

OIKEAAN SUUNTAAN LOIVASSA KULMASSA

Kouluviranomaisten näkemyksiä lähikouluperiaatteesta ja sen toteutumisesta

Ulla Kokkola

Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma

Kevät 2003

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kokkola, Ulla. 2003. Oikeaan suuntaan loivassa kulmassa. Kouluviranomaisten näkemyksiä lähikouluperiaatteesta ja sen toteutumisesta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma, 87 sivua.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on kuvata lähikouluperiaatetta kouluviranomaisten näkökulmasta. Käsiteltäviä aihealueita ovat lähikouluperiaatteen edut ja kritiikki, onnistuneen toteuttamisen edellytykset, toteutumisen suurimmat esteet ja lähikouluperiaatteen mahdollisuus toteutua.

Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastattelulla haastatellen kymmentä ”Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen” - hankkeessa mukana olleen kunnan kouluviranomaista.

Kouluviranomaisten mielestä lähikouluperiaatteessa on kyse yhteiskunnallisesta tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. Erityistä tukea tarvitseva oppilas saa omien tavoitteidensa mukaista opetusta omassa ikäluokassaan lähipiirissä asuvien joukossa. Yhteinen oppimisympäristö tarjoaa tuen tarpeessa oleville oppilaille kontaktimahdollisuuksia muihin samanikäisiin lapsiin ja nuoriin. Yleisopetuksen oppilaille kaikille yhteinen koulu tarjoaa luonnollisen ympäristön suvaitsevaisuuden ja lähimmäisen huomioonottamisen opetteluun. Lähikouluperiaatteen toteuttaminen edellyttää kouluviranomaisten mielestä koulun perusteellista uusiutumista, opettajien asenteiden muuttumista ja riittävää resursointia. Suurimpana lähikouluperiaatteen toteutumisen esteenä ovat opettajien asenteet ja riittämättömät resurssit. Vaikka Suomessa ollaankin kouluviranomaisten mielestä menossa pikkuhiljaa lähikouluperiaatteen suuntaan, tullaan kuitenkin jatkossakin tarvitsemaan myöskin erityiskouluja ja erityisluokkia. Erityiskoulujen rooli on kuitenkin kouluviranomaisten mielestä muuttumassa enemmän konsultoivaan suuntaan.

Asiasanat: inklusio, lähikouluperiaate, koulun muutos, kouluviranomaiset.

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	5
2 HYVÄNTEKEVÄISYYDESTÄ SEGREGAATION KAUTTA KOHTI KAIKILLE YHTEISTÄ KOULUA.....	7
2.1 Hyväntekeväisyyttä ja filantropiaa	7
2.2 Segregaation aika.....	7
2.3 Normalisaatio.....	8
2.3.1 Integraatio.....	9
2.3.2 Integraation lähikäsitteitä	12
3. INKLUUSIO	14
3.1 Inklusion määritelmä	14
3.2 Inklusioidiskurssit inklusion hahmottajana	15
3.2.1 Oikeuksia ja etiikkaa painottava diskurssi	16
3.2.2 Tehokkuusdiskurssi	16
3.2.3 Poliittinen diskurssi	17
3.2.4 Pragmaattinen diskurssi.....	17
3.3 Inklusiivinen kasvatus	18
3.4 Inklusiivinen koulu	18
3.4.1 Lähikouluperiaate	20
3.4.2 Oppiminen yleisopetuksen ryhmässä joustavaa ryhmäytymistä apuna käyttäen.....	20
3.4.3 Koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus	24
3.4.4 Yhteistoiminnallinen oppiminen	25
4. LÄHIKOULUPERIAATTEEN EDUT JA KRITIIKKI.....	27
4.1 Lähikouluperiaatteen määritelmä	27
4.2 Lähikouluperiaatteen edut.....	28
4.3 Lähikouluperiaatteen kritiikki.....	33
4.4 Lähikoulu ei sovellu kaikille	36
5. LÄHIKOULUPERIAATTEEN ONNISTUNEEN TOTEUTTAMISEN.....	39
EDELLYTYKSET	39
5.1 Koulun muuttuminen	39

