ollu muuten heitteillä” [E0711: 24–25].* Kun luokkayhteisö on tiivis, tällainen eriyttäminenkin onnistuu opettajien mukaan ilman että oppilas menettäisi paikkaansa lapsijoukossa.

Luokkien sulautumista yhdeksi kokonaisuudeksi on pyritty edistämään muu-
 assa järjestämällä pulpetit ryhmiksi, joissa istuu sekä erityis- että yleisopetuksen oppilaita.
 Muuten ryhmäjako ja opettajien työnjako vaihtelee hyvin paljon tilanteen ja tavoitteiden
 mukaan. Ryhmissä voi olla erityis- ja yleisopetuksen oppilaita tasaisesti jaettuna tai ne on
 voitu muodostaa taitotasojen mukaan.

Lähtökohtana opettajat pitävät mahdollisimman “tavallisen”, “*kunnon kouluopetuksen*”
 tarjoamista kaikille oppilaille. Tämän vuoksi yleisopetuksen sisällöt ja oppikirjat muo-
 dostavat opetuksen rungon. Eriyttävää materiaalia koko ryhmän käyttöön on saatu paljon
 erityiskoulun puolelta.

Eriyisesti äidinkielen ja matematiikan opetukseen opettajat ovat kehittäneet mat-
 riisityöskentelymallin. Sen tehtävänä on “*ujuttaa erityisoppilaat mukaan*” kaikkien sisältö-
 jen käsittelemiseen sekä mahdollistaa jokaisen eteneminen omista lähtökohdistaan ja omalla
 oppimistyyllillään. Toisena tavoitteena opettajat mainitsevat oppilaiden itseohjautuvuuden
 kehittämisen. Matriisi on suuri seinäpaperi, jossa eritasoiset tehtävät on eroteltu eri värein.
 Näin oppilaiden on helpompi löytää itselleen kuuluvat ja sopivat tehtävät tarjolla olevista
 vaihtoehdoista. Oppilaat merkitsevät matriisiin myös tekemänsä tehtävät, jotta opettaja pys-
 tyy seuraamaan, missä kukin on menossa.

Matriisitunneilla on tarjolla paljon erilaisia ja eritasoisia tehtäviä, kuten pelejä, mo-
 nisteita tai toiminnallisia harjoituksia, “*siihe voi liittää kaiken niinkun, keilojen heittämisestä kai-, niinku siihen pöydän ääressä istumiseen*” [E0910: 2–3]. Opettajat kertovat, että
 myös sama harjoitus voi sisältää erilaisia tavoitteita. Samaan aikaan kun toisen tehtävänä on
 esimerkiksi keilojen kaataminen, toisen tavoitteena voi olla laskea kaadon pisteet kertolas-
 kun avulla.

Matriisityöskentelyä toteutetaan yleensä kaksoistunneilla. Ensimmäisellä tunnilla
 opetetaan uusi asia yhteisesti koko ryhmälle tai kahteen ryhmään jakautuneena. Toisella
 tunnilla oppilaat harjoittelevat valintansa mukaan yksin tai pienissä ryhmissä. Opettajat
 kertovat, että menetelmä on osoittautunut toimivaksi, ja erityisoppilaat ovat muuttuneet ai-
 empaa aktiivisemmiksi ja omatoimisemmiksi. Vaikka matriisi on kehitelty integraatio-
 opetukseen, se on opettajien mukaan käyttökelpoinen eriyttämiskeino missä tahansa ope-
 tusryhmässä. “*Se hyödyttää sekä niinkun, niinkun tiedollisesti heikkoa oppilasta että lahja-
 kasta oppilasta.*” [E0810: 6–7.]

Paljon, mutta väljästi. Toiset lähes kaikissa aineissa integroivat opettajat ovat hakeneet hieman väljempää toimintamalleja. Heidän mallinsa mukailee Guralnickin (2001, 10) esittämän ryhmämallin toimintatapoja. Pyrkimyksenä on toimia mahdollisimman paljon yhdessä, mutta opetusta eriytetään myös yksilöllisten tarpeiden mukaisesti erityisopetuksen henkilökunnan tuella. Tässä suhteessa paljon, mutta väljästi toteutettu integraatiomalli on ehkä kaikkein lähimpänä koulun yleistä mallia (ks. s. 50).

Opettajat kertovat, että kun erityis- ja yleisopetuksen tiedollisten tavoitteiden välinen kuilu on laajentunut oppilaiden kasvaessa, he ovat päätyneet pitämään esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan perustunnit omissa ryhmissä. Yhdessä harjoitellaan silti muun muassa esiintymistä ja pidetään pelitunteja. Opettajien mukaan myös yhteisissä tilanteissa voidaan eriyttää yksilöllisesti. Jos muiden kanssa tunnilla oleminen on sosiaalisesti tai tiedollisesti liian vaativaa, oppilas voidaan lähettää avustajan kanssa tekemään muita tehtäviä. Eriyttäminen saatetaan suunnitella jo etukäteen oppilaan tarpeiden mukaan tai toteuttaa spontaanisti tilanteen vaatiessa.

“Ja o, seen oman kestäkyvyn mukaan että kyllä on myöskin niitä tilanteita joissa sitte jos katotaan että on liian pitkään sellasta, liian käsitteellistä ja liian pitkään - joutuu odottamaan ja muuta nin meil on sitte, varapuuhaa täällä pikkuhuoneessa. Et tää ei sitten yksi pikku näitä, te-terrorisoi koko tuntia.” [E156: 22–25.]

5.3.2 Oma tiimi on tärkeä

Lähes kaikissa aineissa – tiiviimmin tai väljemmin – integroivia opettajia yhdistää se, että työparityötä pidetään hyvin keskeisenä osana integraatiota. Jotkut opettajat vertaavat yhteistyötä jopa avioliittoon.

“Me oltiin jotenkin niin, yhtä, ja me oltiin koko ajan niinku mietittiin, et sitte ei niinku kerinny, laajeta [yhteistyö muiden opettajien suuntaan] (...) niin paljo [venyttäen] energiaa meni siihe (...) että sitte me varmaa o, - joittekin opettajien, kohdalla koettiin et me oltiin, yhteen liimattu, yks, ihminen [naurua].” [E1511: 2–3, 5–7.]

Tiiviin yhteistyön suunnittelu vie paljon aikaa. Sitä tehdään koulussa, kotimatkoilla, puhe- limitse ja väliin “*oltiin yöt ja viikonloput ja pyhät ja kaikki, niitä valmisteltii niitä tunteja*” [E141: 22]. Osa opettajista on hoitanut jopa oppilasarvioinnin yhdessä. Luokanopettaja on osallistunut erityisoppilaiden HOJKS-palavereihin ja yleisopetuksen oppilaiden todistukset

on laadittu yhteistuumin. Työparityön sitovuudesta huolimatta opettajat ovat kokeneet tiiviit yhteistyövuodet hyvin hauskoina ja antoisina.

Koska työparityö on ollut niin sitovaa, yhteistyölle muiden opettajien kanssa ei ole juuri jäänyt aikaa. Tämä voi olla yksi syy myös siihen, että yksilöintegraatiota muihin luokkiin ei ole toteutettu kovinkaan paljon. Toisaalta täysipainoisessa työpari-integraatiossa siihen ei ole ollut erityistä tarveakaan. *“Kaikki tai ei mitään (...) on ollu vähän ny sitä tyyliä.” [L162: 15, 17.]*

Tämä opettajaryhmä tuo erityisesti esiin avustajien merkityksen tiimin aktiivisina jäseninä.

“Tätä integraatiota ei voi tehdä kukaan yksin vaan se on tiimityötä, (...) tää on niinku ihan yhtä, sis yhtä tärkeätä, et ilman avustajaa täs ei opettaja pysty yhtään mitään.” [E1610: 15–17.]

Osa opettajista tunnustaa, että avustajille ei ole aina annettu riittävästi tilaa toimia, vaikuttaa ja hyödyntää omaa ammattitaitoaan ja vahvuuksiaan. Joissain ryhmissä avustajien asemaan onkin jo kiinnitetty erityistä huomiota ja heidät on otettu entistä tasa-arvoisempina mukaan suunnitteluun ja opetukseen.

5.3.3 “Kauheen hyvä yhteishenki”

Tämän ryhmän opettajat ovat sitä mieltä, että kun integroidaan tiiviisti ja opettajat pitävät yhteistä luokkaa itsestään selvänä asiana, oppilaatkaan eivät kyseenalaista yhteistyötä. Opettajat ovat todenneet tiiviin yhteistyön edistäneen monella tapaa sosiaalista integraatiota. Heidän mukaansa voi myös olla osin integraation ansiota, että yleisopetuksen oppilaat kykenevät hyvin yhteistyöhön.

Opettajat kertovat, että opetusmenetelmissä on tietoisesti pyritty välttämään *“kilpailun lietsomista”*. Useissa inklusiivisen opetuksen opaskirjoissa korostetaan, että luokkaan tulisi pyrkiä luomaan kilpailuhengen sijasta yhteistoiminnallinen ilmapiiri (Sapon-Shevin 1990, 65–66; Saloviita 1999, 140; Naukkarinen ja Ladonlahti 2001, 108–110). Tiiviisti integroivien opettajien mukaan oppilaat eivät heidän luokissaan vertaile toisiaan taitojen perusteella. Edes tasoryhmittelyä ei koeta rangaistukseksi, vaan oppilaat haluaisivat erityisopettajan ryhmään jopa nykyistä useammin. Tällaista asennetta edistää luultavasti se, että oppilaat kokevat molemmat opettajat omikseen.

Yksi syy ryhmän hyvään yhteishenkeen saattaa olla myös se, että opettajat ovat panostaneet vanhempien mukaan saamiseen erityisen voimakkaasti. Opettajien havaintojen mukaan kodin asenteet ohjaavat vahvasti myös oppilaiden suhtautumista integraatioon ja erilaisuuteen. Heti integraatioyhteistyön alussa opettajat ovat esittäytyneet molempien luokkien vanhemmille. Kuten Luntin ja Norwichin (1999, 45–46) esittämässä täyden inklusion mallissa, nämä opettajat pitävät kokoaikaista yhteisopetusta ainoana tavoiteltavana toimintamallina. Yhteisissä keskusteluilloissa vanhemmat on perehdytetty integraatioideologiaan ja opettajien suunnitelmiin. Ensisijaisesti ei ole kyselty vanhempien mielipiteitä, vaan heidät on pyritty saamaan vakuuttuneiksi integraatio-opetuksen paremmuudesta (vrt. Lunt & Norwich 1999, 45–46). Opettajat kertovatkin, että yksittäisiä poikkeuksia luokun ottamatta vanhemmat ovat suhtautuneet integraatioon myönteisesti.

5.4 Opettajien yhteisiä kokemuksia integraatiosta

Vaikka haastattelemamme opettajat toteuttavat integraatio-opetusta hyvin eri tavoin, heillä on myös paljon samankaltaisia kokemuksia integraation eduista ja esteistä.

5.4.1 Oppilaiden myönteisemmät asenteet ja paremmat sosiaaliset taidot

Integraatiomallista riippumatta kaikki opettajat pitävät yhteistyön suurimpana etuna sen myönteistä vaikutusta oppilaiden asenteisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Lähes kaikki opettajat mainitsevat, että heidän luokissaan on syntynyt yksittäisiä erityis-yleisoppilaspareja, jotka ovat mielellään yhdessä, kyselevät toistensa perään ja huolehtivat toisistaan. Vaikka nämä suhteet ovat opettajien mukaan harvoin varsinaisia tai molemminpuolisia ystävyys-suhteita, niitä pidetään silti tärkeinä sosiaalisen integraation edistäjinä. Aikuiset voivat vaikuttaa luokan yhteishenkeen, mutta he kokevat, etteivät pysty synnyttämään ystävyys-suhteita lasten välille. *“Niin kun on kellä tahansa oppilaitten välillä, jos ei natsaa niin ei natsaa” [E310: 4–5]*. Niinpä pienetkin erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden väliset sosiaaliset kontaktit, kuten yhteiset takaa-ajoleikit tai kynän lainaaminen, ovat opettajille *“suuria iloja”* ja *“helmiä”*.

Erityisoppilaidensosiaalinen integroituminen. Opettajat kertovat, että erityisoppilaan ryhmään pääsemistä edistää, jos hänellä on hyvät sosiaaliset taidot, hän on “*sympaattinen*” tai jos hänellä on yhteisiä harrastuksia ja mielenkiinnon kohteita muiden oppilaiden kanssa. Lähes joka luokkatarista löytyy ainakin yksi erityisoppilas, josta on tullut luokan suosikki ja “*lemmikki*”. Erityisesti “*hoivaajatytöt*” ottavat usein jonkun omaksi suojatikseen. Hauskalle ja hellyttävälle erityisoppilaalle on joissain tapauksissa muodostunut jopa “*maskotin*” rooli.

Vaikka oppilaiden väliset sosiaaliset kontaktit ovat aina toivottavia, opettajan on kuitenkin oltava tarkkana, miten hän itse suhtautuu erityisoppilaisiin ja millaista asennetta hän näin vahvistaa.

*“ Se [integraatio] ei oo mitään semmosta leikkimistä tai että me [erityiskoulun puoli] oltais jotain **maskotteja** mikä saattas olla yks vaihe [integraatioprosessissa], että sanotaan aina että, meil on tääl sit tämmöset kivat, kehitysvammaset jotka tykkää kahvinkeittimistä tai, tai jotain muuta vaan että **nämä lapset ovat tämän koulun oppilaita** ja heillä on oikeus **oppia siinä**, missä muutkin.” [E051: 18–25.]*

Opettajat pitävät tärkeänä, että erityisoppilaat saavat normaalin käyttäytymismallin ja sosiaalisen vertaisryhmän ikätovereistaan. Integraation myötä oppilaat ovatkin opettajien mukaan rohkaistuneet ja oppineet tulemaan paremmin toimeen muiden kanssa.

*“Ihan hienosti jo, siinä ryhmässä keskustele pöydässä. Heillä on nyt se kieeli ja maailma, (...) se semmonen tyttöjen kieli ja tyttöjen keskustelu mitä on ihan kiva kattoo, hän **kyllä pärjää siinä.**” [E111: 1–3.]*

*“Ja **mä olen**, sitä mieltä että, tällä yleisopetuksen, vertaisryhmällä on ollu siinä tosi suuri merkitys [hiljaa]. Et hänel on ollu koko ajan täällä, täällä kuitenkin niinkun saman ikäisiä - muita, poikia, tyttöjä. Hän on voinu, ihastua, tyttöihin ja, tapella muitten poikien kans mutta on voinu olla myös osa heidän jalkapallojoukkuettaan” [E179: 15–18].*

Myös amerikkalaiset inklusiokoulun opettajat Van Dyke ja Stallings (1995) pitävät tärkeänä, että erityisoppilaat voivat käyttää ikätovereitaan esimerkkinä. He kritisivat ajatusta, että lapsi voisi segregoidussa erityisopetuksessa oppia integraatioon kelpaavaksi. Useat haastattelemamme opettajat ovat havainneet, että omassa ryhmässään erityisoppilaat matkivat helposti toisiltaan “*vammaisten eleitä*”. Integraatiotunneilla he käyttäytyvät huomattavasti paremmin.

“Se ei-toivottu käyttäytyminen väheni, semmonen niinkun, joku sano meiän koulus et ku ne ei näytä vammaseilta. Et se semmonen. Emmää halua, mä en halunnu tehdä niistä, normaaleita. Mutta se semmonen tavallinen ihmisen elämä, se tuli tavallisemmaks. Ja must se oli iso, iso iso asia.” [E1011: 3–7.]

Kokoaikainen integraatio on vähentänyt myös erityisoppilaiden tukeutumista toisiinsa. Opettajien mukaan ikätovereiden malli on tuonut heille “*oppimisen innon*” ja uutta “*draivia*”. Oppimisen tehostuttua tavoitteet on saavutettu jopa yli odotusten.

Integraatio on muokannut myös opettajien omaa suhtautumista harjaantumisloukkien oppilaisiin. Opettajat kertovat, että ikätovereiden tarjoama “*peili*” on vähentänyt heidän holhoavaa suhtautumistaan erityisoppilaisiin. Tämä voi olla yksi syy oppilaiden motivaation ja käyttäytymisen paranemiseen.

Yleisopetuksen oppilaiden asenteet. Yleisopetuksen oppilaista integraatio on opettajien näkemyksen mukaan hyödyttänyt erityisesti heikompia oppilaita. Heidän itsetuntonsa on kohonnut, kun he ovat löytäneet lisää vahvuuksiaan. Erityisoppilaiden myötä tunneille on tullut menetelmiä ja sisältöjä, joihin osallistuessaan heikompikin oppilas on voinut huomata “*et mä oon kuitenkin, ihan, osaan tän verran*”. Myönteistä minäkuvaa tukee opettajien mukaan myös se, että oppilaat voivatkin joissain asioissa toimia esimerkkeinä muille. Kun aikuisia on enemmän, ehditään paremmin antaa positiivista palautetta ja havaita oppilaan vahvuudet. Opettajat kertovat, että integraatiotilanteissa on saattanut tulla esiin esimerkiksi oppilaan erityinen sosiaalinen taitavuus, joka aikaisemmin on jäänyt huomiotta.

Toisinaan juuri heikoimmin koulussa menestyvistä yleisopetuksen oppilaista on tullut vahvoja erityisoppilaiden tukijoita. Opettajien kuvausten perusteella sosiaalisesti taitavat yleisopetuksen oppilaat, jotka toimivat esimerkkinä muillekin, ovat olleet sosiaalisen integraation kannalta erityisen tärkeitä.

“Hän pitää myös, hyvin paljon huolta siitä että, että jos heidän luokassa joku haukkuu esmes vammaiseksi, ni hän ei, hän niinku tarttuu siihen että, et ‘ketään ei saa haukkua vammaiseksi’ (...) aivan ihmeellistä että, että sen ikäinen lapsi pysyy olemaan niinku niin vahva sen asian puolesta puhuja. (...) eikä, ole kuitenkaan kyse siitä että tämä, toinen ykköksen poika olis semmonen mallioppilas, jolla (...) kaikki menis perfekt.” [E194: 23–25; 204: 1–2, 4–6.]

Opettajat näkevät, että integraation myötä yleisopetuksen oppilaille on muodostunut realistinen mutta hyvin myönteinen asenne erityisoppilaita kohtaan. Erilaisuudesta on tullut luonnollinen asia ja osa arkipäivää. Opettajat eivät ole huomanneet halveksivia tai ivallisia

eleitä. Sen sijaan oppilaat *“hymyilee niille jutuille mitä siellä tapahtuu sillai, lämpimästi”* [E3510: 20–21]. Opettajat arvelevat, että yleisopetuksen oppilaat eivät enää pelkää tai hämmästele erilaisuutta koulun ulkopuolellakaan. Jotkut oppilaat ovat suunnitelleet jopa uraa *“erityistyöntekijöinä”*.

Joka luokasta löytyy kuitenkin yksittäisiä oppilaita, joille erityisoppilaiden kanssa toimiminen on vaikeaa. Opettajien mukaan tämä johtuu siitä, että jotkut oppilaat vain ovat luonteeltaan enemmän *“oman tien kulkijoita”* ja työskentelevät yleensäkin mieluummin yksinään. Toisaalta kielteiset asenteet saattavat usein tulla myös vanhemmilta.

“Se, seinä on siellä kotona jo vastassa ja vaikka oppilas ois saanu elää, erilaisuuden kanssa, vaikka tarhasta asti tuolta, se vaikuttaa sitten se miten siellä kotona nähdään tää asia, ja onko siellä miljöössä joku erilainen ja, onko siihen totuttu.” [E2110: 12–14.]

Opettajat kertovat yleensä vaativansa kaikilta oppilailta osallistumista tiettyihin yhteisiin tilanteisiin, mutta samalla he haluavat kunnioittaa myös jokaisen mielipidettä ja persoonallisuutta. Ketään ei pakoteta sosiaalisesti kohtuuttoman vaativiin tilanteisiin.

5.4.2 Yhteistyö on rikkaus

Työpari pedagogisena peilinä. Työparityö on lähes kaikkien opettajien mukaan työtä rikastuttava tekijä, vaikka ajankäyttö onkin jatkuva ongelma. Ensinnäkin kaksi näkökulmaa on aina enemmän kuin yksi. Toinen opettaja tuo mukanaan omat vahvuutensa, uusia menetelmiä ja tietoja. Toiseksi opettajat kertovat oppineensa työpareiltaan paljon uusia asioita. Oma opettajuus on heidän mukaansa kehittynyt, kun on voinut käyttää työparia *“pedagogisena peilinä”*. Opettajat kokevat myös, että heidän omat näkemyksensä ovat selkiytyneet, kun he ovat opettaneet työparille omia tietojaan ja taitojaan. Villan ym. (1996, 40–42) tutkimuksessa ilmeni samoin, että sekä erityis- että luokanopettajien pätevyyden tunteet kasvoivat yhteistyön myötä. Kolmanneksi opettajat kertovat, että isommalla joukolla tulee toteutettua useammin mukavia projekteja, joita ei yksin voisi tai jaksaisi järjestää.

“Viime vuonna me tehtiin sellaset pitkät ypiprojektit (...) et emmä ois voinu semmosta ryhmätyötä tehdä esimerkiks ekaluokkalaisten kans, ellei me oltais oltu täs yhteistyössä. (...) Se vaatis monta semmosta hommaa mitä ei, niinkun - viittis tai [naurahdus] tai ois niinku rasittavaa tehdä yksin - että ruveta leipoo jotain pipar-kakkuja niin se on niinku helppoo ku on monta aikuista (...) et antaa se niinku tiettyä väljyyttä ja mahdollisuuksia.” [L052: 24, 27–28; 062: 4–6, 8.]

Vastaavia kokemuksia samanaikaisopetuksesta on ollut esimerkiksi Welchin (2000, 372–373) tutkimuksen luokanopettajilla ja resurssierityisopettajilla. Nämäkin opettajat kokiivat yhteistyön haittapuolena sen vaatiman ajan mutta kertoivat oppineensa myös paljon uutta. Erityisopettajat oppivat näkemään suuren luokan oppilaille asettamat vaatimukset ja kaikkien oppilaiden tarpeet. Luokanopettajat puolestaan kertoivat oppineensa uusia menetelmiä erityisopettajilta. (Welch 2000, 372–373.)

Joustava työnjako ja yhteistoiminnallisuus. Yhteistyö antaa opettajille myös mahdollisuuden käyttää omia vahvuuksiaan entistä laajemmin ja monipuolisemmin. Haastattelemamme opettajat kertovat usein jakavansa työtehtäviä taitojensa ja innostuksensa mukaan. Erityisesti musiikki, kuvaamataito ja uskonto ovat oppiaineita, joiden kohdalla moni kokee taitonsa puutteellisiksi. Siksi näistä aineista huolehtii usein aiheesta kiinnostuneempi opettaja.

Hyödylliseksi ja innostavaksi on koettu myös se, että sekä luokan- että erityisluokanopettajat voivat erilaisissa koulutuksissa saamiensa tietojen ja taitojen avulla tukea toistensa työtä. Luokanopettajalla on yleensä päävastuu tiedollisista sisällöistä ja kokonaisuuksista sekä ison joukon ohjaamisesta. Hänellä on opettajien mukaan yleensä paremmat taidot ”joukkojen hallintaan”. Erityisopettaja puolestaan huolehtii opetuksen eriyttämisestä ja molempien luokkien tukea tarvitsevista oppilaista.

“Ku toine on erityisopettaja ni, mm, että pystyy niinku tavallaan tuomaan sitä erityisopettaja (...), asiantuntemusta, niinku johonkin tapauksiin kuitenkin. Tai pystyy kyselemään (...), jos on oman luokan oppilailla jotain” [L218: 14–16].