5.2 Poliittisten päättäjien sitoutuminen.....	42
5.3 Opettajien asenteiden muuttuminen	43
5.4 Riittävä resursointi.....	45
5.5 Yhteistyö.....	47
5.6 Lainsäädäntö	49
6. LÄHIKOULUPERIAATTEEN TOTEUTUMISEN ESTEET.....	53
6.1 Opettajien asenteet.....	53
6.2 Riittämättömät resurssit	54
6.3 Yleisopetuksen opettajien riittämättömät tiedot ja taidot	55
6.4 Vaikeus saada koulutettua henkilökuntaa.....	55
6.5 Diagnosointi.....	56
7. TOTEUTUUKO LÄHIKOULUPERIAATE?.....	57
7.1 Tilastojen kertomaa	57
7.2 Kouluviranomaiset: pikkuhiljaa hitaasti	57
7.3 Erityiskoulujen ja –luokkien asema.....	59
8. LÖYTÖJEN TARKASTELU JA POHDINTA	61
8.1 Löytöjen tarkastelu	61
8.2 Pohdinta	64
LIITE 1 Tutkimuksen metodiikka.....	76
LIITE 2 Haastattelupyynnö.....	86
LIITE 3 Haastattelurunko	87

1. JOHDANTO

Erityisopetus ja yleisopetus ovat muotoutuneet kahdeksi erilliseksi järjestelmäksi, puhutaan ns. koulutuksen kaksoisjärjestelmästä. Mm. yhteiskunnallisessa ilmapiirissä tapahtuneet muutokset ovat kuitenkin 1960-luvulta lähtien tuoneet esille ajatuksia erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistymisestä. Tätä kehitystä on kutsuttu monilla nimillä: mainstreaming, integraatio ja inklusio. Integraatiossa oppijan ajatellaan tulevan osaksi yleisopetusta jossakin vaiheessa koulunkäyntiään. Inklusiossa oppija on yleisopetuksessa mukana alusta lähtien. Inklusion tavoitteena on koulu, jossa kaikki oppilaat voivat saada opetusta lähikoulussa ikätasonsa mukaisessa heterogeenisessä ryhmässä.

Varsinaiset inklusiotutkimukset ovat toistaiseksi lähes täysin puuttuneet Suomesta, mutta integraatiotutkimuksia ovat tuoneet esille mm. Moberg ja Ihatsu, jotka ovat kartoittaneet suomalaisten opettajien suhtautumista integraatioon. Murto on tuonut esille vammaisen oppilaan ja Saloviita mm. vammaisten oppilaiden vanhempien näkökulmaa integraatioon.

Mitä sitten ajattelevat inklusiosta he, jotka kuntatasolla tuovat opetukseen, niin erityis- kuin yleisopetukseenkin, liittyviä asioita luottamushenkilöiden päätettäviksi? Itselläni on ollut kahdeksan vuoden ajan mahdollisuus osallistua luottamushenkilön roolissa eri lautakuntien työskentelyyn. Sitä kautta olen nähnyt millainen merkitys asioiden valmistelulla ja esittelyllä on niiden eteenpäin viemiseksi. Se, kuinka hyvin esittelijänä toimiva viranhaltija on perillä esittelemistään asioista, millä tavalla hän ”seisoo” mielipiteittensä takana ja osaa niitä perustella, voi vaikuttaa myöskin luottamushenkilön päätöksentekoon ja samalla päätöksen sisältöönkin. Edellä mainituista syistä johtuen päädyinkin sitten tutkimaan kuntatason kouluviranomaisten näkemyksiä inklusiosta ja siihen tiiviisti liittyvästä lähikouluperiaatteesta.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Aineistoni muodostuu kymmenen suurimman ”Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen” -hankkeessa mukana olleen kunnan kouluviranomaisten haastatteluista. Paikkakunnat ovat: Espoo, Helsinki, Jyväskylä, Kuopio, Lappeenranta, Pori, Tampere, Turku, Vaasa ja

Vantaa. Haastattelemistani kouluviranomaisista kahdeksan toimii kuntansa sivistys- / koulutuslautakunnassa esittelijänä.

Tutkimukseni päätehtävänä on kertoa kouluviranomaisten näkemyksiä lähikouluperiaatteesta: Mitkä ovat lähikouluperiaatteen edut? Mitä kritiikkiä esitetään? Mitkä ovat lähikouluperiaatteen onnistuneen toteuttamisen edellytykset ja mitkä ovat toteutumisen suurimmat esteet? Halusin myös selvittää kouluviranomaisten näkemyksiä lähikouluperiaatteen tulevaisuudesta: toteutuuko se?

Tutkimukseni jäsentyy tausta- ja aineisto-osaksi. Taustaosa muodostuu luvuista kaksi ja kolme. Koska erityisopetuksen nykytilaa ei mielestäni voi ymmärtää ilman tietoa erityisopetuksen historiasta, käsittelen erityisopetuksen kehittymistä Suomessa ensin luvussa kaksi. Luku kolme käsittelee inklusiokäsitettä laajasti ja se toimii taustaosana luvuille neljä, viisi, kuusi ja seitsemän, joissa sitten luvun kolme teema toistuu kouluviranomaisten kerronnan kautta kuvailtuna. Kouluviranomaisten ”oman äänen kuuluvuutta” lisää aineisto-osassa olevat runsaat lainaukset kouluviranomaisten haastatteluista, joita olen pyrkinyt selittämään sekä omin sanoin että kirjallisuutta apuna käyttäen. Kouluviranomaisten haastatteluista poimimani lainaukset olen lukemista selventääkseni kursivoinut tekstiin. Luku kahdeksan sisältää löytöjen tarkastelun ja pohdinnan, jossa olen yhdistänyt keskeiset aineistosta esille tulleet seikat ja pohtinut niitä laajemmassa kontekstissa. Laadulliselle tutkimukselle tärkeään kertomuksellisuuteen olen pyrkinyt lisäämällä tutkimuksen metodiikan liitteeksi (liite 1), jotta tutkimusmetodien kuvailu ei katkaise tekstin sujuvaa kulkua.

2 HYVÄNTEKEVÄISYYDESTÄ SEGREGAATION KAUTTA KOHTI KAIKILLE YHTEISTÄ KOULUA

2.1 Hyväntekeväisyyttä ja filantropiaa

Niin Suomessa kuin monissa muissakin maissa on vammaisten henkilöiden opettaminen kokenut suuria muutoksia kuluneen runsaan vuosisadan aikana. Vammaisten lasten hoito ja opettaminen oli alun alkaen pitkälti yksityisten ihmisten, kirkon ja järjestöjen hyväntekeväisyyden ja aloitteellisuuden varassa. Erityisopetus oli siten sattumanvaraista yksityisten henkilöiden kiinnostukseen ja asiantuntemukseen pohjautuvaa. (Ihatsu 1995, 7, 25-26.) Aistivammaiset olivat lähes ainoa vammaisryhmä, jolle perustettiin omia erityiskouluja, muiden vammaisryhmien jäädessä koulun ulkopuolelle. Koska vammaisopetus jäi lähes pelkästään hyväntekeväisyyden varaan, kutsuvat Tuunainen ja Ihatsu (1996) tätä ajanjaksoa hyväntekeväisyyden ja filantropian aikakaudeksi ja ensimmäiseksi jaksoksi erityiskasvatuksen kehittämisessä. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 7.)

2.2 Segregaation aika

Toinen ajanjakso erityiskasvatuksen kehittämisessä näyttäisi sijoittuvan erityiskasvatuksen etenemistä koskevan kirjallisuuden perusteella 1900-luvun alusta vuosisadan puolivälin tienoille. Tänä aikana erityisopetus kasvoi määrällisesti, koulun piiriin tuli uusia vammaisryhmiä ja tapahtui erikoistumista eri sektoreille. (Ihatsu 1995, 36-52; Tuunainen & Ihatsu 1996, 7-10.) Lääketieteen asema korostui poikkeavien lasten opetuksen järjestämisessä. Poikkeavuuden katsottiin olevan enemmän lääketieteellinen kuin pedagoginen kysymys. (Ihatsu 1995, 43.) Poikkeavat oppilaat nähtiin siinä määrin erilaisiksi muihin verrattuna,

ettei yleisopetus pystynyt hoitamaan heidän opetustaan. Lisäksi näillä oppilailla oli niin suuria erityistarpeita, että heidät piti erottaa opetuksen kannalta mahdollisimman homogeenisiksi ryhmiksi. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 9.) Niinpä vammaiset lapset sijoitettiin omiin laitoksiinsa. Segregoiavaa, eristävää opetusmallia perusteltiin sillä, että siten turvataan parhaiten vammaisten lasten suoriutuminen. Perusteluna esitettiin myöskin segregoivassa mallissa työskentelevien opettajien erityistaidot. Myöskin muun ryhmän tarpeet tuotiin esille: muun ryhmän tasoa ei saa laskea liian alas tai he pitkästyvät ja häiriintyvät. (Murto 2001, 37.)

2.3 Normalisaatio

1960- ja 1970-luvuilla alettiin ihmisoikeuksiin kiinnittää enemmän huomiota ja vammaiset alkoivat puolustaa oikeuksiaan katsoessaan joutuneensa syrjäytetyiksi tai eristetyiksi yhteiskunnassa. Myöskin 1960-luvun loppupuolelta lähtien segregoivia oppimisympäristöjä on alettu maailmanlaajuisesti kritisoida. Naukkarisen (1999, 180) mukaan mm. Dunn (1968) ja Deno (1970) ryhtyivät epäilemään erityisluokkien opetuksen tehokkuutta ja eettisyyttä. 1960- ja 1970-luvuilla alkoikin kolmas ajanjakso erityiskasvatuksen kehittymisessä ja vammaisten lasten koulutukselliseen tasa-arvoon pyrkimisessä. Normalisaatioajattelu syntyi korostamaan vammaisten ihmisten mahdollisuuksia elää tavallista elämää osana ympäröivää yhteisöä.