Samansuuntainen, ammatteihin perustuva roolijako, oli myös Woodin (1998, 187–190) tutkimuksessa resurssierityisopettajilla ja luokanopettajilla inkluusioprosessin alkuvaiheessa. Resurssierityisopettajat olivat vastuussa yleisopetuksen luokalla olevista erityisoppilaista. He osallistuiivat oppilaiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen luokanopettajien sijasta ja vastasivat tavoitteiden toteuttamisesta. Näin luokanopettajaa säästettiin monilta erityisopetuksen aikaa vieviltä velvollisuuksilta, kuten opetussuunnitelmapalaverilta. Näiden tehtävien nähtiin sopivan paremmin erityisopettajalle, jolla on vastuullaan vähemmän oppilaita. Luokanopettajan tehtävänä puolestaan oli aluksi lähinnä huolehtia erityisoppilaan sosiaalisista tavoitteista, sopivasta käyttäytymisestä ja luokan myönteisestä ilmapiiristä. (Wood 1998, 187–190.)

Opettajat torjuvat integraation usein sillä perusteella, että luokanopettajilla ei ole riittäviä valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita (ks. Scruggs & Mastropieri 1996, 68–72; Mastropieri & Scruggs 1997, 210; Moberg 1998, 139). Vaikka myös meidän haastattelumme opettajat toivat esiin puutteita kyvyissään kohdata kaikkia oppilaita, he eivät kuitenkaan maininneet tätä perusteluna integraation määrän rajoittamiselle. Työparimalli helpottaakin integraatiota ehkä juuri siten, että kaikkien ei tarvitse erikoistua kaikkeen, vaan opettajat voivat täydentää toinen toistensa puutteita. Haastattelujemme perusteella joustava vahvuuksien mukainen roolijako näyttäisi edistävän yhteistyön toimivuutta.

Integraation kannalta työnjako muodostuukin ongelmalliseksi vain, jos se perustuu oman perinteisen ammattiroolin suojeluun. Wood (1998, 182) arvelee, että inklusion myötä opettajat saattavat joissain tilanteissa kokea hyödyllisyytensä kyseenalaistetuksi ja asetua puolustusasemiin. Tällöin erityisopettajat voivat ryhtyä korostamaan oppilaiden erityistarpeita, joihin vastaamiseen juuri heillä on koulutuksensa puolesta tarvittavat tiedot, taidot ja erityismenetelmät. (Ks. Moberg 2001b, 92.) Tämä puolestaan saattaa entisestään heikentää luokanopettajien luottamusta omiin valmiuksiinsa opettaa erityisoppilaita.

Meidän haastatteluissamme ilmeni, että niissä työpareissa joissa vastuu erityisoppilaista nähdään puhtaasti erityisopettajalle kuuluvana, luokanopettajat kertovat siirtävänsä usein myös omilla tunneillaan erityisoppilaan ohjaamisen muille tiimin aikuisille. Tämä taas voi johtaa siihen, että integraatio jää pelkästään fyysiseksi sijoitukseksi.

Garden ja Bauer (1992, 95–97) näkevätkin haasteena juuri sen, ettei ajauduta professioiden keskinäiseen kilpailuun. He korostavat opettajien yhteistoiminnallisuutta inklusio-opetuksen onnistumisen edellytyksenä. Tämä merkitsee, että eri osapuolien tulisi pitää toisiaan tasavertaisina ja tuoda oma asiantuntijuutensa yhteiseen käyttöön.

6 INTEGRAATIOTA TUKEVA JA ESTÄVÄ AJATTELU

Opettajien toiminnan kuvauksen jälkeen tarkastelemme integraation tavoittelua vielä astetta syvemmältä ja paneudumme toiminnan perusteluihin. Opettajien ajattelua analysoidessamme havaitsimme, että erilaiset ajattelumallit eivät ryhmittyneet edellä esittämiemme integraation toteutusmallien mukaan. Löysimme kuitenkin tiiviisti integroivien opettajien pedagogisesta ajattelusta useampia yhteisiä piirteitä, jotka erosivat toisen ääripään – vähän integroivien – ajattelusta. Näitä eroja vertailemalla olemme poimineet sellaisia pedagogisen ajattelun osatekijöitä, jotka näyttäisivät olevan yhteydessä opettajan innokkuuteen toteuttaa integraatioyhteistyötä.

Vaikka integraatiomyönteiset ajattelumallit kasautuvat jatkumolla paljon integroivien opettajien päähän, jokaisen pedagogisesta ajattelusta löytyy sekä integraatiota tukevia että sitä jarruttavia tekijöitä. Löytöjemme selkiyttämiseksi käytämme kuitenkin raportissamme jälleen ääripäitä kuvaavia tyyppiteltyjä esimerkkejä. Kolmessa ensimmäisessä alaluvussa (6.1, 6.2, 6.3) tarkastelemme opettajien ihmis- ja oppimiskäsityksiä sekä käsitystä integraatiosta. Näissä luvuissa kuvaamme erikseen molempia integraation kannalta vastakkaisia ajattelumalleja. Neljännessä alaluvussa kokoamme yhteen opettajien pedagogisen ajattelun integraatiota tukevia piirteitä ja niiden yhteyksiä yleiseen inklusioideologiaan. Viimeisissä alaluvuissa käsittelemme opettajien ammatillisuuteen liittyvien piirteiden yhteyttä integraation toteutukseen. Näissä luvuissa paneudumme pääsääntöisesti vain integraatiota edistäviin osatekijöihin.

6.1 Yksilöllisyys ihmiskäsityksessä

6.1.1 Kaikki erityisiä

Paljon integroivat opettajat korostavat käsitystä jokaisen ihmisen ainutlaatuisuudesta. He painottavat, että myös jokainen yleisopetuksen oppilas on *“erityinen”*. Erityisopetuksen järjestämistä yleisopetuksen yhteydessä ei koeta ongelmaksi, koska opettajat uskovat, että hyvä opetus pystyy vastaamaan kaikkien tarpeisiin.

*“Mua ärsyttää aina ku sanotaan sit niinku yleisopetusta yhtenä jenginä. Ku he on kaikki kans hyvin erilaisii. Et he on, he on, yhtä lailla, erityisopetusta vaativaa kun, mun mielest ei oo olemas erityisopetusta kun on olemas vaan **hyvää** opetusta joka, on jokaiselle erityistä.” [L065:24–27.]*

Paljon integroivat opettajat olisivat valmiita luopumaan kokonaan kehitysvammaisten oppilaiden omista vertaisryhmistä, koska pitävät näitä keinotekoisesti muodostettuina ja vammauttavina.

*“Tääkin on ihan **hullu** ajatus et pitäähän kehitysvammassa olla oma viiteryhmänsä. Mikä viiteryhmä? Haluaako ne kehitysvammaset olla sis niinku, haluaako down-oppilas olla hirveen vilkkaan autistin kanssa kauhee hyvää kaveria ja, ne? [ivallisesti]” [E2111: 22–25].*

Nämä opettajat pitävät oppilaiden yksilöllisyyden ja persoonallisuuden löytämistä tärkeänä opetuksen lähtökohtana. He näkevät vammaisuuden yhtenä erottamattomana osana ihmisen minuutta, eikä erityisoppilaista siksi *“haluta tehdä normaaleja”*. Sen sijaan opettajan tehtävänä on heidän mukaansa löytää *“ydinminuus”* vamman alta ja tukea oppilasta itsensä löytämisessä.

*“**Löytää** se tie sinne - sinne jokaisen - **tie** jokaisen luo. Et se on niinku **haastavaa**, kehitysvammasten kans, olemisessa, et löytää sieltä sen - **löytää** sen Pekan downin takaa [poimii kädellä], sen Peka. Ja sit ku sä löydät sen Peka, ni sitte sä voit tehdä tuttavuutta [tervehtii kädellä] sen Pekan kanssa, et se työ onkin **helpompaa**, löytää sieltä ne **yksilöt**.” [E1611: 17–21.]*

Erityisoppilaista kertoessaan opettajat kuvaavat heitä ennen kaikkea persoonina eivätkä vammaisina. Heitä pyritään kohtelemaan tasa-arvoisina ikäryhmänsä edustajina. Opettajien mukaan vamman aiheuttamien rajoitteiden vuoksi esimerkiksi murrosikäisen kehitysvammaisen nuoren ilmaisutavat voivat olla tavallista vahvempia ja *“suorempia”*. Haastava käyttäytyminen nähdään kuitenkin enemmän luonnollisena ikään kuuluvana asiana kuin poikkeavuutena.

6.1.2 Erityisoppilaat erityisiä

Oppilaita kuvaillessaan vähemmän integroivat opettajat eivät kovin usein erottele yksilöitä yleisopetuksen ryhmästä. Tästä huolimatta he korostavat erityisoppilaiden erilaisuutta ja yksilöllisyyden huomioimisen tärkeyttä. Tästä seuraa ajatus, että yleisopetuksen oppilaita

voidaan opettaa yhtenä ryhmänä mutta tämä “tavallinen” opetus ei sovi läheskään aina “yksilölliselle” erityisoppilaalle.

Vähemmän integroivat opettajat korostavat yleisopetuksen oppilaiden tavoitteissa suvaitsevaisuutta ja heikompien huomioimista. Erityisoppilaiden kohdalla integraation pää-tavoitteena pidetään puolestaan tavallisten käyttäytymismallien oppimista ja sitä kautta su-lautumista ympäristöön, niin etteivät he eivätkä “*suuremmin erotu, valtaväestöstä*”. Näiden opettajien mukaan vammaisuuden näkyvien piirteiden poistaminen on tärkeää, koska he katsovat sen haittaavan valtaväestön keskellä elämistä.

Tällainen ajattelu mukailee perinteistä vammaisuuden yksilöllistä selitysmallia, jonka mukaan vamma on seurausta yksilön fyysisestä tai henkisestä vajavaisuudesta. Tä-män vajavaisuutensa vuoksi vammaisia ihmisiä kohdellaan muita “vähäosaisempina”, hei-kompina ja suojeltavina. Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena nähdään tällöin oppilaan erityisten tarpeiden synnyttämän haitan tai ei-toivottujen ominaisuuksien vähentäminen tai jopa poistaminen. (Vehmas 2001, 369.) Ihanteena on mahdollisimman “normaali” ihminen.

Naukkari (2000, 160) mainitsee, että kaksoisjärjestelmän mukainen erityisoppi-laiden luokittelu ja nimeäminen elävät yhä vahvasti opettajien kielenkäytössä. Yllätyimme kuitenkin siitä, että myös haastattelemamme opettajat käyttivät toistuvasti perinteistä eri-tyisopetusluokittelua ja diagnooseja, vaikka koulussa on toteutettu integraatio-opetusta jo useamman vuoden ajan. Jopa vahvimmat integraation ajajat, jotka kritisoivat kehitysvam-maisten erottelua valtaväestöstä, puhuvat haastatteluissa esimerkiksi “*mukautetun*” ja “*EHA-kakkosen tasoista*” sekä “*ESY-oppilaista*” kuvatessaan oppilaita ja arvioidessaan näiden sopivuutta omaan ryhmäänsä. Lisäksi opettajat jaottelivat kehitysvammaisia oppilai-ta hyvä- ja matalatasoisiin. Myös oppilaiden luokittelu “*taitaviin ja heikkoihin*” tai “*kilttei-hin ja hankaliin käytösongelmaisiin*” kertoo siitä, että ongelmat mielletään useimmiten op-pilaan olemassa oleviksi ominaisuuksiksi.

6.2 Käsitteet erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden opetuksesta

6.2.1 Oppilaslähtöinen oppimiskäsitys

Jokaisen erityisyyttä korostava ihmiskäsitys on yhteydessä oppilaan roolin korostamiseen oppimiskäsityksessä. Paljon integroivat opettajat perustelevat sekä menetelmien, sisältöjen

että tavoitteiden valintaa oppilaslähtöisyydellä. Kaikkia lapsia arvostetaan ajattelevina ja ymmärtävinä yksilöinä.

Opettajat pitävät oppilaan motivoitumista ja myönteistä oppimisilmapiiriä tärkeimpinä oppimisen edellytyksinä. Oppimisen ajatellaan onnistuvan parhaiten turvallisessa ympäristössä, jossa oppilaat voivat kokea olevansa *“omanlaisinaan arvokkaita”* ja jossa heille on syntynyt *“fiilis, että opettaja pitää mua tärkeenä”*. Myönteinen opiskelu- ja työskentelyasenne on myös opettajien mukaan tärkeämpi opetuksen tavoite kuin se, että kaikista tulisi *“akateemikkoja”*.

“Oppilas pystyy tuomaan niitä, missä, alueella se on hyvä ja mistä se on kiinnostunut, nii eteenpäi. Ja että pystyis lisään sitä kiinnostusta, ja, semmosta niinkun, asennetta oppimiseen että nyt, tykkää oppimisesta ja tykkää hankkia tietoa ja, ehkä tulevaisuudessa semmonen kiinnostus kaikkee (...) Että, vaikka sää et oiskan niin fiksu ja, sul ois, laajoja ongelm- oppimisen ongelmia ja, - sää, joutusit tekee hirveesti työtä (...) Niin et sä tulisit elämässä selviää. Niinku ja pääset eteenpäin.”
[L247: 16–19, 21–25.]

Oppilaslähtöisesti ajattelevat opettajat pitävät tehtävänänsä sellaisten sisältöjen ja menetelmien etsimistä, jotka kiinnostavat oppilasta ja sopivat hänen yksilölliseen oppimistyyliinsä. He korostavat myös tämän hetken ratkaisujen yhteyttä oppilaiden tulevaisuuteen. Tämän vuoksi tavoitteita pohdittaessa pidetään koko ajan mielessä, millaiseen aikuisuuteen lapset halutaan kasvattaa.

Opetus määritellään *“kasvamaan saattamiseksi”*. Erään opettajan määritelmän mukaan hyvä opettaja kulkee *“askeleen edellä mutta riittävän lähellä”* lapsen taitotasoa. Hän ohjaa ja kannustaa oppilasta kulkemaan itsenäisesti tavoitteiden suuntaan, mutta on myös valmiina tukemaan tarvittaessa.

Paljon integroivilla opettajilla on vahva usko siihen, että vaikka oppimistahdit ovat yksilöllisiä, oikeanlaisella tuella ja riittävillä toistoilla jokaisen on mahdollista oppia lähes mitä tahansa. Opettaja ei saisi rajata oppimismahdollisuuksia, sillä koskaan ei voi tietää mitä oppilaille *“tarttuu mukaan”* eri tilanteista.

Useat opettajat mainitsevat fasilitoinnin käyttöön oton tärkeänä heidän ajatteluaan muuttaneena virstanpylväänä. Fasilitoimalla kommunikoivien oppilaiden *“löytyminen”* on ravistellut erityisesti opettajien ajatuksia erityisoppilaiden oppimisesta.

*“Mut että, kyllä se aiheutti tieteenki sen että väistämättä, sitten me, kaikki, aikuiset mietitään sitten että, (...) kuka tässä nyt sit tietää nää asiat parhaiten. Et jos, lapsi osaa esimerkiksi, kertotaulut, vaik’ ei niit o hänelle **opetettu** ja osaa seitsemänvuotiaana ne, niin, **niin**.” [E094: 13–16.]*

Tiivistä integraatiota puolustetaan sillä, että vammaisille oppilaille on erityisesti tarjottava kaikki mahdollisuudet oppia ja osoittaa osaamistaan, jotta he voivat saada koko “*kapasiteettinsa hyötykäyttöön*”. Paljon integroivat opettajat uskovat, että kun huolehditaan heikompien oppilaiden oppimisesta, siitä hyötyvät kaikki. Jos oppimiselle ei ole erityisiä esteitä, “*kylhän ne kaikki sit oppii lukeen ja kirjottaa ja [nauraen], jotka oppii*” [L222: 7–8].

Oppilaslähtöisesti ajattelevat opettajat ovat havainneet, että kaikki oppilaat oppivat parhaiten itse tekemällä ja kokemalla. Käytännön tilanteita pidetään parhaimpina opettajina. Tämän vuoksi opettajat suosivat toiminnallisia, kokemuksellisia, havainnollisia ja konkreettisia opetusmenetelmiä. Tällaiset menetelmät helpottavat opetuksen yksilöimistä ja tätä kautta toiminnallisen integraation toteutusta.

6.2.2 Perinteinen näkemys erityis- ja yleisopetuksesta

Vähemmän integroivat opettajat pitävät erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden oppimistapoja ja -tyylejä siinä määrin erilaisina, että he näkevät erillisen erityisopetuksen välttämättömänä. Näiden opettajien mukaan yleisopetuksessa edetään usein niin nopeasti, että hitaammin asioita omaksuville erityisoppilaille ei ole “*jääny mitää muistijälkiä*”. Opettajat arvelevat myös erityisoppilaiden motivaation laskevan, jos heille asetetaan liian suuria vaatimuksia. Tämän vuoksi integraatio nähdään mielekkäänä vain, jos erityisoppilas pärjää yleisopetuksessa. Muussa tapauksessa yhteisopetuksen pelätään vaarantavan niin erityis- kuin yleisopetuksenkin oppilaiden oikeutta hyvään opetukseen.

*“Et en mä nää niinku, - **tarkoituksenmukasena** sitä että, - kaikki on - kaikissa tapauksissa koko ajan. Eikä olis niinku erityisluokkia ollenkaa. Koska kaikki oppilaat ei kertakaikkiaan pysty olemaa missää iisoissa ryhmissä, tai työskentelemää niinku. Ne ei hyödy siitä millää lailla. Et se menee niinku. **Vaan** pelkäks häiriköinniks tai vaa, semmosseen et. Sit se vie **kaikilta** muiltaki. Taas pois.” [L278: 12–17.]*

Huolimatta siitä kannattavatko opettajat tiivistä integraatiota vai eivät, he korostavat sitä, että hyvä integraatio-opetus on vastakohta *“perinteiselle”* yleis- ja erityisopetukselle. Opettajat kuvaavat perinteistä yleisopetusta opettajajohtoiseksi, kirjasadonnaiseksi ja tiedollisia tavoitteita painottavaksi opetuksiksi, jossa luokanopettaja työskentelee yksin omassa luokassaan. *“Kunnon perinteinen erityisopetus”* on puolestaan opettajien mukaan yksilöllistä ja kuntouttavaa opetusta, joka perustuu tarkoille mittauksille ja arvioinneille. Opetuksessa käytetään paljon erityis menetelmiä, kuten strukturoitua TEACCH-opetusta ja lajittelu- tai tunnistamistehtäviä. Opettajat kuvaavat erityisopetusta myös vähemmän akateemiseksi, leikinomaisemmaksi opetuksiksi, joka on sisällöltään ja menetelmiltään lähempänä yleisopetuksen alkuopetusta.

Jos erityis- ja yleisopetus nähdään tällä tavoin toistensa vastakohtina, kaikille yhteisen opetuksen suunnitteleminen on hyvin vaikeaa. Opettajien mukaan onnistunut integraatio edellyttääkin molemmilta opettajaryhmiltä *“uusien”* näkemysten ja opetusmenetelmien omaksumista.

“Toiminta ei voi pohjautua pelkästään perinteiselle tavalle toimia niinku luokanopettajat toimii. (...) Että tavallaan sit jos löytyy tarpeeks rohkee opettaja joka niinku pystyy kääntään, opetusmenetelmänsä, ni sit se toimii. (...) Mutta sitte semmonen niinku valtava muutos luokanopettajissa, semmone asennemuutos, ni sit varmaan tulee niinku viel enemmän, oikee [integraatiota].” [E0411: 22–25, 0511: 3–4.]

Opettajat mainitsevat konstruktivistisen, *“uuden”* oppimisenäkemyksen integraation kannalta ihanteellisimpana ajattelutapana. He kuvaavat omaa rooliaan useimmiten konstruktivismin käsittein *“oppimisen ohjaajaksi”* ja *“mahdollisuuksien rakentajaksi”*. Käytännössä konstruktivismin mukaisen opetuksen toteuttaminen koetaan kuitenkin usein vaikeaksi. Jotkin asiat ovat opettajien mukaan selkeästi oikein tai väärin ja erityisesti näiden opettamiseen sopii heidän mielestään paremmin *“perinteinen”* malli, jossa opettaja on tietoa *“kaatava toosa”*.

6.3 Käsitys integraatiosta

6.3.1 Integraatio oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa edistävänä ideologiana

Tiiviisti integroivat opettajat näkevät kaikkien yhteisen opetuksen “*ainoana oikeana*” ideologiana, koska se edistää tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. Muutamat opettajat rinnastavat segregoidun erityisopetuksen jopa rotusyrjintään.

“No seen takii [kannattaa integroida] ku mun mielest jokaisel on oikeus, oppia rinnakkain. Mun mielest, se on sama asia että, et sanottas että neekerit ei saa tulla tonne. Mun mielest se on rasismia. Ihan suoraan sanottuna.” [L145: 24–26.]

Nämä opettajat asettavat erityis- ja yleisopetuksen yhdistämisen kyseenalaiseksi vain silloin, jos sitä toteutettaessa “*poljetaa kenen tahasa oikeusturvaa*”. Lasten paras on aina opetusta ensisijaisesti ohjaava tekijä. Opettajat korostavat, että integraation tulisi olla hyödyksi sekä erityis- että yleisopetuksen oppilaille. Useat heistä muistuttavat, että on tärkeää huolehtia erityisoppilaiden tarvitsemasta tuesta. Heitäkään ei saisi pitää pelkästään antavana osapuolena, joka on koulussa vain edistämässä muiden sosiaalista kasvua. Toisaalta opetus ei saa myöskään pyöriä vain erityisoppilaiden ehdoilla, eikä integraation toteutumista saa jättää yleisopetuksen oppilaiden vastuulle. Eräs opettaja oli erityisen huolissaan lapsista, jotka ovat kotona jatkuvasti tekemisissä erilaisuuden kanssa. Hän korostaa, että tällaisia oppilaita ei pitäisi käyttää “*tukilapsina*” integraatioluokissa, sillä hekin tarvitsevat lepoa huolehtijan roolistaan.

Vaikka paljon integroivat opettajat näkevät toiminnallisen integraation jo hyvänä askeleena kohti tasa-arvoa, he eivät kuitenkaan pidä sitä vielä riittävänä. Heidän mielestään todellinen tasa-arvo toteutuu vasta kun päästään kaikille yhteiseen kouluun, johon kaikki ovat tervetulleita. Opettajat kokevat, että tämä tavoite on kuitenkin etäinen, sillä siihen ei olla vielä valmiita sijoittamaan riittävästi resursseja. Tasa-arvoisen integraatiokoulun mallin toivottaisiin siirtyvän myös peruskoulun ylemmille luokille ja jatkokoulutukseen.

Toisaalta opettajat näkevät integraation myös laajempaan kuin vain koulua koskevana kysymyksenä. Koulussa toteutettava integraatio on heidän mukaansa vain keino laajempaan yhteiskunnalliseen integraatioon pääsemiseksi. Opettajien toiveena on, että erityisoppilaille rakentuisi integraation myötä normaalimpi sosiaalinen verkosto, jonka kautta

he voisivat päästä kiinni “*tavalliseen elämään*” myös koulun ulkopuolella ja myöhemmin elämässään.

“Mun mielestä niinku aina - oppilaalla pitää nähdä se tie eteenpäin että (...) Koko ajan kulkis se punanen lanka sinne eteen, aikuisuuteen, itsenäisee aikuisuutee. Ja sis, että se löytää sen vahvuuden olla siel maailmassa.” [E1611: 22–23; 1711: 1–2.]

Myös yleisoppilaiden asenteiden muovautumista pidetään tärkeänä yhteiskunnallista integraatiota tukevana tekijänä. Opettajat toivovat, että yhteisen toiminnan myötä yleisopetuksen oppilaista kasvaisi aikuisia, jotka eivät kummeksu erilaisuutta ja jotka tätä kautta olisivat rakentamassa nykyistä tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa.

Kun integraatiotoiminta pohjautuu opettajien keskeisimpiin arvoihin ja tavoitteisiin, siihen sitoutuu vahvoja tunteita. Ideologian oikeudenmukaisuutta korostavat opettajat kokevat usein riittävänä palkkiona jo pienetkin asiat, jotka kertovat integraation edistymisestä. Tämän vuoksi nämä opettajat jaksavat jatkuvasti kehittää työtään kaikille yhteistä koulua kohti, vaikka he eivät saa siitä rahallista tai muuta aineellista hyötyä.