Normalisaatio on integraatioideologian taustalla vaikuttava yläkäsite. Periaate on alun perin lähtöisin pohjoismaisesta vammaishuollosta ja käsitteen on teoretisoinut Nirje. Normalisaation perusajatuksena on järjestää vammaisten olosuhteet ja palvelut mahdollisimman normaaleiksi, sellaisiksi kuin yhteiskunnassa on yleensä tapana. Tavoitteena on vammaisten henkilöiden elämän ehtojen tekeminen sellaisiksi, etteivät he tarpeettomasti joudu syrjään yhteiskunnan valtavirroista. Pyrkimyksenä on tehdä kaikille eri tavoin vammaisille henkilöille mahdolliseksi sellaiset elämäntavat, jotka ovat mahdollisimman lähellä tai vastaavat täysin tavanomaisia olosuhteita ja

elämäntapoja ja jotka ovat tyypillisiä sille yhteiskunnalle ja kulttuurille, johon he kuuluvat. Nirjen mukaan vammaisten henkilöiden elämäntapojen normalisointi ja heidän sijoittamisensa keskelle normaaleja asuinyhteisöjä voi vaikuttaa siihen, että ympäröivän yhteisön tietämys vammaisista lisääntyy. Alun perin normalisaatio ei ollut lähtökohdiltaan kasvatuksellinen, vaan yhteiskuntapoliittinen lähestymistapa ja vasta myöhemmin se on yhdistetty myös kasvatukseen ja koulutukseen. (Nirje 1993, 22-23.)

Normalisaatioperiaate jaetaan kahdeksaan osa-alueeseen, joiden avulla voidaan paremmin tarkastella normaaleja elämäntapoja. Osa-alueita ovat normaali päivärytmi, normaali viikkorytmi, normaali vuosirytm, elämänkaaren normaalit kokemukset, normaali yksilöllisyyden kunnioittaminen ja itsemääräämisoikeus, normaalit seksuaaliset mallit, yhteiskunnan normaalit taloudelliset mallit ja oikeudet sekä normaali ympäristö. (Nirje 1993, 22-23.) Normalisaatioperiaatteesta ovat lähtöisin integraation kehittymisen taustalla vaikuttavat lähtökohdat; jokaisen yksilön kunnioittaminen, jokaisen mahdollisuus tehdä omia valintoja omassa elämässään, itsemääräämisoikeus, tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen, mahdollisuus olla arvostettu ja mahdollisuus osallistua (Moberg 1998, 138).

2.3.1 Integraatio

Suomessa on käytetty enimmäkseen integraation käsitettä, kun on kirjoitettu tai puhuttu ratkaisuista, joissa opetus on järjestetty siten, että vammaiset ja vammattomat oppilaat saavat sen yhdessä. Erityiskasvatuksen yhteydessä integraatio tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä ja siihen sulautettuna. Idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, jonka tulisi palvella yhtä hyvin kaikkia koulutettavia (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 133; Moberg 1998, 137). Tällöin tavoitteena on tuottaa lapselle kaikki palvelut lähikoulussa yleisopetuksen puitteissa. Koulujen tulisi pystyä kohtaamaan kaikkien lasten tarpeet tarjoamalla tukea sekä opettajille että oppilaille.

Emanuelssonin (2001, 127-128) mielestä integraatiokäsitettä on käytetty turhan huolettomasti. Tämä on aiheuttanut sekaannusta sekä erityistä tukea

tarvitseville oppilaille että integraatio-käsitteeseen liittyvälle toiminnalle. Emanuelssonin mukaan integraatio pitäisi nähdä päämääränä, joka perustuu demokratiaan. Integraatiossa ei hänen mukaansa ole kyse siitä, mitä pitäisi tehdä yksittäisen poikkeavan ihmisen kanssa, vaan siitä, mitä ympäristössä ja sen yleisessä yhteisyyden kokemisessa pitäisi tapahtua, jotta erilaisuudesta tulisi niin hyväksyttyä kuin mahdollista.

Saloviita välttää tietoisesti käsitteen integraatio käyttöä. Hänen mielestään integraation kaltaisilla sivistyssanojen käytöllä on julkisissa keskusteluissa taipumus muuttua tunnistamattomiksi. Käsitteille annetaan keskenään ristiriitaisia merkityksiä ja niitä käytetään tietämättä mitä keskustelun toinen osapuoli tarkoittaa. Käsitteiden täsmällistä käyttöä vaikeuttaa myöskin niiden merkitysten jatkuva muuttuminen. (Saloviita 1999, 239.)

Integraatiokäsitettä onkin pyritty jäsentämään ja jakamaan eri muotoihin, koska käsitteelliset vaikeudet ovat haitanneet integraatiosta käytyä keskustelua. Moberg (1993, 141) jakaa integraation omiin aikaisempiin teksteihinsä ja Söderiin nojaten fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon. Tällainen integraation jakaminen eri muotoihin auttaa hahmottamaan integraation prosessiksi, joka toteutuu fyysisestä integraatiosta yhteiskunnalliseen integraatioon. Ajatuksena koulutuksellisessa integraatiossa on se, että kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (fyysinen integraatio) synnyttää yhteistoimintaa (toiminnallinen integraatio), mikä puolestaan auttaa sosiaalisten suhteiden ja ystävyysuhteiden kehittymistä (sosiaalinen integraatio) ja luo perustan koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio) (Moberg 1996, 121).

Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun fyysistä etäisyyden vähentämistä siten, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan muiden joukkoon. Fyysisessä integraatiossa voidaan erottaa kaksi eri muotoa: fyysinen yksilöintegraatio eli yksittäisen oppilaan sijoittaminen normaaliluokkaan ja fyysinen luokaintegraatio eli koko erityisluokan sijoittaminen yleisopetuksen koulun yhteyteen. Pääsääntöisesti integraatio tarkoittaa kuitenkin yksilöintegraatiota (Murto 1992, 21). Moberg (1998, 138) huomauttaa, että pelkkä erityisoppilaiden fyysinen integraatio – oli se kuinka

hyväksyttävää tahansa – ei ole todellista integraatiota, vaan vaatii rinnalleen sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota.

Toiminnallinen integraatio merkitsee toiminnallisen etäisyyden vähentämistä yleisopetuksen oppilaiden ja erityisoppilaiden välillä. Samalla se merkitsee yhteisten resurssien – tilojen, palveluiden, opettajien – käyttöä. (Murto 1992, 21).

Sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan sosiaalisen etäisyyden vähentämistä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä (Murto 1992, 21). Sen tavoitteena on luoda yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden välille spontaaneja, positiivisesti sävyttyneitä kontakteja. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulisi voida kokea itsensä ryhmän / koulun luonnollisina jäseninä. Myös muut integraatioon osallistuvat tahot, esimerkiksi opettajat ja avustajat, ovat myönteisessä vuorovaikutuksessa keskenään.

Yhteiskunnallinen integraatio vaikuttaa lähinnä koulun jälkeisessä elämässä. Yhteiskunnallinen integraatio takaa kaikille oppilaille yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa ja tulevaan rooliinsa työelämässä. Länsimaisen integraatioideologian mukaan todellinen ja tavoiteltava integraatio kouluaikana on sosiaalinen integraatio, aikuisiässä tämän lisäksi myös yhteiskunnallinen integraatio (Hautamäki ym. 1993, 141; Moberg 1998, 136, 138).

Joskus integraatiota on pidetty myös keinona viedä ongelmia pois näkyvistä tai jopa säästömuotona. Tämä ei kuitenkaan enää ole integraatiota ja esimerkiksi taloudellisten ratkaisujen korostaminen on itse asiassa jopa haitannut integraatiota. Kun luokkien oppilasmäärät edelleen kasvavat ja tukiopetustunnit vähenevät, saattaa opettajien toleranssi ja motivaatio heiketä. He eivät jaksa eivätkä pysty kunnolla hoitamaan oppimisvaikeuksia ja käyttäytymisongelmia. Tämä taas johtaa siihen, että paineet erityisluokkasiirtoihin lisääntyvät. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1996, 228.) Joskus oppilas on myös sijoitettu yleisopetukseen ilman, että koulu samalla saa tarvitsemiaan resursseja oppilaan onnistuneeksi integroimiseksi. Tällaista integraatiota on kutsuttu ”dumppaukseksi” tai ”hätäintegraatioksi”. (Naukkarinen 1999, 181; Sapon-Shevin 1995, 9.)

2.3.2 Integraation lähikäsitteitä

Integraation ohella on käytetty muitakin käsitteitä, jotka ovat syntyneet Yhdysvalloissa. Samalla kun käsitteet ovat ajan myötä saaneet uusia nimiä, ne ovat saaneet osittain myös uuden aatteellisen sisällön.

Vuonna 1975 hyväksyttiin USA:ssa laki ”The Education for All Handicapped Children” (PL 94-142), joka pani alulle myös integraatioon liittyvien käsitteiden kehityksen. Laki sisälsi vaatimuksen vähiten rajoittavasta ympäristöstä (LRE, least restrictive environment) ja oikeutti jokaisen vammaisen lapsen saavan opetuksensa juuri tällaisessa vähiten rajoittavassa ympäristössä. (Lipsky & Gartner 1997, 71.)