“Ja i-ihan semmosia - oikeestaan niinku ne tuntu hassuilta että, et joku ssemmonen ku mä nään jonkun mun oppilaani kulkevan tossa käytävällä, yksin, kaikkien muiden joukossa [hitaasti, painottaen] se on, se tuntuu tosi hienolta. Koska siinä musta jotenki kiteytyy se (...) hän on yksi, tän koulun, oppilas ihan semmosenaan, ku joku muukin.” [E211: 3–6, 9–10.]

Paljon integroivat opettajat näkevät integraatio-opetuksen “*pelkkänä järjestelykysymyksenä*”. Heidän mukaansa tärkeintä on opettajan asenne, sillä se heijastuu kaikkeen hänen toimintaansa ja välittyy myös oppilaille. Jos asenteet ovat myönteiset, ei ole niinkään merkittävää, miten ja kuinka paljon toimitaan yhdessä.

“Koska sit kuitenkin niinku, pohjimmiltaan et jos se henki ja, ja semmonen niinkun, yhteinen sopimus takaa sen että kaikki lapset on tasa-arvoisia ja ne on täällä ja niil on oikeus olla mukana ni, (...) Se ei kaadu siihen siihen jos ei sitä parii nyt just sinä vuonna sille luokalle löydy.” [E381: 6–7, 12–13.]

Myös vähemmän integroivat opettajat mainitsevat tiedollisten ja taidollisten valmiuksien sijasta integraatiotyön tärkeimpinä vaatimuksina asenteellisia ominaisuuksia, kuten joustavuuden, ennakkoluulottomuuden, rohkeuden ja hyvät yhteistyötaidot. Työssä tarpeelliset

tiedot ja taidot oppii opettajien mukaan parhaiten käytännössä. Toisaalta työparimallissa asenteet koetaan tärkeiksi kenties myös sen vuoksi, että ne ovat ainoat puutteet, joita toinen opettaja ei voi paikata.

6.3.2 Integraatio yhdessä toimimista

Vähemmän integroivien opettajien mukaan integraatio on suurelta osin sitä, että yleisopetus ja erityisopetus toimivat yhdessä samassa rakennuksessa. Heidän ajattelussaan riittävä päämäärä integraatiolle on se, että erityis- ja yleisopetuksen oppilaat pystyvät toimimaan rinnakkain. Tämän vuoksi he eivät näe integraation lisäämistä tarpeellisenä.

Vähiten integroivatkin opettajat kertovat kuitenkin olevansa integraatiokokemusten myötä entistä valmiimpia tekemään yhteistyötä. He eivät enää haluaisi palata takaisin täysiaikaiseen segregatioon, vaan haluaisivat *“viedä ajatuksen erilaisuuden hyväksymisestä”* myös mahdollisiin tuleviin työpaikkoihinsa.

Nämä vähemmän integroivat opettajat pitävät integraatiota kyllä periaatteessa hyvänä asiana mutta eivät aseta sitä muiden arvojen ja opetuksen tavoitteiden edelle. Heille integraatio on usein enemmän ulkoa saneltu kuin oma ideologia. Tämä näkyy muun muassa siinä, että he viittaavat integraatiosta puhuessaan usein siihen, mitä *“pitäis tehdä”* tai miten *“yleensä ajatellaan”*.

Kriittisemmin integraatioon suhtautuvat opettajat asettavat sille enemmän ehtoja. Heidän mukaansa yhteisopetus ei ole mielekästä, jos siihen ei ole riittäviä resursseja ja jos se tämän vuoksi vie pois muilta työn osa-alueilta. Vaikka opettajien epäilevät asenteet jarruttavat integraation toteutumista heidän omissa luokissaan, näemme että myös näillä kriittisillä opettajilla on tärkeä rooli koko koulun integraatiomallin kehittämisessä. He pakottavat radikaaleimmat, ideologisin perustein integraatiota kannattavat, kyseenalaistamaan toimintatapojaan ja hakemaan vielä entistä toimivampia ja realistisempia integraatiomalleja. Kuten Nakari ja Valtee (1995, 122, 126) toteavat, työyhteisön kehittämishankkeissa on erityisen tärkeää kuulla juuri vastustajia, sillä he voivat tuoda keskusteluun hyvin arvokasta tietoa muutoksen riskeistä ja realiteeteista. Ristiriidat saattavat toimia hedelmällisenä pohjana työyhteisön kehittymiselle (Nakari & Valtee 1995, 122, 126). Jos kaikki opettajat olisivat valmiita toteuttamaan integraatiota ehdoitta ja ilman korvausta, opetuksen järjestäjät voisivat vetäytyä kokonaan vastuustaan tukea koulun integraatiopyrkimyksiä.

*“Tietysti sitte olis hyvä että olis nää, nää tota, **resurssit** sitte kunnossa että, sehä on tietysti yks semmonen. **Me ollaan** täällä oltu kyllä aika **hulluja** et me ollaan tehty, **tehty** siis tätä vaikka, vaikka tota, on ollu isot yleisopetuksen luokat ja, ja, kukaan ei siitä nyt mitään (...) tätä kyl ois tehnykkää, jos se ois se tärkeä (...) Niinku **pikkuhiljaa** [venyttäen] - sitä on ehkä sitä arvostusta sitte on, on tullu ehkä.”*
[E439: 6–11.]

6.4 Opettajien pedagogisen ajattelun yhteydet inklusioideologian perusajatuksiin

Edellä olemme tarkastelleet opettajien pedagogisen ajattelun integraatiota tukevia ja estäviä piirteitä omien haastattelujemme pohjalta. Aineistoa ryhmitelyämme olemme havainneet, että paljon integroivien opettajien ajattelu noudattaa pitkälti inklusiofilosofian yleisiä perusajatuksia. Näiden opettajien toiminnan perustelut noudattelevat ensisijaisesti Dysonin (1999) esittämiä oikeudenmukaisuus- ja poliittisuuskursseja. Vähemmän integroivat opettajat puolestaan perustelevat kantaansa enemmän tehokkuudella ja vaativat toimivia käytäntöjä (Dyson 1999, 38–43, 48–49). Heidän pedagogisen ajattelunsa piirteet näyttävät olevan yhteydessä perinteisen kaksoisjärjestelmän mukaisiin ajatuksiin. Seuraavassa vedämme tiivistetysti yhteen kirjallisuudesta löytyviä seikkoja, jotka ovat yhteneviä edellisissä alaluvuissa esittämiemme löytöjen kanssa.

Luvussa 6.1 totesimme paljon integroivien opettajien pedagogisen ajattelun pohjautuvan ihmiskäsitykselle, jossa kaikki oppilaat nähdään yhtä erityisinä. Inklusioideologia perustuu samoin näkemykselle, jossa erityisyys nähdään normaalina ihmisyyteen kuuluvana asiana (Emanuelsson 2001, 125). Luokittelua esimerkiksi ”normaaleihin” ja ”poikkeaviin” pidetään keinotekoisena, koska sekä älykkyys että fyysiset ja psyykkiset piirteet nähdään jatkumona. Ihmiset sijoittuvat eri piirteidensä perusteella eri kohdille tätä jatkumoa ja on normaalia, että yksilöitä löytyy myös jatkumon ääripäistä. Mahdollista vammaa pidetään kyllä olemassa olevana piirteenä, mutta samalla korostetaan, että vamma on vain osa ihmistä ja tärkeämpää on huomioida ihminen kokonaisena persoonana. (Biklen 1989, 237; Stainback ym. 1989b, 15–16, 18–20, 24.) Tällaisen ajattelun pohjalta yleisopetus voidaan sopeuttaa huomioimaan kaikkien tarpeet eikä erityiskouluja tarvita. Koulu on hyvä, kun se on kaikille hyvä. (Stainback ym. 1989b, 24; Schaffner & Buswell 1996, 49; Naukkarinen 2000, 160.)

Inkluusiolle vastakohtaisena Stainback ja Stainback (1989, 80) pitävät sen sijaan kaksoisjärjestelmän perustana olevaa näkemystä, jossa vammaiset nähdään muita heikommina ja jossa tällä perusteella jaotellaan ihmisiä ”meihin” ja ”teihin”. Tällaisen ajattelun mukaisesti enemmistöä opetetaan olemaan huomaavaisia ja ymmärtäviä poikkeavia vammaisia kohtaan. Kaikkien yhteistä opetusta kritisoivat pitävät osaa oppilaista siinä määrin ”erityisinä”, että he tarvitsevat myös erillistä erityisopetusta (Kauffman 1993, 8; 1999).

Samoin kuin haastattelemamme opettajat myös inkluusion ajajat korostavat, että inkluusion mukainen opetus pohjautuu kokonaan erilaiselle näkemykselle kuin perinteinen yleis- ja erityisopetus. Yhdistyneen järjestelmän mukaista opetusta kuvataan yksilöllistetyksi, oppilaslähtöiseksi ja konstruktivismin perustavaksi. (Stainback ym. 1989b, 16, 21, 24; Naukkarinen 2000.)

Haastattelemistamme opettajista vahvasti integroivat perustelevat kantaansa ainoana oikeudenmukaisena ja tasa-arvoisena opetuksen järjestämisperiaatteena. Inkluusion ja integraation kannattajat korostavat yleensäkin, että kysymys kaikkien yhdessä opettamisesta on ennen kaikkea moraalinen ja eettinen. Tämän vuoksi he eivät pidä tarpeellisena edes keskustella pyrkimyksensä oikeutuksesta. (Stainback, Stainback & Bunch 1989a, 4; Lipsky & Gartner 1996, 145; Emanuelsson 2001, 125–126.) Kuten johdannossa esittelemämme integraatio- ja inkluusiokeskustelun historia osoittaa, ajatus kaikkien yhteisestä opetuksesta on syntynyt alun alkaenkin yleisemmästä tasa-arvon vaatimuksesta ja syrjinnän kritiikistä. Esimerkiksi Dunn (1968) kritisoi nimenomaan sosioekonomisesti heikommista lähtökohdista tulevien oppilaiden epätasa-arvoista kohtelua koulujärjestelmässä. Myös myöhemmät inkluusion innokkaat kannattajat ovat verranneet segregaatiota rotusyrjintään ja orjuuteen (Biklen 1985b, 2–3; Lipsky & Gartner 1996, 145–146).

Integraatio- ja inkluusioideologian yhdistäminen laajempaan yhteiskunnalliseen tasa-arvoajatteluun johtaa siihen, että yhteistä opettamista ei pidetä riittävänä päämääränä. Sen sijaan perimmäisenä tavoitteena on edistää yhteiskunnallista integraatiota ja muokata ympäristön asenteita myönteisemmiksi myös koulun ulkopuolella (Biklen 1985c; Karagiannis ym. 1996, 3, 8–10). Inkluusion mukainen opetuksen järjestäminen pohjautuu elämäntapaajattelulle. Katse on tulevaisuudessa ja toiveena on, että integroidun opetuksen avulla kaikki oppilaat selviäisivät paremmin myös myöhemmässä elämässään (Karagiannis ym. 1996, 5; Naukkarinen ym. 2001, 199).

6.5 Kokemuksen tuoma varmuus

Useat opettajat kertovat yllättyneensä siitä, että ikä ei olekaan suoraan yhteydessä opettajan uudistusinnostukseen. Heidän ennakkokäsityksensä on ollut, että uusien oppimisenäkemyksien mukaisesti koulutetut nuoret opettajat olisivat kaikkein innokkaimpia ja joustavimpia. Käytäntö on kuitenkin osoittanut, että yhtä lailla nuorten kuin vanhojen opettajien joukossa on sekä hyvin *“perinteisesti”* toimivia että innokkaita integraation puolestapuhujia.

Haastatteluaineistosta löysimme mielestämme johdonmukaisen selityksen tälle aluksi ristiriitaiselta tuntuvalle havainnolle. Vastavalmistuneet opettajat kertovat, että on hyvin vaikeaa huomioida yhteistyön vaatimuksia, kun itse opetustyöhön totuttelu vie suurimman osan ajasta ja energiasta. Heille koko koulun systeemi ja oppilaat ovat uutta, ja he hakevat vielä varmuutta luokan ja oppisisältöjen hallintaan. Opettajat kertovat myös, että kokemuksen puuttuessa omat näkemykset eivät vielä ole selkeästi muotoutuneita, ja itseenäisten ratkaisujen tekeminen on siksi vaikeaa. Myös kokeneemmille opettajille on vastavia muistoja oman uransa alkua ajoilta.

“Ja ikää tulee lisää ja, ja näkee erilaisii tapoja tehdä ni toki se tuo, tuo sellasta, näkökulmaa siihen. Ja yrityksen ja erehdyksen kautta aika paljon. Et kyllähän se ensimmäinen vuosi, mmäinen kaks vuotta ni tekee aika lailla niinku oppikirjan mukaan. Ku se on raamattu. Ennen ku uskaltaa ruveta luottamaan siihen omaan, näkemykseensä.” [L175: 27, 185: 1–4.]

Tulkintamme saa tukea Bullough’n (1987) havainnoista opettajan työn alkua ajasta. Hän kutsuu tätä jaksoa eloonjäämisvaiheeksi. Uuden opettajan täytyy kehittää keinoja selvitä työtaakasta ja ongelmista, jotka ovat seurausta esimerkiksi siitä, että hän ei vielä tunne opetussuunnitelmaa eikä oppilaita. Yksi tällainen selviytymiskeino on Bullough’n (1987, 225) mukaan ympäristön yksinkertaistaminen, mikä tarkoittaa esimerkiksi tiettyjen asioiden huomiotta jättämistä. Uudet opettajat pitävät myös tiukemmin kiinni tuntisuunnitelmista ja käyttävät oppikirjoja. Vähitellen opettajalle kehittyy luokkahuonetyöskentelyä helpottavia rutiineja, ja hänen taitonsa, oppilaantuntemuksensa ja opetussuunnitelman hallintansa paranevat. Tällöin hän voi tehdä itsenäisempiä ja joustavampia ratkaisuja. (Bullough 1987, 225–232.)

Kaikkien haastattelemiemme opettajien on pitänyt etsiä *“kantapään kautta”* oma tapansa toimia. Sama koskee myös integraatioideologian omaksumista ja sen toteuttamista

käytännössä.

*“ Ku **mitää** oikeestaan täs maailmas ei saa ellei kokeeile ellei niinku vaa pistä sitä jalkaa sinne, heikoille jäille ja **kokeile**. Muuten ei kehity.” [E2411: 12–14.]*

Toisaalta osa pidempään koulussa työskennelleistä opettajista pitää uuden työparin kanssa toimimista myös rikkautena.

“On ihan kiva, alottaa ihmisen kanssa joka on ollu täysin, asenteeton, (...) ymmärtää niinku oikeestaan, ei siitä integraatiosta tätä hommaa vaan siitä että mitä opettajan työ, laajalta, laajalta katsantokannalta on.” [E051: 1–4.]

Muutammat opettajat kertovat aloittaneensa integraatioyhteistyön tehokkaasti heti kouluun tultuaan. Hekään eivät ole lähteneet liikkeelle ilman aiempia kokemuksia. Myönteisimmin integraatioon asennoituvat opettajat ovat olleet tavalla tai toisella kosketuksissa erityisopetukseen tai yleisemmin erilaisuuteen jo ennen koulun integraatioprosessin käynnistymistä. He kertoivat pohtineensa tämän myötä jo valmiiksi suhtautumistaan kaikille yhteiseen opetukseen.

Kokemusten määrä näyttäisi erottelevan erityisesti eri tavoin asennoituvia luokanopettajia. Erityisopettajien integraatioasenteet ovat yleisesti ottaen myönteisempiä, minkä oletamme olevan osittain seurausta siitä, että tämä aihe on heille luonnollisesti tutumpi kuin muille opettajille. Monet erityisopettajat kertovat, että myönteiset kokemukset vammaisten ihmisten kanssa toimimisesta ovat ohjanneet jo heidän ammatinvalintaansa. Havaintomme on yhteneväinen Mobergin opettajien asenteita selvittäneen tutkimuksen tulosten kanssa. Vaikka kaikki opettajat suhtautuivat integraatioon melko kriittisesti, erityisopettajien asenteet olivat kuitenkin muita opettajaryhmiä myönteisempiä. (Moberg 2001b, 92.)

Vaikka hyvät kokemukset integraatiosta ovat muokanneet kaikkien opettajien ajattelua myönteisempään suuntaan, monet kertovat opetustyön ja kokemuksen lisänneen myös kriittisyyttä ja realismia. Tämän hetken maailman, lasten elämän ja koulujärjestelmän todellisuus ovat monesti murtaneet opettajien ruusuisimpia ajatuksia.

*“Semmonen yltiöoptimismi on kyllä aika on paljon, on tullu ehkä skeptisemmäks ja tämmöseks ni on **kyynisemmäks** sen suhteen, että tota (...) niinku **tosii, tosii** [ponnekaasti] sillein niinku maailma parantuu kun mä astun tähän luokkaan [naurahaetaen]. (...) on paljo - **realistisemmaks** on tullu tää käsit (...) paljon on semmosta niinkun - **uskoa ja luottamusta** ihmisen hyvyyteen taikka tämmöseen nin, **perusluonteeseen** (...) on kyllä saanu jollakin tavalla kolauksen mut sitte toisaalta se on myös herättäny myöskin **taistelutahtoo** että mä **en hyväksy** tätä” [L193: 13–23.]*

Osa opettajista kokee, että heidän tehtävänsä opettajina on taistella “*pahaa aikaa ja maailmaa*” vastaan, nykyistä paremman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta. Tämän vuoksi he puolustavat integraatiota entistä vahvemmin. Toisille opettajille koulumaailman realiteetit ovat syy luopua “*hienoista ja ylevistä tavoitteista*”. He pitävät perustietoihin ja -taitoihin keskittymistä entistä tärkeämpänä. Tämäkin ratkaisu on hyvin perusteltu, mutta integraation kannalta vaarana on, että myös se jää sivuun ylimääräisenä uudistusprojektina ja ohimenevänä ilmiönä (ks. Sahlberg 1998, 71).

6.6 Kasvattajuus kutsumuksena

Samat opettajat, jotka tekevät paljon integraation eteenpäin viemiseksi, suhtautuvat muutenkin työhönsä erityisen vakavasti. He kokevat kasvattajan tehtävän omana kutsumuksenaan, jonka hoitamisesta he ovat vastuussa.

*“Vaikka mä sanon et, em-mä tiä peruskoulusta, emmä silti ajattele et mä oon väärällä alalla tai, et mua niinku kaduttais et mä jatkoin tai, et mä oon niinku ihan tyytyväinen työhöni ja - ja niinku - aattelen [huokaisten] että ehkä tää on sitten niinkun mun **paikkani** ja mun, niinku, et mun tie on nyt mennä täällä vähän tämmösenä (...) vähä niinku kyseenalaistaa.” [L252:20–24, 26.]*

“Kutsumusopettajille” työ on paljon enemmän kuin vain työtä. He ovat sitä mieltä, että opettajan tehtävää ei voi hoitaa “*ovi kii ja pois*” -periaatteella. Sen sijaan työhön ja oppilaisiin liittyvät asiat ovat usein heidän mielissään myös iltalenkillä ja lomilla. Valintatilanteissa työ on melko tasa-arvoisena vaikuttimena esimerkiksi perheen ja oman vapaa-ajan rinnalla.

Nämä opettajat pyrkivät myös jatkuvasti kehittymään työssään. Heidän unelmiinsa sisältyy paljon ammatillisia haaveita ja he kertovat työsaavutuksiaan ylpeydellä. He ovat yleensä myös innokkaita opiskelijoita ja tuovat esiin erilaisissa koulutuksissa saamiaan valmiuksia. Haastatteluissa he eivät tavallisesti tyytyneet ainoastaan toteamaan integraation esteenä olevia puutteitaan, vaan pohtivat samalla, miten voisivat kehittyä näillä alueilla.

Työlleen antautuneet opettajat korostavat tavoitteissaan pääasiassa kasvatuksellista puolta. He tuntevat olevansa osaltaan vastuussa siitä, millaiseksi oppilaiden tulevaisuus muodostuu. Opettajina he haluavat päästä lähelle lapsia ja tutustua myös työparinsa oppilaisiin. He puhuvat yleisesti lapsista lämpimään ja arvostavaan sävyyn. Vaikka he luottavat paljon oppilaisiinsa, he korostavat samalla, että päävastuu on aikuisella, jonka tulisi tarjota sopivassa suhteessa *“rajoja ja rakkautta”*.

*“Ryhmä oppilait on niinku **per-he**, et siinä sä oot **äitii** ja sul on **lapsia**, ni sit sä oot **opettaja** ja sul on **lapsia**, ni mite sä kohtaat ne yksilöinä, (...) et **pois** sieltä opettajuudesta vaan ihan sinne **läsnä**, siihen että sitte, ku sä oot **läsnä** siinä, niiten kans tilant-, sä voit huutaa, sä voi taistella, sä voit ilonee [luettelee venyttäen] ja, sä voit sitte jonakin päivänä vaan nauraa kihertää niitten kanssa.” [E1711: 10–15.]*

Integraation etenemisen kannalta on toki edullista, että opettajat toimivat määrätietoisesti ja ovat asialleen omistautuneita. Pitkällä aikavälillä tässä on kuitenkin myös vaaransa. Monet opettajat, jotka antavat kaikkensa työlle, kuvaavat työtään hyvin antoisaksi mutta raskaaksi. Eräs opettaja toteaa, että läheisessä suhteessa oppilaisiin olisi huolehdittava myös oman yksilöllisyyden *“suojausista”*. Opettajat ovat myös havainneet, että heidän pitäisi rajata työtään tarkemmin, jotta jaksaisivat hoitaa sitä myös jatkossa.

*“Niinku kivisydämellä **ei voi**, opetustyötä tehdä. Et semmonen että on **uskallettava antaa omastansa**, niinku siihen. On uskallettava paljastaa jotain (...) ei nyt **uhrautua** saa. Mää tiedän tekeväni liikaa. (...) No **se o** aika hyvin kun täällä ‘Oili’ sanoo aina et tehdä **parhaansa**, tehdä vaan niinku parhaansa, ni se kyllä täytyy mihin **tahansa riittää** [nauraen].” [E5210: 14–16, 20–24.]*

Samaan aikaan kun opettajat kehittelevät koko ajan koululle uusia, oppilaslähtöisempiä malleja, monet heistä pitävätkin tärkeänä myös itselleen *“kevyempien”* toteutustapojen löytämistä.

*“Et kyllä tää jotenkin, **helpommaksi, malliksi** pitäis rakentaa.” “Ja sitten, kyllä **määki** niin aattelen niinku realistisesti et ei **mulla** voimat riitä, kymmentä vuotta vetää niinku, ihan tällasta että. (...) et ei **tarvii** niinkun, vetää itteensä piippuunkaa.” [E010: 9; 5210: 25; 5310: 1–3.]*

6.7 Selkeästi pohditut näkemykset

Vaikka raportoidessamme olemme käsitelleet opettajien pedagogista ajattelua pienemmissä paloissa, todellisuudessa ihmiskäsitys, maailmankatsomus ja kasvatustajattelu muodostavat yhdessä *“ison vyyhdin”*, jonka osat liittyvät erottamattomasti toisiinsa. Paljon integroivien opettajien ajattelua leimaa se, että heidän näkemyksensä ovat hyvin perusteltuja. Jotkut heistä nimeävät yhden selkeän ideologian, kuten kristillisen tai humanistisen näkemyksen tai steinerpedagogiikan, joka on vaikuttanut erityisen vahvasti heidän pedagogiseen ajatteluunsa. Toiset kuvaavat itseään enemmän *“yleisiksi etsiskelijöiksi”*, jotka kokoavat omaa *“ideologiaansa”* eri aineksista.

Tiivistä integroivilla opettajilla on ylipäänsä hyvin refleктоiva ote työhönsä. He kertovat arvioivansa paljon työssä onnistumistaan ja tavoitteitaan.

*“See on jatkuvaa hihtoladulla arvioimista taikka tiskatessa arvioimista [nauraen]. Kyllä mä hirveesti sitä mietin aina millä lailla niinku ois taas tän voinu tehdä tooisin tai mikä tässä meni hyvin.(...) **Lähinnä** se on enemmän sitä, pohdintaa. Reflektointii. Ehkä liiankin kanssa.” [E206: 22–24; 216: 1–2.]*

Integraatiomyönteisemmät opettajat puhuvat myös haastatteluissa pohdiskelemaan sävyyn. He kertovat kysymättä toimintojensa perusteluja ja miettivät eri asioiden yhteyksiä toisiinsa. Kaiken kaikkiaan haastatteluissa sai sen vaikutelman, että heillä oli hyvin valmiiksi mietityt näkemykset käsittelemistämme asioista.