LRE kuvattiin vuoden 1975 lain jälkeisinä vuosina mainstreaming-käsitteen avulla. Mainstreaming kuvaa valtavirtaa, jossa kaikki ovat mukana. Mainstreaming-käsitteen määrittelyyn lienee useimmin käytetty seuraavaa määritelmää: ”Mainstreaming tarkoittaa jatkuvaan yksilölliseen kasvatusohjelmaan perustuvaa poikkeavien oppilaiden ajallista, opetuksellista ja sosiaalista integraatiota muiden ikätovereiden kanssa, mikä edellyttää yleisopetuksen ja erityisopetuksen hallinto-, opetus- ja tukipalveluiden vastuun selkiyttämistä”. (Kauffman, Gottlieb, Agard & Kukic 1975, 4.) Mainstreaming-, kuten myöskin integraatio-käsitteen mukaan oletetaan olevan kaksi erillistä järjestelmää – yleisopetus ja erityisopetus, joissa vammaisten lasten opetus voidaan järjestää (Lipsky & Gartner 1997, 77).

Innokkaimmat integraation kannattajat eivät ole kuitenkaan tyytyneet ratkaisuihin, joissa segregoivat erityisympäristöt olisivat edelleen mahdollisia. On syntynyt uusia integraatio-liikkeitä, jotka pyrkivät entistä voimakkaammin korostamaan integraatioajattelun perimmäisiä ideologioita tavoitteita ja jotka vaativat erityisopetuksen uudelleenarviointia ja täydellisempää erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamista. Näitä uusia liikkeitä ovat 1980-luvulla syntyneet REI-liike sekä ”inklusiivinen kasvatus”-liike.

REI on lyhennys sanoista regular education initiative ja sen voisi suomentaa pyrkimykseksi asettaa yleisopetus aina ensisijaiseksi valittaessa esimerkiksi koulua erityisoppilaalle. (Hocutt, Martin & McKinney 1990, 17.) REI

rajoittui Lipskyn ja Gartnerin (1997, 78) mukaan koskemaan kuitenkin vain lievästi vammaisia oppilaita.

REI:n innoittamana syntyi 1980-luvun loppupuolella ”inklusiivinen kasvatus”-liike, jossa mainstreamingiin ja integraatioon verrattuna pyritään syvempään rakenteelliseen ja filosofiseen koulutuksen uudistamiseen. Koska inkluusio on käsitteenä yleistynyt 1990-luvulla integraation sijasta, käsittelen sitä tarkemmin seuraavassa.

3. INKLUUSIO

3.1 Inklusion määritelmä

Lipskyn ja Gartnerin (1997, 99) mukaan inklusiolle ei ole olemassa virallista määritelmää. He käyttävät amerikkalaisen NCERI:n (the National Center on Education Restructuring and Inclusion) kehittämää määritelmää:

”Inklusiossa kaikille oppilaille, myös vaikeavammaisille, annetaan oikeuden mukainen mahdollisuus tehokkaaseen kasvatukseen. Inklusioon sisältyvät tarvittavat tukipalvelut, kun opetus tapahtuu lapsen lähikoulussa samalla luokalla ikätovereiden kanssa. Tarkoituksena on valmistaa oppilaita tuotteliaaseen elämään yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä.”

Biklen (2001, 55-56) määrittää inklusion kaikkien oppilaiden opetusohjelmien tietoiseksi integroimiseksi yhteiseksi ohjelmaksi ja oppimisympäristöksi. Inklusio ei viittaa tiettyyn opetuksen paikkaan eikä tiettyihin käytänteisiin. Inklusiota voisi Biklenin mukaan paremminkin kutsua ”ajattelutavaksi”. Inklusioon sisältyy näkökulma, jonka mukaan vammattomat ja vammaiset oppilaat yhteen tuoma koulutus on kasvatuksen kannalta hyödyksi. Inklusio on myöskin päämäärä, johon tulisi pyrkiä.

Mobergin (2001, 43) mukaan inklusio-käsite ilmaisee termejä mainstreaming ja integraatio paremmin, mitä tarkoitetaan. Inklusiossa kaikki oppilaat tulee ottaa mukaan kotikoulun toimintoihin.

Suurin ero integraation ja inklusion välillä on siinä, että inklusiivisessa ympäristössä oleva oppilas ei ole milloinkaan segregoitu (Jylhä 1999, 140). Oppilas siis ei ole koskaan edes ollut yleisopetuksen ulkopuolella. Tämän vuoksi inklusio on integraatiota tasa-arvoisempi ajattelutapa (Murto 1999, 32).