7 TOIMIVA KAIKILLE YHTEINEN KOULU

Guralnick (2001) esittää neljä inklusion tavoitetta – inklusio-ohjelmaan pääsy, toimivuus, kehityksellinen ja sosiaalinen tuloksellisuus sekä sosiaalinen integraatio – joiden pohjalta voidaan arvioida inklusio-ohjelmien laatua. Me olemme keskittyneet tutkimuksessamme ensisijaisesti toimivuuden tarkasteluun.

Löytöjemme perusteella tiivistetty kuva tutkimuskoulumme integraatiomallista on, että kaikille yhteisen koulun tavoitteen pohjalta rakennettu oppimisympäristö ja -yhteisö tukevat monella tavalla erityis- ja yleisopetuksen yhteistoimintaa. Tästä huolimatta koulun opettajien asenteet integraatiota kohtaan vaihtelevat melko kriittisestä ehdottomaan hyväksymiseen. Samoin käytännön toteutuksessa löytyy erilaisia malleja muutaman yhteisen viikkotunnin ja kokoaikaisen yhdessäolon väliltä.

Erityisesti opettajat ja heidän ammattijärjestönsä esittävät usein joukon vaatimuksia, jotka pitäisi täyttää ennen kuin oltaisiin valmiita kaikille yhteiseen opetukseen (Scruggs & Mastropieri 1996; Sel 2000; Jääskeläinen & Koskinen 2002, 67). Monesti onnistuneen integraation vaatimia olosuhteita pidetään taloudellisesti mahdottomina. Toisaalta myös yhteisen opetuksen puolustajat kritisoivat säästötoimenpiteenä toteutettuja integraatoratkaisuja, joissa erityisoppilaita on sijoitettu yleisopetukseen ilman tarvittavaa tukea ja resursseja (Karagiannis ym.1996, 11; Hautamäki ym.2001, 182).

Tutkimuskoulumme malli on kuitenkin hyvä esimerkki siitä, mitä kaikkea on voitu tehdä ilman suuria lisäresursseja tai ulkopuolista tukea. Koulujen opettajakunta ei integraatioprosessin alkaessa ollut mitenkään valikoitunut. Päinvastoin opettajat kuvaavat koulujen aiempia kulttuureja varsin perinteisiksi. Sittemmin koulussa tapahtunut suuri muutos osoittaa, että koulukulttuurin paradigmatasoinen muutos on mahdollinen (ks. Naukkarinen 2000).

Inklusiokoulun kehittämismallissaan Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan ja Shaw (2000, 17) pitävät keskeisenä tekijänä sitä, että koulu ottaa kehittämisprosessin omakseen ja sitoutuu siihen. Arvelemme, että myös tutkimuskoulumme muutoksen avain on ollut siinä, että prosessi on alkanut koulun sisältä. Muutamat opettajat ja vanhemmat innostuivat integraation mahdollisuudesta ja ryhtyivät taivuttelemaan myös muita työtovereitaan ja kaupungin päättäjiä ajatuksensa taakse.

Näin koulun kulttuurin muutos on kulkenut rinta rinnan integraation toteutuksen kanssa. Jos integraatio olisi tuotu ulkoapäin huomioimatta sen sopivuutta koulun omaan kulttuuriin, toimintatavat olisivat todennäköisesti jääneet ulkoisiksi ja muutosprosessi olisi saattanut pysähtyä tuen loppuessa (Sahlberg 1996, 135–136). Haastatteluaineiston perusteella tekemämme tulkinnat saavat tukea useista aiemmista teorioista ja tutkimuksista, jotka korostavat kulttuurin muutoksen tärkeyttä organisaation oppimisessa (Ks. s 17). Kulttuurin muutosta pidetään tärkeänä pohjana myös inklusiivisen koulun rakentamisessa (Booth ym. 2000, 9; Naukkarinen 2000, 164–165).

Tarkasteltuamme syvemmin erilaisia integraatiomalleja toteuttavien opettajien toiminnan perusteluja ja ajatuksia olemme havainneet, että opettajan todellinen sitoutuneisuus päämäärään on käytännön toteutuksen kannalta varsin merkittävää. Jos opettaja ei näe integraation laajempaa merkitystä, hän kokee sen olevan enemmän haitaksi omalle työlleen. Tällöin hän ei ole valmis sitoutumaan yhteisiin tavoitteisiin, eikä hän kehitä pedagogista toimintaansa integraatiota tukevaksi. (ks. Nakari & Valtee 1995, 122; Sahlberg 1996, 139; Salo ja Kuittinen 1998, 219–220.)

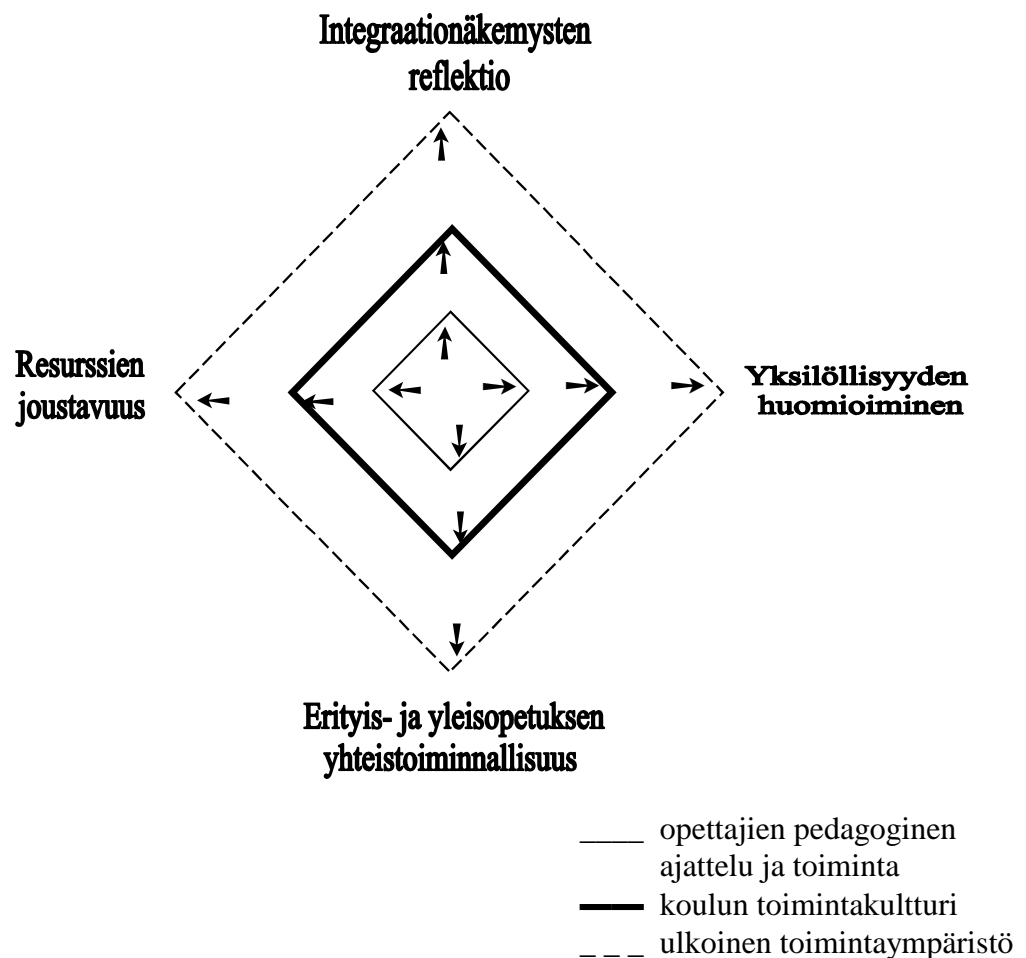
Kukaan haastattelemistamme opettajista ei asennoidu integraatioon avoimen torjuvasti. Kaikki pitävät ideologiaa periaatteessa hyvänä ja kannatettavana, mutta osa opettajista pysyttelee sivussa aktiivisesta integraation edistämisestä esimerkiksi aikapulaan tai järjestelykysymyksiin vedoten. Tällaista aluksi myönteiseltä näyttävää “passiivista muutosvastarintaa” ja sen jarruttavaa vaikutusta koulun kehitykseen on usein vaikea havaita (Bartunek & Reid 1992, Kuittisen 2000, 8 mukaan).

Eriyisesti integraatiota vahvasti tukevat opettajat korostavat asenteiden muuttumisen tärkeyttä. Heidän mukaansa käytännön toteutustavoilla ei ole suurtakaan merkitystä, jos opettaja on sisäistänyt integraatioideologian. Tutkimuskoulumme käytäntö osoittaa, että jos opettajalla vain on riittävästi tahtoa, toimivat toteutustavat kyllä löytyvät. Opettajat ovat muuttaneet monella tavalla opetustaan, mutta emme löytäneet mitään tiettyä “integraatioopedagogiikkaa”. Sen sijaan opettajien kuvaukset kertovat, että integraatio-opetuksessa hyväksi todetut menetelmät noudattavat yleistä ajatusta kaikille hyvästä oppilaslähtöisestä opetuksesta, eivätkä ne näytä sinällään vaativan erityisosaamista.

Edellä esitetyn perusteella koulun kulttuuriin ja asenteisiin vaikuttaminen näyttäisi olevan hyvä lähtökohta toimivan integraatiokoulun rakentamiselle. Inklusio-opetuksen ohjekirjoissa kaikille yhteisen koulun piirteenä mainitaan erilaisuuden hyväksyvä,

tasa-arvoinen, kaikkien oppimista arvostava, oppilaslähtöinen, yhteistoiminnallinen, osallistumista tukeva, yhteisöllinen ja jatkuvasti kehittyvä kulttuuri. Oppaiden mukaan tätä kohti voidaan päästä, jos koululla on yhteisesti jaettu inklusionäkemys, vahvat johtajat, ympäristön tuki sekä integraatiota tukevat, joustavat ja tehokkaat opetusmenetelmät ja -suunnitelmat. (Schaffner & Buswell 1996; Thomas ym. 1998, 192–199; Booth ym. 2000, 9.)

Omasta aineistostamme nostamme esiin neljä sekä tutkimuskoulun mallista (luku 5) että opettajien pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta (luvut 6 ja 7) löytynyttä piirrettä, jotka näyttäisivät olevan yhteydessä integraatiokoulun toimivuuteen. Nämä ovat yhteisen integraationäkemysreflektio, yksilöllisyyden kunnioittaminen, erityis- ja yleisopetuksen yhteistoiminnallisuus sekä erityis- ja yleisopetuksen resurssien joustavuus. Näiden piirteiden pohjalta luomme toimivaa kaikille yhteistä koulua kuvaavan mallin, jonka avulla esitämme keskeisimpiä löytöjämme (kuvio 2).



KUVIO 2. Toimiva kaikille yhteinen koulu

Mallimme perustuu systeemiseen näkemykseen, jonka mukaan opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa ei voi tarkastella irrallaan kouluorganisaation kokonaisuudesta. Samoin koulu on nähtävä osana omaa ympäristöään ja laajempaa koulujärjestelmää. (Laaksonen & Wiegand 1989, 12; Kääriäinen ym. 1997, 120–121; Sahlberg 1998, 14.)

Kuviomme sisin neliö havainnollistaa yksittäisen opettajan pedagogista ajattelua ja toimintatapaa, keskimäinen neliö koulun toimintakulttuuria. Uloin neliö kuvaa koulun toimintaan vaikuttavaa ulkoista toimintaympäristöä. Se on piirretty katkoviivalla, koska se on varsinaisen tutkimustehtävämme ulkopuolella. Yksittäisten aineistosta nousevien huomioiden ja systeemisen näkemyksen pohjalta oletamme kuitenkin, että koululla on ympäristöönsä vastaava suhde kuin yksittäisellä opettajalla kouluun.

Kuviossa neliön koko ilmaisee kaikille yhteisen koulun toimivuutta edistävien ominaisuuksien määrää. Mitä kauemmas päämääriä kohti neliön kulmat ovat työntyneet, sitä paremman pohjan koulun toimintakulttuuri tai opettajan pedagoginen ajattelu muodostavat onnistuneelle integraatiolle. Näin esittämiämme tavoitteita voi käyttää koulun mallin ja yksittäisten opettajien toiminnan arviointiin.

Koulun kulttuuri voi olla integraation kannalta hyvin paljon myönteisempi kuin yksittäisen opettajan ajattelu, sillä organisaatio voi olla oppimisessaan paljon pidemmällä kuin sen yksittäinen jäsen. Toisaalta opettajan ajattelu ja toiminta voivat olla koulun yhteistä kulttuuria edistyksellisempiä. (Argyris & Schön 1996, 6–7.) Koulun toimintakulttuuri rajaa kuitenkin yksilön toimintamahdollisuuksia. Esimerkiksi tutkimuskoulussamme on opettajia, jotka kertovat olevansa jo valmiita kaikille yhteiseen kouluun mutta eivät voi toteuttaa sitä käytännössä, koska kouluorganisaatio ja laajempi järjestelmä eivät vielä ole siihen kypsiä.

7.1 Yhteisen integraationäkemyksen reflektio

Haastattelemistamme opettajista etenkin tiiviisti integroivat refleктоivat yleensä paljon omaa työtään, erityisesti suhteessa integraation tavoitteisiin. Tämän pohjalta heillä on selkeä näkemys siitä, mihin suuntaan he haluavat työtään viedä. Reflektio on tärkeä työkalu yksittäisen opettajan ammatillisuuden kehittymisessä. Sen avulla kasvattaja pystyy tiedostamaan ja arvioimaan uudelleen toimintatapojaan ja itsestäänselvyyksinä pitämiään selityksiä sekä löytämään näille entistä rakentavampia vaihtoehtoja. (Schön 1983, 50; Oksanen

1998, 232–233).

Tutkimuskoulussamme integraatioprosessi käynnistettiin työyhteisökoulutuksella, jossa pyrittiin purkamaan opettajien ennakoasenteita ja pelkoja. Yhteisen reflektion kautta etsittiin toimintamalleja, joihin kaikki saattoivat sitoutua (ks. Nakari & Valtee 1995, 122–123). Näiden pohjalta koululle luotiin integraatiosuunnitelma, joka kiteytyi viiteen perusperiaatteeseen (ks. liite 2).

Booth ym. (2000) ovat ottaneet tämän koko koulun henkilökunnan tietoisuuden kasvattamisen inklusiivisen koulun kehittämisen lähtökohdaksi. Heidän ohjeistustensa mukainen kehittämisprosessi lähtee liikkeelle kaikkien koulu yhteisön jäsenten tietojen ja asenteiden kartoituksesta. Koulun ja opettajien työn reflektoinnin tueksi on laadittu kysymyssarjoja, joiden pohjalta käytyjen keskustelujen perusteella sovitaan yhteiset inklusiiviset tavoitteet ja toimintatavat. Prosessi ei kuitenkaan pääty tähän, vaan se jatkuu katkeamattomana toiminnan arvioinnin ja muutoksen kehänä. (Booth ym. 2000.)

Tutkimuskoulussamme on varsinaisen yhteistyön alettua kartoitettu useampaan otteeseen opettajien, vanhempien ja oppilaiden kokemuksia. Niiden pohjalta toimintatapoja on pyritty kehittämään entistä paremmiksi. Vankan yhteisen alun jälkeen työparit ovat kuitenkin lähteneet kehittämään työtä omiin suuntiinsa. Viimeisten vuosien aikana kouluun on tullut myös uusia opettajia ja erityisesti heidän on ollut vaikea hahmottaa koulun periaatteita kirjaviiden käytäntöjen takaa. Yksittäisillä tutkimuskoulumme opettajilla on paljon hyviä kehitysideoita, mutta niitä ei ole saatu parhaalla mahdollisella tavalla yhteiseen käyttöön. Koulussa olisikin ehkä tällä hetkellä tarpeen pohtia, miten siellä voitaisiin mahdollistaa jatkuva yhteisen toiminnan reflektointi.

Koulu on Salon ja Kuittisen (1998, 215–219) mukaan tyypillisesti asiantuntijaorganisaatio tai kuten Skrtic (1995, 198–200, 205) ilmaisee professionaalinen byrokratia, jossa yksilöt perinteisesti työskentelevät hyvin itsenäisesti ja yhteinen näkemys on epäselvästi muotoiltu. Tällöin jäsenten on vaikea mieltää paikkaansa yhteisössä, ja koko koulun kehittäminen samaan suuntaan on ongelmallista. Kouluorganisaation toimivuuden edellytyksenä korostuvatkin selkeästi asetetut periaatteet, joiden määrittelemiseksi tarvittaisiin nykyistä enemmän yksittäisten opettajien välistä avointa keskustelua eli yhteistä reflektiota. (Sahlberg 1996, 137; Salo & Kuittinen 1998, 217–218; ks. myös Nakari & Valtee 1995, 122–123, 127.)

Ymmärrämme reflektiivisellä toimintakulttuurilla pitkälti samaa kuin Schön (1983, 338) reflektiivisellä kouluinstituutiolla tai Skrtic (1991) ongelmanratkaisuoorganisaatiolla (adhocracy). Keskeistä tällaisessa toimintakulttuurissa on se, että koulun periaatteista ja toiminnasta keskustellaan yhteisesti, niitä arvioidaan kriittisesti ja myös pyritään jatkuvasti kehittämään tehtyjen arviointien pohjalta. Tällaisessa työyhteisössä tuetaan myös jokaisen opettajan omaa reflektointia ja toiminnanvapautta (Schön 1983, 335–336, 338; Skrtic 1991, 170–171; 1995, 204–205; Nakari & Valtee 1995, 127). Näin työyhteisössä kehittyy yhteisvastuullinen asenne tehtävän – meidän tapauksessamme kaikille yhteisen koulun – toteuttamiseen (Skrtic 1995, 204–205).

7.2 Yksilöllisyyden huomioiminen

Aineistomme osoittaa, että integraation toteuttaminen on helpompaa niille opettajille, jotka korostavat jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä. He näkevät opetuksen yksilöllistämisen tukevan kaikkien oppimista. Sen sijaan opettajat, jotka korostavat vain erityisoppilaiden poikkeavuutta, kokevat erityisoppilaiden tarpeisiin vastaamisen paljon vaikeampana. He pelkäävät integraatiosijoitusten heikentävän kaikkien oppilaiden opetuksen tasoa.

Naukkarinen (1999, 2000) on ottanut oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen oppivan koulun mallinsa keskuskäsitteeksi. Hänen mukaansa perinteisessä koulussa ongelmat nähdään oppilaan ongelmina, ja kouluun sopimaton oppilas joko siirretään muualle tai hänet pyritään muuttamaan koulun normeihin sopivaksi. Erityis- ja yleisopetuksen kaksoisjärjestelmä perustuu tällaiselle ajattelutavalle. Yhdistyneen järjestelmän mukainen kaikille yhteinen koulu sen sijaan vaatii uudenlaista yksilöllisyyden huomioimista. Tämä pakottaa koulun toimintakulttuurin muutokseen. Uudessa oppivassa koulussa ongelmatilanteiden syytä ei haeta pelkästään oppilaasta, vaan ensisijaisesti pohditaan, mitkä oppimisympäristön piirteet luovat tai ylläpitävät ongelmia ja miten niitä pitäisi muuttaa. (Naukkarinen 1999, 2000; ks. myös Skrtic 1995, 199–200.)

Opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan yhteydessä tarkoitamme yksilöllisyyden huomioimisella juuri suhtautumista oppilaisiin ja heidän erilaisuutena. Koulun kulttuurin tasolla olemme laajentaneet käsitteen koskemaan myös opettajien ja avustajien yksilöllisyyden huomioimista ja arvostamista. Opettajat tuovat useaan otteeseen haastatteluissa esille, että he uskovat henkilökunnan hyvän keskinäisen yhteistyön toimivan mallina myös

oppilaiden toiminnalle ja asenteille. Jos koulussa pystytään kunnioittamaan jokaisen aikuisen erilaisuutta, asenne välittyy kaikkeen toimintaan.

Opettajat kiittelevät koulun mallissa sitä, että jokaiselle on annettu tilaa etsiä itselleen sopivat integraation toteutustavat. Näin opettajat ovat voineet säilyttää turvallisen tunteen siitä, että heiltä ei vaadita enempää kuin mihin he ovat itse valmiita. Toiminnan vapaus aiheuttaa kuitenkin ongelmia eri työparien välillä. Vaikka työyhteisössä yleisesti viihdytään ja sitä luonnehditaan yhtenäiseksi, opettajien puheista käy ilmi, että he vertailevat sitä, miten paljon tai vähän kukin toteuttaa integraatioyhteistyötä. Vähemmän integroivat puolustelelevat omaa ratkaisuaan ja paljon integroivat puolestaan kokevat, että heidän toimiaan tarkkaillaan epäluuloisina. Kun integraation vahvat kannattajat vetoavat tasa-arvon nimissä aatteensa ehdottomaan oikeellisuuteen, kriittisemmin suhtautuvien on vaikea puolustaa omaa kantaansa. Tällainen vastakkainasettelu saattaa estää koulun tasolla rakentavan dialogin ja yhteisen toiminnan nykyistä paremman reflektoinnin (ks. Salo & Kuittinen 1998, 218–219).

Sama ongelma näkyy myös yksittäisissä työpareissa, jos parien näkemykset eivät kohtaa. Haastattelemiemme opettajien kokemukset osoittavat, että integraation kehittäminen pysähtyy, jos jompikumpi kokee joutuvansa vastaamaan liian suuriin vaatimuksiin. Tällöin molemmat keskittyvät rakentavan reflektion sijasta oman näkökulmansa suojaamiseen.

Sahlberg (1996, 113–114, 217; 1998, 169, 171–172) korostaakin, että individualismia ja kollegiaalisuutta ei tulisi nähdä koulun kehittämisessä toistensa vastakohtina, vaan molemmissa voi olla samanaikaisesti sekä vahvuuksia että ongelmia. Hän toteaa, että näiden piirteiden yhtäaikainen painottaminen on kuitenkin varsin vaikeaa. Kun kehittämissankkeissa pyritään parantamaan opettajien yhteistyötä, samalla unohdetaan helposti yksittäisen opettajan vapaus omiin ratkaisuihin. Sahlberg (1996, 138) esittää koulun kehittämisen periaatteen paradoksina: “Mitä enemmän koulun kehittäminen perustuu kollegiaalisuuteen, sitä tärkeämpää on opettajan yksilöllisyyden korostaminen.”

Tutkimuskoulumme kokemuksen perusteella yksilöllisyyden huomioimisen, yhteisen reflektion ja seuraavaksi esittämämme yhteistoiminnallisuuden pitäisi olla tasapainoisessa suhteessa, jotta kaikille yhteinen koulu voi toimia parhaalla mahdollisella tavalla.

7.3 Erityis- ja yleisopetuksen yhteistoiminnallisuus

Kaksoisjärjestelmän mukainen segregoitu erityisopetus pitää yllä ajatusta, että yleisopetukseen sopimattomat, ”poikkeavat” oppilaat kuuluu toimittaa erityisopettajan ”kuntoutettaviksi”. Näin erityis- ja luokanopettaja pystyvät kumpikin huolehtimaan omista toimialueistaan ja oppilaistaan ilman merkittävää yhteistyötä. Integraation onnistuminen sen sijaan vaatii erityis- ja yleisopetuksen yhteistoimintaa, koska siinä on kysymys nimenomaan näiden kahden järjestelmän välisen raja-aidan murtamisesta. (Stainback ym. 1989b, 24; Garden & Bauer 1992, 85–97.) Tämän vuoksi yhteistyö on kaikille yhteiseen opetukseen pyrkivän koulun keskeisimpiä kehittämisalueita.

Tutkimuskoulussamme on työparimallin avulla onnistuttu murtamaan perinteistä yksintyöskentelykulttuuria. Samalla on saatu luontevasti käyntiin erityis- ja yleisopetuksen välinen yhteistoiminta. Jotkut opettajat kertovat jännittäneensä etukäteen toisen ammattilaisen tuloa luokkaan, mutta kokemuksen jälkeen kaikki ovat olleet pääosin tyytyväisiä yhteistyöhön. Työparin kanssa työskentelyä on pidetty hyvänä harjoituskenttänä mahdolliselle laajemmallekin opettajien väliselle kanssakäymiselle. Sahlbergin (1998, 169, 171–172) mukaan tällainen hallinnon ohjaama kollegiaalisuuden lisääminen saattaakin parhaassa tapauksessa muuttaa koulukulttuurin yhteistoiminnalliseksi. Hän korostaa, että kollegiaalisuus ei saisi kuitenkaan muodostua pakoksi tai itsetarkoitukseksi, vaan kehittämishankkeen tulisi tukea spontaania ja vapaaehtoista yhteistoimintaa.

Työparien yhteistyö toimii pääsääntöisesti hyvin, mutta integraatioprosessin edetessä opettajat ovat huomanneet, että tiivis parityöskentely vie paljon aikaa ja resursseja. Tämän vuoksi laajempi opettajien välinen yhteistoiminta koko koulun tasolla on jäänyt vähäiseksi. Useimmat opettajat tuovat esiin sen, etteivät he juurikaan tunne toisten parien integraatiomalleja. Yhteistyön edetessä opettajat ovat myös havainneet, että avustajien roolia ei ole huomioitu riittävästi. Näiden ongelmien ratkaisemiseksi koulussa onkin kehitteillä useampien luokkien muodostamiin suurempiin yhteistyötiimeihin perustuva malli, jonka toivotaan lisäävään integraation väljyyttä ja joustavuutta.

Reflektiivistä koulukulttuuria käsitellessämme esitimme, että koulu on perinteisesti tyypillinen asiantuntijaorganisaatio (Salo & Kuittinen 1998, 215–219; Skrtic 1995, 198–200, 205). Tämä merkitsee sitä, että työtehtävät koulun sisällä eivät ole eriytyneet, vaan jokainen opettaja on opetustyön ammattilainen ja hänen oletetaan pystyvän hoitamaan omat

tehtävänsä hyvin yksinkin. (Skrtic 1995; Salo & Kuittinen 1998, 218.) Jokaisen opettajan autonomian ja asiantuntemuksen suojele johtaa siihen, että toisen “yksityiselle areenalle” ei mielellään puututa. Kirjoittamattomana sääntönä on, että toisen opettajan opetusta ei yleensä seurata, eikä pedagogisista kysymyksistä juurikaan keskustella. Yhteistoiminnan vähäisyys ehkäisee ristiriitojen syntymistä, mutta samalla se estää myös ongelmien ratkaisun ja koulun kehittymisen. (Salo & Kuittinen 1998, 216, 219, 221.)

Perinteisissä asiantuntijaorganisaatioissa yksittäisten työntekijöiden väliset sidokset ovat yleensä löyhiä. Koulun sisälle saattaa kuitenkin muodostua pienempiä osasysteemejä, kuten tutkimuskoulumme työtiimit, joissa opettajien kanssakäyminen on tiivistä (Salo & Kuittinen 1998, 218). Tällaisten ryhmien muodostuminen on yhteistoiminnallisuuden lisäämisen kannalta hyvä asia, ja pienempiä työyksiköitä käytetäänkin usein tarkoituksellisesti koulun kehittämisprojekteissa (Kohonen & Leppilampi 1994, 75–76). Samalla on kuitenkin huolehdittava myös näiden pienempien ryhmittymien välisestä vuorovaikutuksesta.

7.4 Erityis- ja yleisopetuksen resurssien joustavuus

Erityis- ja yleisopetuksen resurssien joustavuudella tarkoitamme tässä yhteydessä laajasti ammattiroolien, fyysisten puitteiden ja ajankäytön joustavuutta sekä yksittäisten opettajien asenteissa ja toimintatavoissa että koko koulun kulttuurin tasolla. Näitä pidetään tärkeinä tekijöinä koulussa, joka haluaa vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin (Schaffner & Buswell 1996, 58–60; Stainback ym. 1992, 10–11; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102–108).

Lähes kaikki haastattelemamme opettajat mainitsevatkin joustavuuden tärkeimpänä yhteistyössä vaadittavana ominaisuutena. Kun kaksi luokkaa toimii yhdessä, yllättäviä tilanteita tulee eteen useammin. Toisen ryhmän huomioiminen vaatii opettajalta kykyä muuttaa omia rutiineitaan ja suunnitelmiaan.

Opettajien kuvausten perusteella niissä työtiimeissä, joissa opettajat ja avustajat ovat valmiita jakamaan työtehtäviä tilanteiden mukaan, yksilölliset tarpeet on pystytty huomioimaan paremmin myös yhteisopetuksessa. Erityis- ja luokanopettajien erilaisten koulutustaustojen ja taitojen hyödyntäminen on kyllä tarkoituksenmukaista. Kumpikin voi olla päävastuussa niistä tehtävistä, joihin hänen kykynsä soveltuvat parhaiten. Tällä perusteella ei kuitenkaan saisi vetäytyä jäykkään työnjakoon ja kieltäytyä oppimasta uutta.

Skrtic (1995, 199–200) kritisoi ammattiroolien joustamattomuutta perinteisessä professionaalisuutta korostavassa koulussa. Opettajat ovat erikoistuneet tiettyihin tehtäviin ja tietynlaisten oppilaiden opettamiseen. Jos oppilas ei sovi opettajan “standardeihin”, hänet siirretään toiselle, kyseisiin ongelmiin erikoistuneelle asiantuntijalle. Tällainen ajattelu vahvistaa erillisen erityisopetuksen tarvetta ja pitää yllä opetuksen kaksoisjärjestelmää.

Tutkimuskoulussamme joustavuus on yksi viidestä toimintaa ohjaavasta periaatteesta, ja johdon taholta annetaan täysi tuki perinteisten roolien murtamiselle. Alusta asti on pyritty viemään läpi ajatusta, että kaikki koulun oppilaat ovat kaikkien lapsia ja kuka tahansa voi puuttua toisen luokan oppilaiden toimiin. Koulussa etsitään myös jatkuvasti entistä joustavampia toimintamalleja ja tapoja kohdata yksittäisten oppilaiden tarpeita.

Koulun fyysiset puitteet on suunniteltu siten, että ne helpottavat joustavia ryhmäjäjestelyjä ja tätä kautta integraation toteutusta. Oppilasmäärän voimakas kasvu on kuitenkin asettanut uusia haasteita koulun tilojen ja käytäntöjen toimivuudelle. Haastattelut kertovat kuitenkin, että opettajan joustava asenne on integraation toimivuuden kannalta merkittävämpää kuin koulun puitteet. Useimmat esteet voidaan ohittaa järjestämällä työtä uudella tavalla. Opettajat toteavat esimerkiksi työparin luokkatilojen läheisyyden ja yhteisten pienryhmätilojen helpottavan yhteistoiminnallisuutta. Jos opettajilla on ollut riittävästi tahtoa yhdistää luokkiensa opetus, he ovat kuitenkin yleensä keksineet luovia ja joustavia ratkaisuja selvitä vaikeammassakin olosuhteissa (Ks. Thomas ym.1998, 195; Naukkarinen 2001, 108).

Sahlberg (1996, 137) nostaa myös ajankäytön uudelleenjärjestämisen tärkeäksi koulun rakenteellisen uudistamisen kohteeksi. Tutkimuskoulussamme on integraatioprosessin aikana luovuttu muun muassa perinteisestä 45 minuutin oppituntijaosta, mikä mahdollistaa entistä vaihtelevammat opetusmenetelmät ja yhteistyömuodot.

Löytöjemme perusteella koulun toimintakulttuurin sekä opettajien asenteiden ja toiminnan kaikinpuolinen joustavuus on merkittävää erityisesti resurssien tehokkaan käytön kannalta. Joustavuuden avulla kaikille yhteisen koulun ajatusta on voitu viedä vahvasti eteenpäin, vaikka esimerkiksi koulun oppilasmääriä ei ole pienennetty eikä koululle ole muutenkaan osoitettu suuria lisäresursseja integraation toteuttamiseksi.

7.5 Ulkoinen toimintaympäristö

Julkisena organisaationa koulun odotetaan vastaavan yleisiin tarpeisiin ja arvoihin (Skrtic 1995, 214–216). Tämän vuoksi yhteiskunnan suuntausten ja ajattelutapojen muutokset asettavat paineita myös koulun muuttumiselle (Sahlberg 1998, 25). Esimerkiksi erityisopetuksen järjestäminen on ollut alun perin koulun vastaus vaatimukseen huomioida entistä laajempia väestöryhmiä. Viime vuosikymmeninä vammaisuutta ja erilaisuutta koskevien asenteiden muuttuminen on johtanut erillisen erityisopetuksen kritisointiin ja asettanut koulujärjestelmälle paineita muuttaa opetusta integraation ja inklusion suuntaan. (Skrtic 1995, 214–216.) Usein koulua on kuitenkin syytetty muuttumattomuudesta ja kyvyttömyydestä vastata uusiin haasteisiin (Kuittinen 2000, 7; Helakorpi 2001, 393).

Sahlberg (1998, 16–17) kritisoi sitä, että syy koulun muuttumattomuudesta vieritetään pelkästään yksittäisten opettajien harteille. Hän korostaa koulukulttuurin kollektiivisten käsitysten jäykkyyttä. Haastattelemamme opettajien kuvaukset osoittavat, että kyse ei ole myöskään yksin koulun kulttuurin muuttumattomuudesta. He tuovat nimittäin esiin useita koulun ulkopuolisia tekijöitä, jotka ovat toimineet sekä integraatioprosessin käynnistäjinä että sen jarruttajina. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa vanhempien ja lähiympäristön asenteet, koulutusjärjestelmä sekä yhteiskunnan yleinen tila.

Integraatioprosessia edistäviä tekijöitä ovat olleet esimerkiksi erityisoppilaiden vanhempien vahva panos ja yleisen tasa-arvokeskustelun tuoma asenteellinen tuki. Koulun kehityspyrkimyksiä jarruttavana tekijänä opettajat mainitsevat muun muassa Suomen yleisen koulujärjestelmän, joka ei ole vielä valmis kaikille yhteisen koulun ajatukselle. Opettajat arvostelevat esimerkiksi sitä, että integraatiokouluakin käyneet oppilaat joutuvat usein perusopetuksen jälkeen siirtymään *“erityisputkeen”*, joka johtaa normaalista yhteiskunnasta eristettyyn aikuiselämään. Useat opettajat näkevät myös nykyisen maailman ja ajan monin tavoin vaikeana. Lapsilla ja heidän perheillään on runsaasti ongelmia, mikä tekee opettajan työstä entistä haasteellisempaa.

Mallimme mukaan opettaja pystyy omalla toiminnallaan synnyttämään muutosta koulun kulttuurissa. Löytömme antavat myös viitteitä siitä, että yksittäinen koulu pystyisi samalla tavoin vaikuttamaan laajempaan systeemiin. Kun tutkimuskoulussamme päätettiin riittävän vahvasti pyrkiä kohti integraatiota, projekti saatiin hyväksyttyä myös kaupungin hallinnossa ja koululle remontoitiin integroidun opetuksen tarpeisiin vastaavat tilat.

Tutkimuskoulumme yleisenä pyrkimyksenä on ollut toimia avoimessa vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisönsä kanssa ja viedä aktiivisesti integraatioideologiaa rajojensa ulkopuolelle. Onnistuneet kokemukset integraatiosta ovatkin ravistelleet myös muiden kaupungin opettajien ja koulujen ajattelua. Epilä-Raholan mallin innoittamana opettajat ovat lähteneet kokeilemaan vastaavia yhteisopetuksen muotoja myös muutamassa muussa koulussa.

7.6 Mistä liikkeelle?

Edellä olemme kuvanneet niitä koulun toimintakulttuurin sekä opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan piirteitä, jotka ovat yhteydessä kaikille yhteisen koulun toimivuuteen. Tutkimuskoulussamme on jo edetty melko pitkälle näitä päämääriä kohti. Mallimme hyödynnettävyyden kannalta on tarpeen pohtia myös sitä, miten tähän kulttuurin muutokseen on päästy ja miten perinteistä koulua voidaan lähteä kehittämään kaikille yhteisen koulun suuntaan.

Systeemisen näkemyksen ja löytöjemme perusteella näyttäisi siltä, että koulun muutos edellyttää paneutumista yhtä lailla koko koulun kulttuurin, koulun ulkoiseen ympäristöön kuin yksittäisen opettajan asenteiden ja toiminnan muokkaamiseen. Opettajien kertomusten perusteella syvällinen muutos ja sen hyväksyminen vaativat kuitenkin oman aikansa. Integraation lisääntyminen ja asenteiden muokkautuminen myönteisemmiksi on ollut koulussa pitkällinen prosessi, joka on vaatinut Kauffmaninkin (1993, 10–14) esittämiä pitkän tähtäimen keinoja: oman toiminnan kyseenalaistamista, reflektointia, harjoittelemista ja sinnikkyyttä. Työyhteisön ja organisaation syvä muutos vaatii aina aikaa ja sen on edettävä riittävän pienin askelin (Nakari & Valtee 1995, 123–125).

Radikaaleimmat inklusion ajajat vaativat usein täydellistä ja yhtäkkistä koulujärjestelmän muutosta kaksoisjärjestelmästä yhdistyneeseen malliin. Maltillisemmin integraatioon suhtautuvat jarruttaisivat kuitenkin vauhtia. Esimerkiksi Kauffman (1993, 10–14) on sitä mieltä, että hitaammin tapahtuvalla muutoksella saataisiin aikaan pysyvämpiä tuloksia.

Löytömme osoittavat, että muutos voi lähteä liikkeelle joko kouluorganisaation sisäisistä tai sen ulkoisista tekijöistä. Koko koulun integraatioprosessin kannalta asiasta innostuneet opettajat ovat olleet merkittäviä, sillä omiin ihanteisiinsa pyrkiessään he ovat työntäneet pikkuhiljaa myös koulun toimintakulttuurin rajoja etäämmälle ja muokanneet si-

tä näin integraatiolle suotuisammaksi. Tämä puolestaan on aiheuttanut paineita myös laajemman ympäristön muutokselle.

Useimmat koulun toimintaan vaikuttavat rakenteelliset tekijät – kuten rahoitus, opilasmäärät tai yleiset opetussuunnitelmat – ovat pitkälti riippuvaisia ulkopuolisista tahoista. Tämän vuoksi niihin kohdistuva muutos lähtee yleensä liikkeelle koulun ulkopuolelta. (Sahlberg 1996, 135). Esimerkiksi esteiden poistaminen ja mahdollisuuksien tarjoaminen kouluhallinnon taholta saattaa vetää koulua muutokseen. Tällöin pitäisi kuitenkin erityisesti huolehtia siitä, että integraation toteutus ei jää vain ulkoa tuoduksi projektiksi.

Kun muutos on saatu käyntiin, yhteisistä suuntaviivoista on sovittu ja koulun kulttuuri on muuttunut jatkuvaan kehitykseen pyrkiväksi, integraatioprosessi pysyy käynnissä koulun ominkin voimin. Päämäärilleen omistautunut koulu näyttää pystyvän kehittämään toimintaansa kaikille yhteistä koulua kohti, vaikka ulkoiset puitteet eivät olisikaan erityisen suotuisat.

8 LOPUKSI

Tutkimuksemme päätarkoituksena on ollut selvittää, miten integraatio-opetusta voidaan käytännössä onnistuneesti toteuttaa. Arvelimme, että useamman erityisoppilaan ryhmäintegraatiossa saattaisi yhdistyä sekä tehokas erityisopetus että kaikkien oikeus yhdessä oppimiseen. Tämän vuoksi päädyimme tarkastelemaan, miten eräs tavoitteellisesti integraatioon pyrkivä koulu toimii organisaationa sekä millaista on sen käytännön toimivuudesta vastaavien opettajien pedagoginen ajattelu ja toiminta. Edellisessä luvussa selvitimme tarkemmin työmme yhteyksiä muihin tutkimuksiin ja teorioihin sekä esittelimme löytöjemme perusteella muodostamamme mallin kaikille yhteisestä koulusta.

Ongelmamme kytkeytyminen useisiin erilaisiin tutkimussuuntauksiin ja -perinteisiin on auttanut meitä muodostamaan laajan näkemyksen tutkimuskohteesta. Samalla se on kuitenkin vaikeuttanut näkökulman rajaamista. Koska lähdimme liikkeelle hyvin avoimilla tutkimuskysymyksillä, meille kertyi sisällöllisesti varsin laaja haastatteluaineisto. Tutkimustehtävän tarkemman rajauksen avulla olisimme voineet syventää kuvaamme jostakin yksittäisestä tutkimuksemme osa-alueesta.

Koulun toiminnasta saamaamme kuvaa rajoittaa se, että jouduimme rajaamaan tutkimuksemme vain työpareina toimivien opettajien haastatteluihin. Näin ollen työparien ulkopuolella toimivien opettajien ääni jäi kokonaan kuulumattomiin. Samoin esimerkiksi avustajien, oppilaiden, vanhempien ja muiden kouluyhteisöön läheisesti liittyvien henkilöiden näkemykset jäivät tässä tutkimuksessa selvittämättä. Sekä luokan- että erityisluokanopettajat sivusivat haastatteluissa useaan otteeseen avustajien roolin tärkeyttä integraation toteutuksessa. Tarkempi selvitys avustajien näkemyksistä ja roolista kaikille yhteisen koulun työtiimeissä voisi edistää avustajien työpanoksen saamista mahdollisimman tehokkaaseen yhteiseen käyttöön.

Koska aineistomme rajoittuu haastattelumateriaaliin, voimme vetää johtopäätöksiä vain siitä, miten opettajat kokevat integraation toimineen. Löytömme eivät kerro siitä, miten opettajien työnjako tai heidän kuvaamaansa asenteet todella näkyvät käytännössä.

Systeemisen näkemyksen mukaan kouluorganisaatio toimii aina tietyssä ympäristössä ja työyhteisö koostuu juuri tietyistä opettajista. Tämän vuoksi tapaustutkimuksemme löytöjä ei voi sellaisenaan siirtää kontekstista toiseen. Aiempien samansuuntaisten

tutkimusten ja mallien perusteella uskomme kuitenkin, että tutkimukseemme osallistuneiden opettajien ideoita ja löytöjemme yleisiä suuntaviivoja voidaan soveltaa myös muihin vastaaviin luokkaintegraatioihin. Lähes kaikki haastattelemamme opettajat kertoivat tärkeänä vinkkinä, että ennen integraation aloittamista olisi hyvä tutustua jo olemassa oleviin malleihin. Toivomme, että työmme voisi yhtenä tällaisena esimerkkinä palvella muita integraatiota toteuttavia tai sitä suunnittelevia kouluja ja opettajia.

Tutkimuskoulumme malli osoittaa, että kaikille yhteistä koulua kohti voidaan kulkea sulauttamalla erityis- ja yleisopetusta pikkuhiljaa yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Sekä erityis- että yleisopetuksen on kuitenkin uudistettava perinteisiä toiminta- ja ajattelumallejaan. Sama koskee myös erityisopettajien ja luokanopettajien ammattirooleja.

Pisimmälle vietyinä uudistuksena on esitetty, että myös erityis- ja luokanopettajien koulutukset tulisi yhdistää inklusiofilosofian mukaisesti. Tutkimuskoulumme kokemusten perusteella näyttäisi siltä, että yhteistyötä voidaan kehittää hyvin pitkälle perinteisenkin opettajankoulutuksen pohjalta. Opettajat ovat todenneet monissa tilanteissa erilaisten koulutustensa mukanaan tuomat näkemyserot rikkaudeksi. Heidän kokemustensa perusteella kaikille yhteisessä koulussa tarvitaan sekä erityis- että yleisopetukselle kertynyttä tietotaitoa. Oma näkemyksemme on, että yhden opettajan saattaa olla vaikea hallita näitä molempia alueita ja näkökulmia. Kun erilaisia tietoja ja taitoja osataan käyttää joustavasti ja rakentavasti, opettajat voivat yhteistyöllä paikata toistensa puutteita ja oppia toisiltaan.

Oletamme, että erilliset koulutukset ovat integraation kannalta ongelmallisia lähinnä silloin, jos tilanne johtaa ammattikuntien väliseen kilpailuasetelmaan (ks. Wood 1998, 182; Moberg 2001b, 92). Tämän vuoksi korostaisimme enemmän yhteistoiminnallisuuden merkitystä kuin ammattiryhmien yhdistämistä. Koulutusrakenteiden perusteellisen muutoksen sijasta olisi uskoaksemme tärkeämpää, että jo opettajien koulutuksessa panostettaisiin nykyistä enemmän erityisopettajien ja luokanopettajien yhteistoimintaan (ks. Huttunen & Ikonen 1999, 84; Moberg 2001b, 93). Yhteistyön tekemistä voisi opetella jo olemassa olevien kurssien puitteissa. Eri opettajaopiskelijat voisivat esimerkiksi harjoittelujen yhteydessä toimia yhdessä, jotta jo opiskeluaikana saataisiin kokemuksia rakentavista tavoista yhdistää erilaisia näkökulmia. Tällä tavoin järjestetyllä koulutuksella olisi mahdollista estää inklusiioon kriittisesti suhtautuvien huolenaiheena ollut erityisopetuksen menetelmätiedon ja asiantuntemuksen katoaminen (Kauffman 1999).

Eri opettajaryhmien välisen kilpailuasetelman vähentämiseksi, yhteistyön joustavuuden lisäämiseksi ja tätä kautta onnistuneen integraatioyhteistyön edistämiseksi opettajien palkkausta ja koulutus pohjaa olisi kuitenkin tarpeen yhtenäistää. Jopa erityisopettajat toivat haastatteluissa muutaman kerran esiin, että tiiviissä integraatioyhteistyössä palkkaero luokanopettajiin tuntuu epäoikeudenmukaiselta, kun työtä hoidetaan täysin yhteisvastuullisesti. Tällä hetkellä kentällä olevien erityisopettajien koulutustausta on myös hyvin kirjava, minkä vuoksi jo eri tavoin koulutettujen ja palkattujen erityisopettajien kesken tuntuu olevan pientä kiistaa ja kilpailua.

Haastattelemamme opettajat totesivat, että integraation edistämiseksi kaivattaisiin erityisesti ‘kaikille yhteisen koulun’ opettajille räätälöityä lisäkoulutusta. Opettajien peruskoulutusta uudistamalla muutokset siirtyvät kentälle suhteellisen hitaasti. Jatkossa olisikin tarpeen kartoittaa tarkemmin integraatiota toteuttavien opettajien kokemia koulutustarpeita, jotta koulutusta voitaisiin muokata kentän tarpeita vastaavaksi.

Edellisessä luvussa esitimme löytöjemme perusteella oletuksia koulun ulkopuolisen ympäristön – kuten kouluhallinnon ja Suomen koulujärjestelmän – yhteyksistä integraation toteutukseen. Vaikka Suomen kouluhallinto on 70-luvulta alkaen sitoutunut virallisesti integraation lisäämiseen, haastattelemiemme opettajien mukaan yleinen järjestelmä ei juuri-kaan tue heidän integraatiopyrkimyksiään. Opettajien asenteita on tutkittu Suomessakin paljon ja heitä on syytetty usein muutosvastarinnasta. Löytömmme osoittavat, että kaivattaisiin laajoja selvityksiä myös koulun ulkoisen toimintaympäristön yhteyksistä integraation onnistumiseen. Tutkimusta tarvittaisiin esimerkiksi suomalaisten hallintoihmisten ja luottamus- henkilöiden todellisista tiedoista ja asenteista integraatiota kohtaan. Olisi kiinnostavaa ja hyödyllistä tietää, millä tavoin kuntien ja valtion tasolla on käytännössä tuettu integraatiota tai helpotettu kaikille yhteisen koulun rakentamista.