OECD:n (1999) määritelmän mukaan inklusion ja integraation ero ei ole vaan terminologinen: inklusio menee integraatioideologian taakse vaatien koulujärjestelmän muuttumista. Tämä muuttuminen sisältää muutokset

kouluttajien ymmärryksessä lasten elämästä, uudelleen ajattelun opetuksen tarkoituksesta sekä yleisesti muutosta koko koulusysteemissä, että voisimme miettiä ”huomisen koulun” kehittymistä. (OECD 1999, 21-22.)

Myös Bricker (1995) korostaa integraation ja inklusion välillä olevaa selvää filosofista eroa. Brickerin mielestä integraatiotermiä käytettäessä lapset on jaettu ajatustasolla kahteen erilliseen ryhmään, joita integraation keinoin pyritään saamaan lähemmäksi toisiaan. Inklusion Bricker kokee siten, että kaikki lapset automaattisesti kuuluvat samaan ryhmään. (Bricker 1995, 181-184.)

Väyrysen (2001, 13, 15) mielestä inklusiosta on vaikea kirjoittaa yleisellä tasolla, koska siitä ei voi puhua kontekstista erillään ja eri konteksteissa sanat ja merkitykset ovat erilaisia. Inklusio näyttää erilaiselta eri konteksteissa eikä sitä voida tarkastella kontekstista irrallaan. Inklusiosta kirjoitettaessa pitäisikin Väyrysen mukaan pyrkiä yleisten ohjelmien ja toimintalinjojen laatimisen sijaan lähemmäksi etnografista kuvausta ja tietyn kulttuurin ymmärtämistä.

Koska käsitteiden integraatio ja inklusio käytössä ilmenee sekavuutta ja epämääräisyyttä, selvennän inklusiokäsitettä vielä Dysonin (1999) inklusioidiskurssien avulla. Näiden diskurssien avulla voidaan inklusiota mielestäni hahmottaa monitasoisena yhteiskunnallisena kysymyksenä.

3.2 Inklusioidiskurssit inklusion hahmottajana

Dyson (1999, 39-43) jakaa inklusiokeskustelun neljään diskurssiin: oikeuksia ja etiikkaa painottava diskurssi, tehokkuusdiskurssi, poliittinen diskurssi ja pragmaattinen diskurssi. Dysonin (1999, 39) mukaan nämä diskurssit eivät sulje toisiaan pois, vaan ne voidaan käsittää inklusion eri ulottuvuuksina. Voidaan puhua kahdesta toisiinsa liittyvästä ulottuvuudesta: inklusion perusulottuvuus ja inklusion toteuttamisulottuvuus. Oikeuksia ja etiikkaa painottava diskurssi ja tehokkuusdiskurssi kuuluvat Dysonin mukaan inklusion perusulottuvuuteen; ne perustelevat inklusion oikeutusta. Poliittinen diskurssi ja pragmaattinen diskurssi liittyvät taas siihen, miten segregoidusta koulutusjärjestelmästä päästään

inklusiiviseen järjestelmään. Näissä diskursseissa on siis kyse inklusion toteuttamisulottuvuudesta. (Dyson 1999, 39-43.)

3.2.1 Oikeuksia ja etiikkaa painottava diskurssi

Tämän diskurssin mukaan inklusio on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden muoto tai oikeus sinänsä. Tähän diskurssiin sisältyy kriittinen analyysi perinteistä segregoivaa erityiskasvatusta kohtaan. Diskurssin perusta on 1950-luvun strukturalistisessa sosiologiassa, joka alkoi pohtia yleisopetuksen kykyä lisätä yhteiskunnallista sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Yleisopetuksen kasvatuserjestelmät näyttivät pikemminkin tuottavan sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta kuin vähentävän sitä. Oikeutta ja etiikkaa painottavan diskurssin mukaan segregoiva erityiskasvatus on virallisesti vähäosaisten lasten hyväntekijä, mutta epävirallisesti ajaakin yhteiskunnan hyväosaisten etuja ylläpitämällä ja oikeuttamalla vähäosaisten lasten marginalisaatiota. Tämän diskurssin mukaan segregoivaa erityiskasvatusta tarvitaan, koska vähäosaisten lasten opettaminen yleisopetuksessa haastaisi yleisopetuksen koulujärjestelmän muuttumaan. Segregoivaa erityiskasvatusta tarvitaan myöskin varmistamaan eri professionaalisten asiantuntijaryhmien (esim. erityisopettajat, lääkärit, psykologit ym.) asemaa koulutusjärjestelmässä. Diskurssin mukaan siirto erityisopetukseen laillistaa lapsen marginalisaation niin, että lapsen yksilöllisyyttä ei tarvitse ottaa yleisopetuksessa huomioon. Koulutusjärjestelmä ei tämän diskurssin mukaan tue tasa-arvoisen koulun eikä tasa-arvoisen yhteiskunnan saavuttamista. Inklusiivinen koulujärjestelmä on oikeutta ja etiikkaa painottavan diskurssin mukaan ainoa tapa saavuttaa sosiaalinen oikeudenmukaisuus. (Dyson 1999, 39-40.)