LÄHTEET

- Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. 1985. *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. *Organizational Learning 2. Theory, method and practice*. Korj. painos. New York: Addison-Wesley.
- Baker, E. T. 1994. *Meta-analytic evidence for non-inclusive educational practices: Does educational research support current practice for special needs students?* Philadelphia: Temple University.
- Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. 1994–1995. The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership* 52, 33–35.
- Barnett, C. & Monda-Amaya, L. E. 1998. Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education* 19 (3), 181–192.
- Biklen, D. (toim.) 1985a. *Achieving the complete school: Strategies for effective mainstreaming*. New York: Teachers College Press.
- Biklen, D. 1985b. Getting started. Teoksessa D. Biklen (toim.) *Achieving the complete school: Strategies for effective mainstreaming*. New York: Teachers College Press, 1–29.
- Biklen, D. 1985c. Integration in school and society. Teoksessa D. Biklen (toim.) *Achieving the complete school: Strategies for effective mainstreaming*. New York: Teachers College Press, 174–186.
- Biklen, D. 1989. Making difference ordinary. Teoksessa S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (toim.) *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Brookes, 235–248.
- Bogdan, R. 1983. "Does mainstreaming work?" is a silly question. *Phi Delta Kappan* 64 (6), 427–428.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, I. 2000. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for studies on inclusive education.
- Bullough, R.V. Jr. 1987. First-year teaching: A case study. *Teachers College Record* 89 (2), 219–237.
- Carlberg, C. & Kavale, K. A. 1980. The efficacy of special versus regular class

- placement for exceptional children: a meta-analysis. *Journal of Special Education* 14, 295–309.
- Cook, B. G., Semmel, M. I. & Gerber, M. M. 1999. Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: critical differences of opinion. *Remedial and Special Education* 20 (4), 350–356.
- Deno, E. 1970. Special education as developmental capital. *Exceptional Children* 37 (3), 229–237.
- Dunn, L. M. 1968. Special education for the mildly retarded B is much of it justifiable? *Exceptional Children* 35 (1), 5–22.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive Education. World Yearbook of Education 1999*. London: Kogan Page, 37–53.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Etzioni, A. 1977. *Nykyajan organisaatiot*. Suom. S. Randell. 4. painos. Helsinki: Tammi.
- Fisher, J. B., Schumaker, J. B. & Deshler, D. D. 1995. Searching for validated inclusive practices: A review of the literature. *Focus on Exceptional Children* 28 (4), 1–20.
- Freeman, S. F. & Alkin, M. C. 2000. Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education* 21 (1), 3–18.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 1994. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children* 60 (4), 294–309.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 1995. What's "special" about special education? *Phi Delta Kappan* 76 (7), 522–530.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulun uudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suom. T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.

- Fullan, M. 1991. Stiegelbauer, S. The new meaning of educational change. 2. painos. New York: Teachers College Press.
- Garden, J. L. & Bauer, A. M. 1992. Using a collaborative approach to support students and teachers in inclusive classrooms. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students. Baltimore: Brookes, 85–100.
- Guralnick, M. J. 2001. A framework for change in early childhood inclusion. Teoksessa M. J. Guralnick (toim.) Early childhood inclusion. Focus on change. Baltimore: Brookes, 3–35.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. 1994. Toward a culture of disability in the aftermath of Deno and Dunn. *The Journal of Special Education* 27 (4), 496–508.
- Hallahan, D. P., Keller, C. E., McKinney, J. D., Lloyd, J. W. & Bryan, T. 1988. Examining the research base of regular education initiative: efficacy studies and the adaptive learning environments model. *Journal of Learning Disabilities* 20 (1), 29–35.
- Handal, G. 1991. International exploration of teachers' minds: Discussants' comments. *Teaching and Teacher Education* 7 (5-6), 549–551.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun toimintakulttuurin muutos – kohti dialogista vuorovaikutusta. *Kasvatus* 32 (4), 392–401.
- Hersey, P. & Blanchard, K. 1988. Management of organizational behaviour. Utilizing human resources. 5. painos. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3.–4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Honkanen, H. 1989. Organisaation ja työyhteisön kehittämisen suuntauksia ja menetelmiä. Työterveyslaitos. Katsauksia 106.
- Huttunen, R.-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja

- mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 63–90.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.
- Idol, L. 1997. Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities* 30 (4), 384–394.
- Ihatsu, M. 1992. Käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 46.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uud. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 91–109.
- Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Helsinki: Työterveyslaitos. Johtamistaidon opiston tutkimuksia sarja 9. Työ ja ihminen 4.
- Jylhä, I. 1998. Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteuttaminen kuvaamataidon opetuskokeilussa. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 72. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Jääskeläinen, K. & Koskinen, K. 2002. Erityis- ja yleisopetuksen yhteistyö: opettajien ja rehtoreiden näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1995. Adaptiivisuus oppimisympäristön rakenteessa ja interaktiossa. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 9.
- Kansanen, P. 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki – vertaile – arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1996. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion: A guide for educators. 2. painos. Baltimore: Brookes, 3–15.

- Kauffman, J. M. 1993. How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children* 60 (1), 6–16.
- Kauffman, J. M. 1995. Why we must celebrate a diversity of restrictive environments. *Learning Disabilities Research and Practice* 10 (4), 225–232.
- Kauffman, J. M. 1999. Commentary: Today's special education and its messages for tomorrow. *The Journal of Special Education* 32 (4) 244–254.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. 2000. The great divide in special education: inclusion, ideology and research. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* 14, 179–215.
- Kerr, D. 1981. The structure of quality in teaching. *Eightieth Yearbook of the NSSE*, 61–93.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen*. Porvoo: WSOY.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 20.
- Kuittinen, M. 2000. Muuttuuko koulu ja mihin suuntaan? Onnistuneen muutoksen reunaehdot ja lähtökohdat. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 82, 7–22.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. 3. uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. *Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä*. Jyväskylä: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Lahdes, E. 1994. Deskriptiivinen, kuvaileva didaktiikka. Teoksessa J. Kari (toim.) *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Porvoo: WSOY, 46–53.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindeman, M. 1985. *Pedagoginen ihmiskuva. Yläasteen opettajien käsitejärjestelmät sosiaalisen kognition näkökulmasta*. Kouluhallitus. *Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita* 49.

- Lipsky, D. K. & Gartner, A. 1996. Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. Teoksessa C. Christensen & F. Rizvi (toim.) *Disability and the dilemmas of education and justice*. Buckingham: Open University Press, 145–155.
- Lundgren, U. P., Svingby, G. & Wallin, E. 1983. Inledning: Makt och kontroll över läroplaner – vad bestämmer läroplaners inriktning? Teoksessa U. P. Lundgren, G. Svingby & E. Wallin (toim.) *Makten över läroplaner: en konferensrapport*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm Institutionen för pedagogik. Rapport 9, 9–26.
- Lunt, I. & Norwich, B. 1999. Can effective school be inclusive school? *Perspectives on Education Policy* 6. Institute of Education. University of London.
- Manset, G. & Semmel, M. I. 1997. Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education* 31 (2), 155–180.
- Matikainen, J. 1997. Koulutuksen laatu organisaatiokulttuurisesta näkökulmasta. *Aikuiskasvatus* 17 (3), 209–218.
- Mastropieri, M. & Scruggs, T. 1997. What's special about special education? A cautious view toward full inclusion. *The Educational forum* 61, 206–211.
- Moberg, S. 1982. Erityisopetuksen toteuttamismallit: yleiset mallit. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat*. Jyväskylä: Gummerus, 57–66.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 17.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. 2. tark. painos. Helsinki: Opetushallitus, 121–136.
- Moberg, S. 1997. Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and United States. *International Journal of Rehabilitation Research* 20, 29–40.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 139–161.

- Moberg, S. 1999. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto, 38–69.
- Moberg, S. 2001a. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uud. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.
- Moberg, S. 2001b. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6/1980. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Mäkinen, O. & Vuohiniemi, S. 2001. Onnistuuko integraatio? Erityisopetuksen integraatio opettajien ja opettajaksi opiskelevien silmin. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nakari, R. & Valtee, P. 1995. Menestyvä työyhteisö. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmia työyhteisön kehittämiseen. Helsinki: Gummerus.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. Kasvatus 31 (2), 159–170.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 121–146.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Naukkarinen, A., Saloviita, T. & Murto, P. 2001. Jälkisanat. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä:

PS-kustannus, 199–203.

- Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate – 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 22–42.
- Nurmi, K. E. 1995. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. 7. uudistettu painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 28.
- OAJ 1999. Koulutus kuuluu kaikille. Koonnut M. Ängeslevä. Opettaja 38, 12–13.
- Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 232–245.
- Oldroyd, D. 1995. Integrated staff development in the self developing school. Teoksessa K. Hämäläinen, D. Oldroyd, & E. Haapanen (toim.) Making school improvement happen. Department of Teacher Education. Vantaa Institute for Continuing Education. University of Helsinki, 76–98.
- O’Neil, J. 1994-1995. Can inclusion work? A conversation with a Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. Educational Leadership 52, 7–11.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 852/1998. Annettu Helsingissä 20.11.1998.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Sage, D. 1996. Administrative Strategies for achieving inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion: A guide for educators. Baltimore: Brookes, 105–116.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: WSOY.

- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29 (2), 214–223.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.
- Sapon-Shevin, M. 1990. Student support through cooperative learning. Teoksessa W. Stainback & S. Stainback (toim.) *Support Networks for Inclusive Schooling. Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes, 65–79.
- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 6.
- Schaffner, C. B. & Buswell, B. E. 1996. Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for educators*. 2. painos. Baltimore: Brookes.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin + Göös.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 1996. Teacher perceptions of mainstreaming / inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children* 63 (1), 54–74.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 167.
- Sel 2000. Sel päivitti integraatiokannanottoaan. *Erityiskasvatus* 43 (3), 19.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V. Butera, G. & Lesar, S. 1991. Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children* 58 (1), 9–24.
- Semmel, M. I., Gerber, M. M. & MacMillan, D. L. 1994. Twenty-five years after Dunn's article: a legacy of policy analysis research in special education. *The Journal of Special Education* 27 (4) 481–495.
- Senge, P. 1993. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Paperback ed. New York: Doubleday.
- Skrtic, T. M. 1991. The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review* 61 (2), 148–162.

- Skrtic, T. M. 1995. Special education and student disability as organizational pathologies: Toward a metatheory of school organization and change. Teoksessa T. M. Skrtic. (toim.) Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity. New York: Teachers College Press, 190–232.
- Spradley, J. P. 1979. The ethnographic interview. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stainback, W. & Stainback, S. 1989. Practical organizational strategies. Teoksessa S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (toim.) Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Brookes, 71–87.
- Stainback, W., Stainback, S. & Bunch, G. 1989a. Introduction and historical background. Teoksessa S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (toim.) Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Brookes, 3–14.
- Stainback, W., Stainback, S. & Bunch, G. 1989b. A rationale for the merger of regular and special education. Teoksessa S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (toim.) Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Brookes, 15–26.
- Stainback, S., Stainback, W. & Jackson, J. 1992. Toward Inclusive Classrooms. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students. Baltimore: Brookes, 3–17.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Taylor, S. J. 1988. Caught in the continuum: a critical analysis of the principle of least restrictive environment. Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps 13 (1), 41–53.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. 1998. The making of the inclusive school. London: Routledge.
- Tilastokeskus. 2001. Oppilastilastot. Koulutus 2001:4.
- Tilastokeskus 2002. Peruskoulut 1999–2002. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.tilastokeskus.fi/tk/he/perusk.html>](http://www.tilastokeskus.fi/tk/he/perusk.html) 15.1.2003.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.

- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain 7.–10.6.1994.
- VanDyke, R. & Stallings, M. A. 1995. How to build an inclusive school community. *Phi Delta Kappan* 76 (6), 475–479.
- Varila, J. 1999. Oppiva organisaatio – ideologiasta kehittämisen työkaluksi! Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74, 7–30.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J. & Saumell, L. 1996. Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice* 11 (2), 96–106.
- Vehmas, S. 2001. Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uud. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 364–375.
- Villa, R. A. & Thousand, J. S. 1996. Student collaboration. An essential for curriculum delivery in the 21st century. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion: A guide for educators*. 2. painos. Baltimore: Brookes, 171–191.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H. & Nevin, A. 1996. Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children* 63 (1), 29–45.
- Virtanen, P. & Ratilainen, A. K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994–1995. Teoksessa H. Blom, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. 2. tark. painos. Helsinki: Opetushallitus, 53–64.
- Voutilainen, T. Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1990. *Tiedonkäsitys*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Wang, M. C. & Baker, E. T. 1985–1986. Mainstreaming programs: Design features and effects. *The Journal of Special Education* 19 (4), 504–521.
- Welch, M. 2000. Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education* 21 (6), 366–376.
- Wood, M. 1998. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children* 64 (2), 181–195.

YK 1994. Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet. Hyväksytty YK:n yleiskokouksen 48. istunnossa 20.12.1993. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 1994:25. Helsinki.

LIITE 1: Tutkimuksen suorittaminen

1 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

1.1 Tutkimusote

Opettajien asenteita ja käsityksiä integraatiota estävistä ja edistävistä tekijöistä on kartoitettu lukuisissa tutkimuksissa. Me halusimme perehtyä syvemmin opettajien näkemyksiin siitä, miten integraatio-opetusta voidaan onnistuneesti toteuttaa. Tämän vuoksi valitsimme laadullisen tutkimusotteen, jonka tyypilliset piirteet – kuten naturalistisuus, holistinen näkökulma ja kontekstiherkkyys, rikas ja yksityiskohtainen aineisto, tutkittavien näkökulma, prosesseihin paneutuminen sekä pieni ja harkitusti valittu tutkittavien joukko – antavat hyvät mahdollisuudet paneutua syvällisesti tutkittavaan ilmiöön (Patton 1990, 39–63; Bogdan & Biklen 1992, 29–33; Eskola & Suoranta 1998, 13–24).

Päädyimme tekemään tapaustutkimuksen. Sille on ominaista halu ymmärtää ja kuvailla syvällisesti, yksityiskohtaisesti ja kokonaisvaltaisesti tiettyä kohdetta. Kohteeksemme valitsimme harkinnanvaraisesti koulun, josta oletimme saavamme tutkimamme ilmiön kannalta rikasta aineistoa. (ks. Patton 1990, 53–54.) Tutkimuskohteessamme toimii fyysisesti ja toiminnallisesti integroituneet Epilän harjaantumiskoulu sekä 1.–6. luokkien perusopetusta tarjoava Raholan koulu. Olemme kuvailleet kouluja ja haastattelemiamme opettajia tarkemmin luvussa 3. Koska emme voineet haastatella koko henkilökuntaa, valitsimme tutkimukseemme työpareina toimivat opettajat, (6 erityisluokan- ja 6 luokanopettajaa) joilla tiesimme varmasti olevan kokemusta toiminnallisen integraation toteuttamisesta.

Olemme lähestyneet aihettamme useamman eri tutkimusperinteen näkökulmasta. Yleisesti otteemme on etnografinen. Integraatiotutkimuksena työmme edustaa ensisijaisesti pragmaattista diskurssia. Koulun kokonaisuutta olemme tarkastelleet systeemisesti ja koulun kulttuurin näkökulmasta. Opettajan ajattelua ja toimintaa puolestaan lähestymme tulkitsevan opettajuustutkimuksen lähtökohdista.

Tutkimus on etnografinen siltä osin, että pyrimme ymmärtämään tutkimuskoulun kulttuuria sen jäsenten eli opettajien näkökulmasta. Aineiston hankinnassa olemme käyttäneet etnografiseen tutkimukseen soveltuvaa vuorovaikutuksellista menetelmää, melko avoimia teemahaastatteluja. (Patton 1990, 67–68; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 68). Tutkimusta ei kuitenkaan voi pitää täysin etnografisena, koska kenttätöväihe oli lyhyt, emmekä itse havainnoineet ja osallistuneet tutkimuskoulun arkeen (vrt. Patton 1990, 68; Eskola & Suoranta 1998, 106).

Kouluorganisaatiota ja opettajia sen osana olemme tarkastelleet systeeminä. Systeemiseen näkökulmaan liittyvän holistisen ajattelun mukaan systeemistä (meidän tapuksessamme koulun kulttuurista) ei saada oikeaa kuvaa, jos tutkitaan vain sen osia (opettajia) erikseen ja yhdistetään sitten näistä saatu tieto. Koska kaikki osat vaikuttavat toisiinsa, on paneuduttava myös osien väliseen vuorovaikutukseen. (Patton 1990, 78–79). Gharajedaghi ja Ackoff (1985, Pattonin 1990, 79 mukaan) painottavat, että koska systeemiä ei voi ymmärtää vain analysoimalla sen erillisiä osia, systeeminen lähestymistapa vaatii analyttisen ajattelun ohella aina myös synteettistä ajattelua. Synteettinen ajattelu merkitsee, että kokonaisuuden avulla pyritään ymmärtämään osia ja niiden toimintaa.

Olemme muodostaneet kuvaa tutkimuskoulustamme analyttisesti, tarkastelemalla erikseen yksittäisten opettajien kertomia asioita. Samalla olemme kuitenkin pyrkineet huomioimaan myös koulun kulttuurin ja laajemman ympäristön merkityksen opettajien ajattelulle ja toiminnalle. Tässä suhteessa työmme kytkeytyy myös tulkitsevan tutkimusotteen mukaiseen opettajatutkimukseen. Tulkitseva tutkimusote merkitsee työssämme sitä, että opettajien ajattelua ja toimintaa tarkasteltaessa tarkoituksenamme on ulkoisen käyttäytymisen havainnoinnin sijasta ymmärtää opettajan omia näkemyksiä ilmiöstä. Hyvän opetuksen – toimivat integraatiokäytännöt – määrittelemme kontekstisidonnaisesti, osana koulu yhteisöä ja laajempaa toimintaympäristöä. (Ks. Ross, Cornett & McCutcheon 1992, Patrikaisen 1997, 29–30 mukaan.) Koska tarkoituksenamme on ollut kuvata nimenomaan integraation kannalta toimivia käytäntöjä ja etsiä tätä kautta kaikille yhteiselle koululle tyypillisiä piirteitä, tutkimuksemme näkökulma edustaa tältä osin inkluusiokeskustelun pragmaattista diskurssia. (Dyson 1999, 42.)

1.2 Aineiston keruu

Teemahaastattelu. Aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme teemahaastattelun. Menetel-

män etuna pidämme etukäteen mietittyjä teemoja, joiden avulla pystymme varmistamaan, että saamme kaikilta haastateltavilta tietoa haluamistamme aihepiireistä. Samalla pystymme laajentamaan keskustelua haastateltavan esiin tuomista, tutkimuksemme kannalta mielenkiintoisista aiheista, ja antamaan hänelle vapautta kertoa asioista omalla tavallaan. (Ks. Bogdan & Biklen, 1992, 96-97; Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Haastattelumenetelmän valintaan vaikutti myös se, että haastattelu ei ole tutkimushenkilön kannalta kovin työläs eikä aikaa vievä menetelmä. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat olivat suostuvaisempia tähän kuin esimerkiksi kirjoitelman tekemiseen. Koska tutkimuskoulumme sijaitsee kaukana asuinpaikkakunnaltamme, meidän oli valittava menetelmä, joka ei vaadi pitkää kentällä oloa. Tämän vuoksi päädyimme myös käyttämään vain yhtä aineistonkeruumenetelmää.

Kentälle pääsy. Olimme yhteydessä tutkimuskouluumme ensimmäisen kerran syksyllä 2000. Tiedustelimme tällöin Epilän koulun rehtorilta mahdollisuutta tehdä tutkimusta heidän koulussaan. Hän kertoi, että sinne olikin toivottu ulkopuolisia tutkijoita. Rehtorista tuli tärkeä avainhenkilömme, joka on edistänyt monella tapaa tutkimuksemme käytännön toteutusta. Hän on muun muassa välittänyt meille erilaista koulua koskevaa materiaalia, koordinoanut haastatteluajkojen varauksia sekä huolehtinut tiedonkulusta opettajien suuntaan.

Keväällä 2001 kävimme tutustumassa kouluun. Tutustumiskäynnillä Epilän koulun rehtori kertoi koulujen integraatioprosessista, esitteli meille koulurakennuksen ja tutustutti meidät joihinkin koulun opettajiin. Seurasimme pari oppituntia ja keskustelimme tutkimuksen tekemisestä rehtorin ja opettajien kanssa. Tutustumiskäynnin ja tutkimuksemme aihepiiriin liittyvän kirjallisuuden pohjalta muotoilimme tarkemmin tutkimusongelmamme, valitsimme aineistonkeruumenetelmän sekä haastattelujen kohderyhmän.

Tämän jälkeen otimme uudelleen yhteyttä Epilän koulun rehtoriin ja kerroimme toiveestamme haastatella työpareina toimivia opettajia. Saimme häneltä suullisen luvan tutkimuksen suorittamiseen. Rehtori puhui asiasta opettajille ja sai heiltä alustavan suostumuksen. Lisäksi lähetimme opettajille kirjeen, jossa selitimme tutkimuksemme tarkoituksen ja pyysimme heitä ilmoittamaan, saisimmeko haastatella heitä (liite 3). Kaikki opettajat lupautuivat mukaan tutkimukseemme. Varsinaiset tutkimussopimukset allekirjoitettiin haastattelujen aluksi (liite 4). Opettajat saivat kopion tästä sopimuksesta myös itsel-

leen, jotta he pystyisivät jälkikäteen tarkistamaan, mitä me olemme luvanneet ja mihin he ovat sitoutuneet. Lupasimme haastateltaville, että he saavat vielä ennen raportin ilmestymistä tarkastaa käyttämämme lainaukset ja niistä tekemämme tulkinnat. Näin he saattoivat kertoa haastatteluissa vapaammin omia näkemyksiään.

Epilän koulun rehtori välitti viestin, että opettajat haluaisivat etukäteen tietää, mitä aiomme heiltä kysyä. Lisäksi opettajat olivat ehdottaneet, että haastattelisimme heitä työpareittain. Tämän vuoksi valmistelimme vielä opettajia varsinaisiin haastatteluihin lähettämällä heille toisen kirjeen, jossa kerroimme tarkemmin haastattelun sisällöstä ja rakenteesta.

Esittelimme kirjeessä haastatteluissa käsiteltävät yleiset teemat. Samalla selvitimme kuitenkin, että teemahaastattelun luonteen vuoksi emme voi etukäteen kertoa kysymyksiä, koska eteneminen riippuu haastattelutilanteesta. Kerroimme myös, että halusimme haastatella jokaista opettajaa erikseen, sillä tarkoituksenamme oli saada esiin jokaisen oma näkökulma. Yksilöhaastatteluissa uskoimme kuulevamme henkilökohtaisempia ja aidompia mielipiteitä tai sellaisia asioita, joita haastateltava ei halua muiden kuulevan (ks. Hirsjärvi ym. 1997, 207).

Haastatteluihin valmistautuminen. Haastattelurungon laatimisessa huomioimme Spradleyn (1979) suositukset aloittaa haastattelu laajoilla ja yleisillä asiakokonaisuuksilla ja tehdä vasta tämän jälkeen tarkempia ja yksityiskohtaisempia kysymyksiä. Lisäksi perehdyimme esimerkiksi erilaisiin kysymystyyppeihin (Patton 1990, 290–298; Hirsjärvi & Hurme 2001, 105–112.) Haastattelurunkoon (liite 5) kirjoitimme käsiteltävien teemojen alle kysymykset aiheista, joita kunkin teeman puitteissa halusimme käsitellä. Tarkan rungon tehtävänä oli varmistaa, että pysyisimme aiheessa ja että haluamamme asiat tulisivat käsitellyiksi. Valmiiksi pohtimillamme kysymyksillä halusimme varmistaa, että saisimme esitettyä kysymykset riittävän avoimesti ja silti selkeästi. (vrt. Patton 1990, 280). Emme kuitenkaan noudattaneet haastatteluissa jäykästi rungon kysymysmuotoa tai -järjestystä.

Ennen varsinaisia haastatteluja testasimme haastattelurungon esihaastatteluil-la. Samalla saimme harjoiteltua haastattelemista, tarkkailijan roolia sekä nauhurin käyttöä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72–73). Toinen meistä haastatteli harjaantumisloukan- ja toinen luokanopettajaa, jotka ovat tehneet integraatioyhteistyötä työparina samaan tapaan kuin tutkimuskoulumme opettajat.

Kuuntelimme esihaastattelunauhoja ja purimme ne myös suurpiirteisesti kirjalliseen muotoon. Tämän perusteella tiivistimme ja täydensimme vielä haastattelurunkoa joiltain osin. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 72.) Arvioimme myös omaa toimintaamme haastatteluissa. Tarkastelimme muun muassa omien kysymystemme selkeyttä ja kysymystekniiikkaamme sekä palautteen antamista haastateltavalle. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 105–112.)

Haastattelujen suorittaminen. Keräsimme aineiston pääosin helmimaaliskuussa 2002, yksi haastattelu jäi aikatauluongelmien vuoksi toukokuulle. Toteutimme haastattelut siten, että olimme molemmat paikalla haastattelutilanteissa. Toinen toimi haastattelijana, jolla oli päävastuu keskustelun kulusta. Toinen seurasi sivummalta ja varmisti, että kaikki tärkeät aiheet tulivat käsitellyiksi. Tarvittaessa hän saattoi tehdä lisäkysymyksiä. Tarkkailija myös huolehti nauhurista sekä kirjoitti muistiin haastattelun tulkinnan kannalta tärkeitä asioita, kuten ilmeitä ja eleitä tai haastatteluun vaikuttaneita tilannetekijöitä. Näin haastattelijasta pystyi paremmin keskittymään keskustelun eteenpäin viemiseen. Lisäksi molempien läsnäolo on helpottanut luotettavien tulkintojen tekemistä, koska tunnemme molemmat kaikkien haastateltavien ilmaisutyyliä sekä haastattelutilanteet ja -kontekstit. (ks. Bogdan & Biklen 1992, 29). Jaoimme haastattelut siten, että haastattelimme kumpikin kolmea luokan- ja kolmea erityisluokanopettajaa, jompaakumpaa opettajaa kustakin työparista.

Ennen haastattelun aloittamista kerroimme rooli-aostamme, jotta tarkkailijan mukanaolo ei häiritsisi haastateltavia. Samalla kertosimme myös lyhyesti haastattelujen kulun ja sisällöt. Annoimme opettajalle oman haastattelurungon, johon oli kirjattu keskeiset teemat (liite 6). Näin hänen oli helpompi hahmottaa kiinnostuksemme kohteena oleva aihekokonaisuus ja tuoda vapaammin esille omia ajatuksiaan. Totesimme tämän hyväksi ratkaisuksi. Monia opettajia tuntui miellyttävän se, että he pystyivät seuraamaan haastattelun kulkua omasta rungostaan. Osa opettajista puhui teemoista varsin oma-aloitteisesti. Tällaisissa haastatteluissa meidän tehtäväksemme jäi lähinnä tarkentavien kysymysten esittäminen ja keskustelun ohjaaminen haluamaamme suuntaan. Jotkut haastateltavat puolestaan tustuivat runkoon haastattelun alussa, mutta eivät katselleet sitä enää haastattelun aikana. Näiden haastatteluiden etenemisjärjestyksessä haastattelijalla oli siten suurempi merkitys. (Ks. Syrjälä ym. 1994, 86–87.)

Haastattelut suoritettiin koululla opettajien työpäivän aikana tai sen päätyttyä. Haastattelutiloina käytettiin tilanteen mukaan työpariluokkien välitilaa, koulun kirjastoa tai haastateltavan luokkahuonetta. Yhtä opettajaa haastattelimme Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen tiloissa. Haastatteluolosuhteet olivat vaihtelevia, eikä häiriöiltä aina voitu välttyä. Katkot eivät kuitenkaan mielestämme vaikuttaneet ratkaisevasti haastattelujen kulkuun. Suurempi ongelma oli se, että osalla työpäivän jälkeen haastatelluista opettajista oli selvästi kiire kotiin, mikä häiritsi haastatteluun keskittymistä ja motivoitumista. Haastattelujen ajoittumisella juuri ennen ja jälkeen hiihtoloman on myös voinut olla oma vaikutuksensa. Ennen lomaa opettajat olivat väsyneempiä ja odottivat jo sen alkamista. Eräs opettaja puolestaan totesi, että heti loman jälkeen oma työkuorma tuntui tavallistakin stressaavammalta.

Kirjoitimme molemmat mahdollisimman pian jokaisen haastattelun jälkeen memot, joita hyödynsimme haastattelunauhoja litteroidessamme ja analysoidessamme. Memoissa pyrimme kuvailemaan tarkasti haastattelutilannetta, omia tunnelmiamme, haastattelijan ja haastateltavan eleitä, ilmeitä ja niin edelleen. Kirjoitimme ylös myös uusia ajatuksia ja ideoita tulevien haastattelujen ja analysoinnin tueksi. (Bogdan & Biklen 1992, 107–108, 119–124, 157–161). Lisäksi pyrimme kuuntelemaan joitain nauhoja jo ennen seuraavia haastattelukertoja.

Haastatteluissa nousi esille tutkimuksemme kannalta mielenkiintoisia asioita, mutta meillä ei ollut ajankäyttösyistä mahdollisuutta tehdä uutta haastattelukierrosta. Tämän vuoksi päätimme selvittää näitä aiheita tarkemmin jäljellä olevissa haastatteluissa ja muokkasimme vielä haastattelurunkoa (liite 5) jonkin verran ensimmäisten haastattelujen jälkeen. Lisätyt aiheet on merkitty runkoon kursiivilla. Ensimmäisten haastattelujen perusteella tärkeimpinä pitämämme aiheet lihavoimme.

Ennen aineiston litterointia kuuntelimme vielä haastattelunauhat läpi. Keskustelimme samalla haastattelun herättämistä ajatuksista ja vaikutelmista sekä luimme ja täydensimme haastattelumemoja. (Bogdan & Biklen 1992, 166). Näin saimme kokonaisvaltaisemman ja tarkemman kuvan haastatteluaineistosta, mikä oli avuksi analyysivaiheessa.

Haastattelut kestivät 45 minuutista 1 tuntiin 45 minuuttiin. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi noin 14 tuntia 40 minuuttia. Litteroituna aineistoa on – Times New Roman -kirjasimella, fonttikoolla 12, rivivälillä 2 ja sivumarginaaleilla 5 ja 1 cm sekä ylä- ja alamarginaaleilla 1 cm – yhteensä 390 sivua.

Lisäksi yhden haastattelun alusta on 15 sivua materiaalia, joka ei ole ai-
van sana sanalta litteroitua. Aikatauluongelmien vuoksi jouduimme tekemään kaksi
haastattelua osittain päällekkäin ja toisen haastattelun alkuosassa käytimme koulun
mikrofonia ja nauhuria. Tässä osassa kaikkia haastateltavan vastaukset eivät kuulu
kunnolla. HavaitSIMME nauhoituksen epäonnistumisen kuitenkin heti haastattelun jälkeen.
Haastattelija kuunteli nauhan läpi ja teki mahdollisimman tarkat muistiinpanot epäselvistä
vastauksista. Näiden muistiinpanojen tuella saimme purettua nauhalta analysoinnin
kannalta keskeiset sisällöt. Tästä haastattelusta ei kuitenkaan ole monta suoraa lainausta
raportissamme, koska olemme joutuneet täydentämään vastauksia omin sanoin.

1.3 Aineiston analyysi

Analysoimme aineistomme induktiivisesti (ks. Patton 1990, 44). Pilkoimme sen ensin eri
koodien alle, ja tarkastelimme sitten kunkin koodin tai tietyn koodiryhmän alle kertynyttä
variaatiota. Tämän pohjalta yhdistimme löydöistä kokonaisuuksia, jotka olemme kuvanneet
raportissamme. Vertasimme vielä löytöjä aikaisempiin teorioihin ja malleihin ja loimme
tältä pohjalta mallin toimivasta kaikille yhteisessä koulusta (luku 7).

Aineiston analyysin aluksi luimme molemmat pari kertaa kaikki litteroidut
haastattelut läpi. Samalla kertosimme myös haastatteluista tekemiämme memoja. Tarkoi-
tuksenamme oli saada aineistosta koodaukseen tarvittava yleiskuva. Lukiessamme teimme
molemmat itsenäisesti marginaaleihin alustavaa koodausta, eli kirjoitimme otsikkoja – koo-
dikategorioita – haastatteluista nouseville aihekokonaisuuksille. (Bogdan & Biklen 1992,
176.) Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti pyrimme aineistolähtöiseen analyysiin. Osa
koodeista nousi luonnollisesti haastattelun teemoista. Kirjoitimme myös jokaiselle
haastattelulle kansisivun, johon tiivistimme haastattelun sisällöt sekä haastattelusta nous-
seet toistuvat tai yllättävät löydöt.

Tämän jälkeen loimme yhdessä varsinaiset analyysikoodit. Kävimme läpi mo-
lempien tekemät alustavat kooditukset yhdestä haastattelusta, ja muodostimme näiden pe-
rusteella koodirungon. Lisäksi koodasimme yhdessä vielä toisen haastattelun, jossa tes-
tasimme koodirunkomme toimivuutta ja pyrimme yhtenäistämään koodaustapamme. Lop-
pujen haastattelujen koodauksen jaoinme puoliksi. Ensimmäisten haastattelujen koodauk-
sen aikana poistimme vielä turhia, päällekkäisiä koodeja ja lisäsimme joitakin uusia. (Ks.
Bogdan & Biklen 1992, 176–177.) Lopullisessa rungossa (liite 7) oli yhteensä 47 koodia,

jotka jaoin seitsemään pääotsakkeeseen: taustatiedot, ajattelu, opettajuus, kokemukset integraatiosta, integraation toteutus, käytännön opetustyö sekä yhteistyö.

Koodasimme aineiston haastattelu kerrallaan. Ensimmäiset haastattelut puurimme tietokoneelle, siten että nimesimme jokaiselle koodille oman sivun ja lajittelimme aineiston näiden otsakkeiden alle. Emme käyttäneet mitään rajattua analysointiyksikköä kuten lausetta, koska tämä olisi katkonut keinotekoisesti vastausten sisältöä ja saattanut irrottaa asiat konteksteistaan. Näin ollen koodien alle kerätyt kohdat ovat hyvin eripituisia. Jotkut haastattelukohtat sijoittuivat myös useamman koodin alle, sillä usein aiheet limittyvät toisiinsa. (Ks. Bogdan & Biklen 1992, 177.)

Haastattelujen koodaaminen tietokoneelle osoittautui hyvin aikaa vieväksi ja aineisto oli tällä tavoin hankalasti käsiteltävää. Tämän vuoksi koodasimme loput haastattelut suoraan litteroituihin paperiversioihin. Valitsimme jokaiselle seitsemälle pääluokalle eri värin, jolla alleviivasimme ryhmään liittyvät kohdat tekstistä. Tarkemmat koodit merkitsimme numeroin marginaaliin.

Keskustelimme yhdessä joidenkin ongelmallisten kohtien koodauksesta. Lisäksi valitsimme jokaisesta haastattelusta muutamia vaikeita sivuja, jotka toinen koodasi näkemättä varsinaisen koodaajan ratkaisuja. Vertasimme näitä koodauksia, ja havaitsemiemme tulkintaerojen perusteella tarkensimme ongelmallisiksi osoittautuneiden koodien määrittelyä.

Syvempää analyysia varten luimme jokaisesta haastattelusta tietyn koodin alle kertyneet kohdat, ja tiivistimme kunkin kohdan sisällön yleisemmälle tasolle vietyinä ajatuksena yhdelle paperille. Tiivistykseen merkitsimme haastattelutunnisteet sekä sivu- ja rivinumerot. Näiden avulla pystyimme näkemään, ketkä opettajat olivat puhuneet mistäkin asiasta. Näin saimme kerättyä kuhunkin koodiin kuuluvat sisällöt helposti tarkasteltavaan muotoon ja jäsennettyä löytöjä raporttiin kirjoitettaviksi kokonaisuuksiksi. Liitimme raporttiin runsaasti suoria lainauksia kuvailevuuden ja uskottavuuden lisäämiseksi.

Koulun mallia analysoidessamme totesimme, että opettajien kommentit jakautuivat Helakorven (2001, ks. tarkemmin luku 2.2, s. 17) organisaation toimintakulttuurin mallin mukaisesti. Käytimme tätä raportin koulun mallia koskevan osan (luku 4) jäsennyksenä. Eskolan ja Suorannan (1998, 82–83) mukaan tällainen teorian käyttö on yksi mahdollinen laadullisen analyysin apukeino. Opettajien näkemyksiä koulun toimintaa ohjaavasta ajattelusta ja sen käytännön toteutuksesta käsitelimme tarkemmin koulun viiden toimintaperiaatteen avulla.

Käytännön opetustyötä koskevia kohtia teemoiteltuamme havaitsimme, että eri työparien toimintamallit eroavat erityisesti sen suhteen, millaisissa oppiaineissa ja kuinka johdonmukaisesti he toteuttavat integraatio-opetusta. Nämä erilaiset integraatiomallit jakautuivat selkeästi kolmeen ryhmään: integraatiota lähinnä taito- ja taideaineissa, integraatiota vahvasti yksittäisissä aineissa sekä integraatiota lähes kaikissa aineissa. Koskimme tiettyyn toimintamalliin ryhmittämiemme opettajien haastatteluista koodatut kohdat aina samalle paperille. Näin pystyimme näkemään sekä tiettyä ryhmää yhdistävät että eri ryhmiä erottavat piirteet.

Opettajien erilaisia integraatiomalleja (luku 5) ja ajattelua (luku 6) kuvatesamme valitsimme aineistoomme luontevasti sopivan esitystavan – tyypittelyn. Tällä tavoin saimme esitettyä tulkintojamme laajasti ja syvällisesti, mutta silti tiiviisti ja toivottavasti myös selkeästi. Olemme kuvanneet eri opettajaryhmiä yhdistettyinä, mahdollisimman yleisinä tyyppinä. Tämä merkitsee sitä, että raportissa esitettyihin kuvauksiin on otettu mukaan lähinnä sellaisia asioita, jotka esiintyvät suuressa osassa vastauksista. Kuvaamamme tyyppi saattaa kuitenkin sisältää myös asioita, joita ei ole yksittäisessä haastattelussa. (Eskola & Suoranta 1998, 182–183.) Tyypittelyn avulla olemme siten pystyneet myös häivyttämään ja suojaamaan yksittäisten opettajien henkilöllisyyttä (ks. Syrjälä ym. 1994, 88).

Opettajien ajattelun analyysin aloitimme jäsentämällä aineistoa integraatiomallien mukaisiin ryhmiin. Havaitsimme kuitenkin, etteivät ajattelumallit ryhmittyneet näiden mukaisesti. Sen sijaan kaikkien opettajien ajattelusta löytyi sekä integraatiota tukevia että sitä jarruttavia tekijöitä, ja opettajat sijoittuivat tasaisesti eri kohdille jatkumoa. Tämän vuoksi päädyimme kuvaamaan ajattelua kahden ääripäitä edustavan tyyppin avulla.

Ryhmittelymme pohjaksi valitsimme kaikkein selkeimmin paljon integroivia ja väljemmin integroivia opettajia edustavat tapaukset. Näiden esimerkkiryhmien eroja vertailemalla poimimme sellaisia ajattelun osatekijöitä, jotka näyttäisivät olevan yhteydessä integraation määrään ja laatuun. Ääripäiden väliin sijoittuvien opettajien ajatukset hajaantuivat eri osa-alueilla molempien tyyppien kesken.

1.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme luotettavuuden tarkastelussa käytämme Lincolnin ja Guban (1985, 289–331) kehittämiä käsitteitä: vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus (ks. myös Tynjälä 1991).

Vastaavuus. Tutkimuksen vastaavuus merkitsee sitä, että tutkimuksen rekonstruktiot eli mallinnukset vastaavat mahdollisimman luotettavasti tutkittavien konstruktioita todellisuudesta (Lincoln & Guba 1985, 294–296 ks. myös Tynjälä 1991, 390). Meidän tutkimuksessamme tämä tarkoittaa sitä, että analyysin kautta muodostamiemme löytöjen tulisi vastata haastattelemiemme opettajien käsityksiä koulun mallista, integraatiosta sekä omasta ajattelustaan ja toiminnastaan.

Tutkimuksen vastaavuutta lisää se, että olemme haastatelleet useita opettajia. Näin olemme voineet verrata eri lähteistä saatua tietoa. Tätä kutsutaan lähdetriangulaatioksi. Esimerkiksi jokaisen työparin toimintamallista olemme saaneet kummankin, sekä luokan- että erityisluokanopettajan näkökulman. (ks. Patton 1990, 467). Raportissa olemme käyttäneet suoria lainauksia kaikilta haastattelemltamme opettajilta. Muun muassa haastateltavien erilaisen innostuneisuuden ja kiinnostuksen vuoksi toiset ovat tosin nousseet tärkeämmiksi avaininformanteiksi. Heiltä aineistoa ja sen myötä myös lainauksia on muita enemmän. (Syrjälä ym.1995, 86) Vielä kattavamman kuvan koulun kulttuurista olisimme saaneet, jos olisimme haastatelleet myös avustajia ja muitakin kuin työpareina toimivia opettajia. (ks. Patton 1990, 467.)

Tutkimuksemme vastaavuutta heikentää lisäksi se, että olemme käyttäneet vain yhtä aineistonkeruumenetelmää. (Patton 1990, 464–467; Eskola & Suoranta 1998, 69–70). Olemme pyrkineet vähentämään yhden menetelmän käyttämisestä johtuvia puutteita paneutumalla huolellisesti haastattelumenetelmään.

Kahden tutkijan käyttö lisää tutkimuksemme vastaavuutta (ks. Patton 1990, 468–469; Eskola & Suoranta 1998, 70). Teimme kumpikin puolet haastatteluista, mikä voi vähentää yhden haastattelijan aiheuttamaa vääristymää aineistossa (Patton 1990, 468). Hyödynsimme kahden ihmisen näkökulmaa myös aineiston koodauksessa ja analyysissä. Näin pyrimme varmistamaan, että löytömmme ja tulkintamme nousevat aineistosta.

Tutkijatriangulaatiota käytetään analyysissä yleensä siten, että eri tutkijat analysoivat aineiston itsenäisesti ja vertailevat sitten analyysensä keskenään (Patton 1990, 468). Me olemme tästä poiketen suorittaneet koodauksen jälkeisen syvemmän analyysin kokonaan yhdessä. Keskustelimme näkökulmistamme ja arvioimme niitä analyysin aikana. Kun näkökulmamme poikkesivat toisistaan, luimme kohdan uudelleen kontekstissaan. Ristiriitaisiksi jääneet kohdat jätimme kokonaan pois analyysistä. Mikäli analyysin olisi tehnyt vain yksi tutkija, haastateltavan ajatuksista poikkeavat tulkinnat olisivat jääneet helpommin huomioimatta ja kyseenalaistamatta.

Useampia näkökulmia saimme myös teoriatriangulaation avulla (Patton 1990, 470). Aineistoa analysoidessamme tarkastelimme tutkimustehtäviämme sekä organisaatioteorioiden, opettajatutkimuksen että integraatiotutkimuksen näkökulmista.

Tulkintojemme oikeellisuuden varmistamiseksi olemme antaneet haastateltavien tarkistaa osia raporttimme luonnoksesta (member check) (Lincoln & Guba 1985, 314–316). Tiiviin raportointiaikataulun vuoksi emme voineet ensin tarkastuttaa lainausten tunnistettavuutta, ja lähettää sitten koko raporttia kaikkien haastateltavien luettavaksi tulkintojen tarkastamista varten. Tämän vuoksi samalla kun haastateltavat saivat tarkistaa tunnistettavuutensa käyttämistämme lainauksista, liitimme mukaan mahdollisimman paljon tekstikontekstia. Näin haastateltavat saattoivat nähdä, missä yhteydessä lainausta käytetään, ja arvioida kohdan tulkintaa.

Saimme vain parilta opettajalta kommentteja tulkinnoistamme. Toinen heistä arveli, että tekemäämme päätelmät ovat oikeita. Toinen puolestaan totesi, että ei voi täysin allekirjoittaa kaikkia tulkintojamme, mutta olettaa, että ne perustuvat osin myös muiden haastateltavien kertomuksiin. Tulkintojen oikeellisuuden tarkastamista vaikeuttaakin osoittain se, että olemme tehneet yleistäviä tyypittelyjä, joihin olemme koonneet ryhmälle ominaiset piirteet. Tyypikuvaus ei siten välttämättä vastaa täysin yksittäisen opettajan kuvaa todellisuudesta.

Siirrettävyys. Lincolnin ja Guban (1985, 296–298, ks. myös Tynjälä 1991, 390) mukaan siirrettävyys riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkimusympäristö ja sovel-lusympäristö ovat. Koska tutkija tuntee ainoastaan tutkimusympäristön, hän ei voi yksin päätellä löytöjen siirrettävyyttä muihin konteksteihin. Tämän vuoksi olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimukseemme osallistujat, aineiston, menetelmät ja tulkintaperusteemme mahdollisimman hyvin. Näiden pohjalta lukija voi arvioida tutkimuksemme löytöjen sovelta-mista tuntemaansa kontekstiin – esimerkiksi toiseen kouluun, jossa toteutetaan integraatio-yhteistyötä työpareissa tai tiimeissä. (Lincoln & Guba 1985; Tynjälä 1991, 390.) Haastatel-tavien henkilöllisyyden suojaamiseksi emme ole esittäneet heidän taustatietojaan tarkasti yksilöiden. Olemme kuitenkin kertoneet tutkimuksemme kannalta oleellisiksi katsomamme asiat.

Tutkimuskoulussamme on integraatiota edistäviä erityispiirteitä, joiden osalta se eroaa useimmista muista suomalaisista kouluista. Löytöjemme perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että nämä erityispiirteet eivät ole välttämättömiä toiminnallisen integraation to-

teutukselle. Tällä perusteella uskomme, että löytöjämme voi siirtää myös muihin kouluhin.

Syrjälä ym. (1994, 102–103) ovat sitä mieltä, että myös laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua yleistettävyydestä. Sen voi jakaa heidän mukaansa esimerkiksi analyyttiseen ja luonnolliseen yleistämiseen. Tutkimuksemme luonnollista yleistämistä on se, jos lukija voi tarkan kuvailun avulla yleistää tutkimuksen omaan kokemusmaailmaansa, esimerkiksi koulukokemuksiinsa. Analyyttistä, teoreettista yleistämistä on tutkimuksesamme erityisesti luvussa 7, jossa löytöjemme sekä aikaisempien teorioiden ja mallien pohjalta rakennamme mallia toimivasta kaikille yhteisestä koulusta.

Tutkimustilanteen arviointi. Laadullisen tutkimuksen löytöjen pysyvyyttä arvioitaessa on huomioitava tilannekohtainen vaihtelu, joka voi johtua tutkijasta itsestään, tutkimusolosuhteista tai tutkittavasta ilmiöstä (Tynjälä 1991, 391). Olemme pyrkineet huomioimaan tätä vaihtelua muun muassa kirjoittamalla tarkat memot jokaisesta haastattelusta. Memohin kirjoitimme kaiken haastatteluista mieleemme tulevan: haastatteluolosuhteet ja -ajankohdan, mahdolliset häiriöt ja niiden vaikutukset, huomioitamme haastateltavasta ja hänen käytöksestään, omat tuntemuksemme ja niin edelleen. Memot auttoivat meitä haastattelujen tulkinnessa ja luotettavuuden arvioimisessa. Tilannetekijät huomioimalla olemme todennäköisesti voineet välttää joitain virheellisiä päätelmiä tai haastateltavien kommenttien ylitulkintoja.

Meissä tutkijoissa ilmenevää vaihtelua oli esimerkiksi se, että haastattelutekniikkamme parani kokemuksen karttuessa. Opimme myös hallitsemaan haastattelurungon paremmin, minkä johdosta pystyimme luomaan viimeisistä haastatteluista keskustelunomaisempia. Toki myös haastateltaviemme asenteet heijastuivat omiin tunnelmiimme ja haastattelun kulkuun. Myönteisemmässä ilmapiirissä keskustelu oli luontevampaa ja saimme paremmin esille opettajan henkilökohtaisen näkökulman asioihin (Syrjälä ym. 1994, 87).

Kun menimme tekemään ensimmäisiä haastatteluja koimme, että osa opettajista suhtautui meihin ja tutkimukseemme hieman pidättyvästi. Aikaa myöten opettajien asenteet muuttuivat kuitenkin myönteisemmiksi. Myöhemmin eräs haastateltavamme kertoi meille, että opettajia oli aluksi pelottanut se, että pienessä työyhteisössä eri opettajien ajatukset tunnistetaan helposti. Toisaalta myös haastattelujen viemä aika tuntui muutenkin aikapulasta kärsivistä opettajista pitkältä. Heitä saattoi häiritä myös se, etteivät he tienneet kysymyksiämme tarkkaan etukäteen. Voi olla, että jännitteitä on vähentänyt se, että opetta-

jat ovat ensimmäisten haastattelujen jälkeen kuulleet niiden kulusta. Kun olimme koululla useampana päivänä, tulimme myös tutummiksi opettajien kanssa.

Haastatteluajankohdat aiheuttivat vaihtelua haastateltavien jaksamisessa ja motivaatiossa. Joissakin haastatteluissa havaitsimme esimerkiksi, että haastateltavan vastaukset muuttuivat loppua kohden lyhyiksi ja suurpiirteiseksi, kun haastateltava ei enää työpäivän päätteeksi jaksanut motivoitua vastausten pohtimiseen. Lisäksi osasta haastatteluja karsiutui kiireen vuoksi joitakin, tutkimuksemme kannalta vähemmän keskeisiä aiheita pois.

Ympäristötekijätkin vaihtelivat eri haastatteluissa, eikä häiriöiltä aina pystytty välttymään. Häiriöt olivat kuitenkin yleensä tilapäisiä katkoksia, joiden jälkeen pystyimme jatkamaan haastattelua normaalisti.

Saamiemme vastausten aitouteen saattaa vaikuttaa se, että osa haastattelujen aiheista oli melko henkilökohtaisia. Esimerkiksi integraatiota painottavan koulun opettajina haastateltavilla oli ehkä tunne, että heidän kuului toimia tai ajatella tietyllä tavalla. Tämän vuoksi he saattoivat kokea integraatioon asennoitumiseen liittyvät kysymykset erityisen henkilökohtaisina. Näissä yhteyksissä korostuu haastatteluille tavallinen suotavien vastausten antamisen vaara. (Ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 202–203.) On mahdollista, että jotkut haastateltavat ovat jättäneet myös joitakin asioita mainitsematta, koska ovat pelänneet henkilöllisyytensä paljastuvan. Yleensä ottaen opettajat puhuivat kuitenkin varsin avoimesti ajatuksistaan ja asenteistaan, ja uskalsivat myös esittää kriittisiä kommentteja.

Vahvistettavuus. Tutkimuksen vahvistettavuudella viitataan ensinnäkin tutkijan viitekehukseen ja luotettavuuteen (Patton 1990, 482–485; Tynjälä 1991, 392). Toiseksi tulisi tarkastella aineiston laatua ja uskottavuutta (Lincoln & Guba 1985, 300; Eskola & Suoranta 1998, 213).

Olemme pyrkineet lisäämään tutkimuksemme vahvistettavuutta kuvaamalla tarkasti tutkimusmenetelmämme. Näin lukija voi arvioida työmme laatua. Vahvistettavuutta lisää muun muassa myös käyttämämme triangulaatio sekä tutkimuksen kuluessa tekemämme reflektiiviset muistiinpanot (ks. Lincoln & Guba 1985, 299–301; Tynjälä 1991, 392–393). Haastattelumemojen lisäksi olemme pitäneet tutkimuksen suorittamisen ja analyysin ajan tutkimuspäiväkirjaa. Siihen olemme kirjanneet muun muassa ideoita, joita olemme saaneet; kysymyksiä, joihin pitäisi etsiä vastauksia aineistosta tai kirjallisuudesta sekä omia ennakko-oletuksiamme analyysista. Tutkimuspäiväkirjaan kirjasimme myös tutkimusprosessissa käyttämämme menetelmät, jotta pystyimme raportoimaan tutkimuksen

suorittamisen tarkasti. (ks. Bogdan & Biklen 1992, 122–124.) Ennen raporttimme viimeistelyvaihetta luetuimme lisäksi työme tuttavallamme, jolla on kasvatusalan koulutusta ja kokemusta, ja joka tuntee myös erityispedagogiikan kenttää. Keskustelimme hänen kanssaan löytöjemme perusteluista ja saimme palautetta tulkintojemme johdonmukaisuudesta. (ks. Lincoln & Guba 1985, 299–301; Tynjälä 1991, 392–393.)

1.5 Tutkimuksen eettisyys

Kerroimme opettajille kirjeitse tutkimuksemme tarkoituksesta ja haastattelujen luonteesta (liite 3). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Haastattelujen aluksi opettajat allekirjoittivat tutkimussopimuksen (liite 4). Näin olemme huomioineet tutkimuksen eettisyydelle asetetun informoidun luvan saamisen vaatimuksen. (Ks. Bogdan & Biklen 1992, 53–54.) Tutkimustehtävämme tarkentuivat ja muuttuivat kuitenkin tutkimuksemme kuluessa, minkä vuoksi lopullinen tehtävä eroaa jonkin verran siitä kuvasta, joka haastateltavilla on voinut alun perin olla.

Olemme käsitelleet aineiston luottamuksellisesti. Emme ole kertoneet eteenpäin haastateltavilta saamiamme henkilökohtaisia tietoja tai ajatuksia. (Bogdan & Biklen 1992, 54.) Pienessä työyhteisössä opettajat ovat helposti tunnistettavissa. Raporttia laatiessamme olemme pyrkineet ottamaan huomioon tutkimuksemme mahdolliset vaikutukset tutkimaaamme työyhteisöön ja yksittäisiin opettajiin. Olemme pyrkineet häivyttämään haastateltavien tunnistettavuuden. Emme ole raportissa selkeästi osoittaneet, mistä haastattelusta mikin lainaus on. Lainauksissa esiintyvät nimet olemme muuttaneet. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 57; Syrjälä ym. 1994, 88.) Tulkintojemme arvioinnin helpottamiseksi olemme kuitenkin merkinneet lainausten perään kirjaimella, onko kyseessä luokan- vai erityisluokanopettaja. Olemme kaikkineen pyrkineet tahdikkaaseen raportointiin.

Ennen raportin julkaisua toimitimme vielä haastateltaville työme alustavan sisällysluettelon ja heidän haastatteluistaan otetut lainaukset konteksteineen. Tässä yhteydessä he saivat kommentoida lainaustensa käyttöä ja tunnistettavuuttaan, kuten lupasimme tutkimussopimuksessa. Olemme poistaneet raportista opettajien toiveiden mukaan joitakin lainauksia tai lainausten osia, joista he olisivat olleet tunnistettavissa tai joita he muuten eivät halunneet raporttiin näkyviin. (Ks. Bogdan & Biklen 1992, 54.)

Olemme käyttäneet tutkimuksessamme koulujen oikeita nimiä, mistä olemme

sopineet Epilän koulun rehtorin kanssa. Koulun avoimuuden periaatteeseen liittyen se tiedottaa mielellään integraatiomallistaan eteenpäin. Toisaalta koulun mallissa on niin paljon erityisiä piirteitä, että sen tunnistettavuuden peittäminen olisi ollut melko mahdotonta. Opettajien kommenttien perusteella oletamme, että tunnistamattomuuden turvaaminen työyhteisön sisällä on heille merkittävämpää kuin koulun tunnistettavuus ulkopuolisen lukijan silmissä.

Yksi tutkimuksen eettisyyteen liittyvä kysymys on, käyttävätkö tutkijat tutkittavia hyväkseen oman uransa edistämiseksi, vai hyötyvätkö myös tutkittavat tutkimuksesta (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 53–54). Koska kyseessä on opinnäytetyö, suurin merkitys sillä on toki meille itsellemme. Koulu oli kuitenkin toivonut tutkijoita, jotka toisivat ulkopuolisen näkemyksen heidän toiminnastaan. Lisäksi useammat haastattelemamme opettajat ilmaisivat haastattelun jälkeen, että heistä tuntui mukavalta, kun joku oli kiinnostunut heidän ajatuksistaan ja vaivannäkönsä tuloksista. Jotkut mainitsivat haastattelun myös selkiyttäneen ajatuksia ja innostaneen pohtimaan omaa työtä.

Olemme luvanneet toimittaa tutkimusraportin koululle. Toivomme, että olemme onnistuneet muodostamaan koulusta, sen kulttuurista sekä kaikille yhteistä koulua edistävästä tekijöistä sellaisen kuvan, joka hyödyttää myös tutkimukseemme osallistuneita opettajia toiminnan kehittämisessä.

KOHTI KAIKILLE YHTEISTÄ KOULUA

1 Tasa-arvo

- * Koulun kaikki oppilaat ovat samanarvoisia.
- * Hyvät ihmissuhteet ja osallistuminen koulun ja yhteiskunnan toimintaan ovat hyvän elämäntilanteen keskeisimpiä tavoitteita.
- * Oppiminen on yhtä arvokasta riippumatta oppilaiden kyvyistä tai taidoista. Vammaisuutta voidaan tarkastella yhtenä yksilön persoonallisuuden piirteenä.
- * Tavoitteena on kehittää kouluyhteisöä suvaitsevaisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi. Henkilökunnalla on tässä työssä merkittävä rooli.

2 Osallistuminen

- * Koulumme kaikilla oppilailla on oikeus oppimiseen ja osallistumiseen huolimatta heidän erityisvaikeuksistaan.
- * Kanssakäymisen ja osallistumisen taitojen opettaminen tapahtuu koulun tarjoamissa luvuissa sosiaalisissa tilanteissa ja tapahtumissa.
- * Koulun opetusmenetelmissä korostuu omakohtainen kokeminen ja tekeminen, inhimillinen lämpö ja elämyksellisyys.

3 Joustavuus

- * Oppilaan kasvatukseen, kuntoutukseen ja opetukseen osallistuvat henkilöt laativat yhdessä erityistä tukea tarvitseville oppilaille henkilökohtaiset opetussuunnitelmat.
- * Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voivat osallistua yleisopetukseen oman henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa mukaisesti.
- * Opetusryhmiä voidaan muodostaa ja ryhmitellä toimintasuunnitelmien ja tavoitteiden mukaan.
- * Samanaikaisopetustilanteet edellyttävät erityisluokanopettajan ja luokanopettajan paritöskentelyä sekä tarvittavaa avustavaa henkilökuntaa.

4 Avoimuus

- * Oppilaiden vanhemmilla on mahdollisuus osallistua kiinteästi koulun toimintaan ja sen kehittämiseen.
- * Koulu toimii tiiviissä vuorovaikutuksessa sitä ympäröivän yhteisön kanssa.
- * Koulu toimii mahdollisuuksiensa mukaan harjoittelukouluna mm. sosiaali- ja terveydenhoitoalojen oppilaitosten opiskelijoille.

5 Vähiten rajoittava ympäristö

- * Epilän koulu muutti Raholan koulun saneerattuihin tiloihin syksyllä 1997. Saneerattujen tilojen suunnittelu toteutettiin yhteistyössä koulujen henkilökunnan kanssa.
- * Raholan ja Epilän koulut muodostavat yhdessä kouluyhteisön, jossa kaikki oppilaat saavat osallistua ja olla mukana koulutoiminnassa sekä oppia omien kykyjensä mukaan.
- * Kasvatus- ja opetustoimintaa tukevalla tilaratkaisuilla on luotu avoin, yhteisöllisyyttä tukeva, kodinomainen ilmapiiri.

Pro gradu -työmme haastatteluihin osallistuvat opettajat!

Olemme tekemässä koulustanne tapaustutkimusta pro gradu -työnämme Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle. Tarkoituksenamme on selvittää, miten toteutate koulunne integraatiomallia käytännössä ja millaista on koulunne pedagogiikka. Erityisen kiinnostuneita olemme teidän opettajien näkökulmasta, siitä miten te toimitte tässä mallissa.

Nyt olemme työssämme siinä vaiheessa, että olisi aika tulla koululenne keräämään aineistoa, kyselemään ja kuuntelemaan, mitä teillä on kerrottavana. Aineistoksemme haastattelimme mielellään teitä kaikkia työpareina toimivia luokanopettajia ja erityisluokanopettajia.

Haastattelemme teitä jokaista yksitellen. Ohessa on kolme (eri viikonloppujen ympärille ajoittuvaa) vaihtoehtoista haastatteluajankohtaa, jotka sopisivat meidän aikatauluhiimme. Tutkittuanne omia kalentereitanne olkaa hyvät ja valitkaa itsellenne sopivat haastattelupäivät ja -ajat ja täyttäkää omat tietonne lomakkeeseen. Tarkemmalla kellonajalla ei ole väliä, kunhan jokaiselle haastattelulle varataan vähintään kaksi tuntia aikaa. Yhden päivän aikana voimme tehdä korkeintaan kolme haastattelua, sillä enempää tuskin jaksamme yhdellä kertaa. Aika- ja matkajärjestelyjemme helpottamiseksi olisi myös toivottavaa, jos saisitte sovitettua kaikki haastattelut kahden viikonlopun ympärille. Mikäli ehdottamamme ajankohdat eivät sovi jollekin teistä, meihin voi ottaa yhteyttä ja sopia erikseen haastatteluajasta.

Käsitlemme aineiston luottamuksellisesti ja ennen lopullisen raporttimme valmistumista saatte vielä esittää mielipiteenne itseänne koskevien tietojen oikeellisuudesta ja henkilöllisyytenne tunnistettavuudesta. Haastatteluajan varaamalla osoitate suostumuksenne osallistua tutkimukseemme. Varsinaisen tutkimusluvan saatte allekirjoitettavaksenne haastattelun yhteydessä.

Jos teillä on jotakin kysyttävää tai kommentoitavaa työtämme koskien, ottakaa meihin yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse.

Kiitos etukäteen lupauksestanne yhteistyöhön!

LIITE 4: Tutkimussopimus

TUTKIMUSSOPIMUS

Teemme pro gradu -työtämme Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle Sakari Mobergin ohjauksessa. Tutkimusaiheenamme on opettajien pedagoginen ajattelu ja toiminta koulunne integraatiomallissa.

Kokoamme aineiston haastattelemalla teitä koulun opettajia yksittäin. Haastattelun jälkeen saatamme tarvittaessa täydentää ja tarkentaa kertomiasi tietoja sähköpostitse tai puhelimitse. Käsittelemme aineiston luottamuksellisesti ja raportoidessamme pyrimme suojaamaan tutkittavien henkilöllisyyden. Käytämme tutkimusraportissa peitenimiä ja ennen sen julkaisua annamme sinulle mahdollisuuden kommentoida omaa osuuttasi koskevia tietoja.

Allekirjoittamalla tämän sopimuksen annat suostumuksesi haastattelustasi saamamme aineiston käyttöön tutkimuksessamme.

Kiitos osallistumisestasi!

Iita Ralli ja Riikka Vuoristo

pvm

haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Yhteys- ja taustatiedot

sähköposti ja/tai puhelinnumero:

ikä: _____ koulutus: _____ työvuodet: _____

työpari: _____

opetettava luokka: _____ oppilasmäärä: _____

LIITE 5: Haastattelurunko (haastattelijat)

OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU JA TOIMINTA LUOKKAINTEGRAATIOSSA

TAUSTATIEDOT: nimi, ikä, työ- ja koulutustausta, työvuodet (lo/eo), opetettava luokka, oppilasmäärä, työpari, integraatio-oppiaineet

- Miten olet tullut tähän kouluun/ lähtenyt toteuttamaan integraatiota?
- Kuinka kauan olet opettanut nykyistä ryhmääsi/ toiminut nykyisen työparisi kanssa?

1. YLEINEN KUVAUS TYÖSTÄ

- * Kerro työstäsi
- * Kerro ryhmästäsi (oma/työparin)

2. KÄYTÄNNÖN OPETUSTYÖ

*Haluaisimme saada konkreettisen kuvan siitä, mitä integraatio merkitsee yksittäisten oppilaiden kannalta katsottuna. Nimeäisitkö muutamia oppilaita, jotka tuovat erilaisia esimerkkejä integraation toteuttamisesta. Esimerkiksi jonkun, jolle integraatiolla on ollut erityistä merkitystä, tai jonkun jonka kohdalla integrointi on ollut erityisen haasteellista *esimerkiksi opetuksen järjestämisen kannalta*, tai vastaavasti erityisen helppoa. (*Yksilöintegroidut / erityisopetusta saavat yleisopetuksen oppilaat*).

- Kuvaile nimeämiäsi oppilaita/ erityisesti oppijoina
- Mitä opettajana pidät heidän tärkeimpinä tavoitteinaan? Minkä vuoksi?
Miten näihin tavoitteisiin pyritään? (*Yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden huomioiminen (HOJKS?)*, erityisesti integraatiotunneilla)
- Mikä on **oma roolisi** näiden oppilaiden opettamisessa?
- Mikä merkitys integroinnilla on näille oppilaille?
- * Kerro työsi suunnittelusta
 - **Miten, milloin ja kenen kanssa suunnittelet** työtäsi?
 - Mitä suunnitelmia laadit ja miltä pohjalta? (esim. koulukohtaiset, yleisopetus/erityisopetus, HOJKS, viikko-, vuosisuunnitelmat)
 - Miten käytät näitä suunnitelmia opetuksessasi?
 - Miten olette yhdistäneet** erityisoppilaiden ja yleisopetuksen **tavoitteet**?
- * Miten olette järjestäneet opetuksen integraatiotilanteessa?
 - Miten hoidatte esimerkiksi **työnjaon, ryhmäjaon ja eriyttämisen**? (avustajat)
 - Kuka päättää ja millä perusteilla keitä, miten ja milloin integroidaan?*
 - Millaisia opetusmenetelmiä käytätte (*eriyttäminen*)?
 - Miten tilat on järjestetty, mitä materiaaleja on käytössä (*eriyttäminen*)? Mistä näkee, että luokassasi toteutetaan integraatiota?
 - Miten olette päätyneet tällaisiin ratkaisuihin?

(jatkuu)

- * Kerro **mitä** (asioita ja miten **arvioit** työssäsi (oma työsi, oppilaat). ***Yhteistyö työparin kanssa***
- * *Keiden kanssa ja millaista **yhteistyötä** teet avustajien ja työparisi lisäksi? (Vanhemmat, myös työparin luokan oppilaiden?)*
- * Miten integrointi näkyy opetustyösi kokonaisuudessa? ***Mikä on työparityöskentelyn merkitys?***

3. OPETTAJAN TYÖTÄ OHJAAVA AJATTELU

- Mikä mielestäsi on **tärkein tehtäväsi/ päätavoitteesi** opettajana?
- Mitä ominaisuuksia haluaisit oppilaassasi ennen kaikkea kehittää? Miten pyrit näihin tavoitteisiin?
- Mikä on roolisi oppilaan oppimisessa?
- Mistä olet saanut rakennusaineita ajatteluusi? (oppimisen ja opetuksen teorit, ideologiat)
- **Miten ajatteluasi on muuttunut** ajan kuluessa? Mitä ajatteluasi muuttaneita virstanpylväitä voit nimetä?
- Mitä ymmärrät käsitteellä integraatio? *Entä 'kaikille yhteinen koulu'? Entä 'vähiten rajoittava ympäristö'? Mitä nämä käsitteet merkitsevät teidän koulussanne?*
- ***Miten perustelet integraation tarpeellisuutta?** (eli miksi kannattaa integroida?)*

4. OPETTAJAN ARVIO TÄMÄN HETKISESTÄ TYÖSTÄÄN JA SEN VAATIMUKSISTA SEKÄ OMISTA VALMIUKSISTAAN

* Arvio työstä

- Kun ajattelet työsi/integraatioprosessin etenemistä nyt ja aiemmin, mihin asioihin olet ollut tyytyväinen?
- Jos voisit toteuttaa työtäsi omien unelmiesi mukaisesti, ilman rajoitteita, mitä haluaisit muuttaa tai tehdä toisin?
- Mitkä tekijät estävät tai mahdollistavat nämä muutokset?

* Arvio opettajan omista valmiuksista

- Mitä vahvuuksia (tietoja, taitoja, kokemuksia...) sinulla on nykyistä työtäsi ajatellen? Miten olet saanut nämä valmiutesi (koulutus, kokemukset...)?
- Mitä valmiuksia koet vielä tarvitsevasi? Miten voisit kehittää näitä valmiuksia?

* Arvio koulun integraatiomallin edellyttämistä valmiuksista

- Mitä **ominaisuuksia** pitäisit **tärkeimpinä**, jos olisit valitsemassa itsellesi uutta työparia?
- Millaisia **vinkkejä** antaisit opettajalle, joka ryhtyisi toteuttamaan koulunne mallin mukaista integrointia?

LIITE 6: Haastattelurunko (haastateltavat opettajat)

OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU JA TOIMINTA LUOKKAINTEGRAATIOSSA

TAUSTATIEDOT: työ- ja koulutustausta, työvuodet, integraatio-oppiaineet

1. YLEINEN KUVAUS TYÖSTÄ

- * Kerro työstäsi
- * Kerro oppilaistasi

2. KÄYTÄNNÖN OPETUSTYÖ

- * Tyypillinen luokkatilanne
- * Suunnittelu
- * Opetusjärjestelyt/ opetusmenetelmät
- * Arviointi
- * Integraation merkitys

3. OPETTAJAN TYÖTÄ OHJAAVA AJATTELU

- * Tärkein tehtäväsi opettajana
- * Ihanteesi
- * Ajattelusi rakennusaineet
- * Ajattelusi muuttuminen
- * Käsityksesi integraatiosta

4. OPETTAJAN ARVIO TÄMÄN HETKISESTÄ TYÖSTÄÄN JA SEN VAATIMUKSISTA SEKÄ OMISTA VALMIUKSISTAAN

- * Arvio työstä
- * Arvio omista valmiuksista
- * Arvio koulun integraatiomallin edellyttämistä valmiuksista

LIITE 7: Koodirunko

1. TAUSTATIEDOT

- 1.1 Koulutus
- 1.2 Työkokemus
- 1.3 Elämäkokemus
- 1.4 Mukaantulo integraatioon
- 1.5 Opetusryhmät

2. AJATTELU

- 2.1 Asennoituminen integraatioon
- 2.2 Integraatiokäsitys
- 2.3 Oppimis- ja tiedonkäsitys
- 2.4 Ihmiskäsitys
- 2.5 Arvot ja tavoitteet
- 2.6 Ajattelun rakennusaineet
- 2.7 Virstanpylväät
- 2.8 Unelmat

3. OPETTAJUUS

- 3.1 Suhde oppilaisiin
- 3.2 Suhde työhön
- 3.3 Käsitys opettajista
- 3.4 Käsitys opetustyöstä
- 3.5 Oma rooli
- 3.6 Omat vahvuudet ja persoonallisuus
- 3.7 Kehittyminen opettajana

4. KOKEMUKSET INTEGRAATIOSTA

- 4.1 Onnistumiset ja edut
- 4.2 Haitat
- 4.3 Oppilaiden asenteet
- 4.4 Muiden opettajien asenteet
- 4.5 Vanhempien ja ympäristön asenteet

5. INTEGRAATION TOTEUTUS

- 5.1 Esteet
- 5.2 Edistävät tekijät
- 5.3 Opetusjärjestelyt
- 5.4 Sisällöt (+ oppiaineet)
- 5.5 Koulun malli
- 5.6 Integraatioprosessi
 - 5.6.1 alku
 - 5.6.2 kehittyminen
 - 5.6.3 tulevaisuus
- 5.7 Yksilöintegraatio

6. KÄYTÄNNÖN OPETUSTYÖ

- 6.1 Työnkuva
- 6.2 Oppilaille asetetut tavoitteet
- 6.3 Suunnittelu
- 6.4 Menetelmät ja materiaalit
- 6.5 Eriyttäminen (tavoitteet)
- 6.6 Arviointi
- 6.7 Yleisopetuksen erityisopetus

7. YHTEISTYÖ

- 7.2 Työpari
- 7.3 Avustajat
- 7.4 Muut opettajat
- 7.5 Vanhemmat
- 7.6 Muut tahot