3.2.2 Tehokkuusdiskurssi

UNESCOn Salamancan julistuksessa inklusiivinen koulu nähdään hyvänä keinona kasvattaa lapsi sosiaalisuuteen. Kyseisen julistuksen mukaan inklusiivinen koulu on kasvatuksellisesti perinteistä koulua tehokkaampi ja myöskin taloudellisempi kuin segregoiva erityisopetus. Kuten oikeuksia ja etiikkaa painottava diskurssi

kritisoi tehokkuusdiskurssikin erityiskasvatusta. Erityiskoulujen ja –luokkien opetus on monissa tutkimuksissa todettu huonotehoiseksi, opetuksen tehokkuus ei olekaan noussut erityisopetukseen siirron myötä. On myöskin paljon tutkimuksia, joissa erityisoppilaiksi luokiteltujen oppilaiden oppiminen yleisopetuksen koulussa on todettu vähintään yhtä tehokkaaksi kuin erityisopetuksessa oppiminen. Segregoitu erityisopetus on kallista. Se vaatii oman kaksosjärjestelmän, jossa yleisopetus ja erityisopetus kumpikin tarvitsevat oman kalliin byrokratiansa. (Dyson 1999, 40-41.)

3.2.3 Poliittinen diskurssi

Valtakunnalliset koulutusjärjestelmät ovat Dysonin (1999) mukaan rakentuneet yleensä segregoitavan erityiskasvatuksen mallin mukaisesti. Tätä mallia heijastavat koululaitokset, professiot ja lainsäädäntö. Monet eri intressiryhmät (erityisopettajat, yleisopetuksen opettajat, lasten vanhemmat...) ovat omaksuneet tämän segregoitavan erityisopetuksen mallin. Jotta segregoitavasta systeemistä päästäisiin inklusiiviseen malliin, tarvitaan yhteiskunnallista poliittista taistelua. Yksilöt tai ryhmät voivat toimia suoraan tai toiminta voi olla edustuksellista: toimitaan niiden puolesta, jotka tuntevat itsensä sorreituiksi. Tällaisen suoran toiminnan lisäksi tarvitaan ehkä myöskin kriittistä suhtautumista käsitteellisiin rakenteisiin (esim. ideoihin, olettamuksiin, keskusteluihin), jotka pitävät yllä segregoitavaa kasvatusta. Tällaisessa yhteiskunnallisessa taistelussa segregoitavan kasvatuksen kannattajat ja inklusion kannattajat ottavat yhteen. (Dyson 1999, 41-42.)

3.2.4 Pragmaattinen diskurssi

Tämä diskurssi painottaa sitä, miten inklusiivinen kasvatus voidaan toteuttaa käytännössä. Diskurssin taustalla on oletus siitä, että inklusiivisella koululla on tietyt peruspiirteet, jotka ovat selkeästi erilaiset kuin ei-inklusiivisessa koulussa. Tämä diskurssi kuvaa inklusiivisen pedagogiikan kehittymistä oppimisteorioista tai käytännön ohjeista käsin. Pragmaattisen diskurssin avulla on luotu malleja,

joiden avulla inklusiivista koulua voi toteuttaa. Erilaisten oppaitten ja käsikirjojen tuottaminen liittyy pragmaattisen diskurssiin. Tässä diskurssissa painottuu oikeanlainen hallinto- ja koulutason toiminta, koska se johtaa inklusioon. (Dyson 1999, 42-43.)

3.3 Inklusiivinen kasvatusta

Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on se, että kaikki oppilaat, myös erityistä kasvatusta ja tukea tarvitsevat, käyvät yhdessä ikätovereidensa kanssa samaa koulua, jota kävisivät silloinkin, jos heillä ei olisi kasvatuksellisia erityistarpeita. Opettajana toimii pääsääntöisesti yleisopettaja. Oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet otetaan huomioon ja mahdollisista erityisopetus- ja muista palveluista päättää yksilöllisistä opetusohjelmista (esimerkiksi HOJKS) vastaava työryhmä. (Moberg 1998, 140-141.)

Inklusiivisessa kasvatuksessa lisätään kaikkien oppilaiden osallistumismahdollisuuksia paikallisten koulujen kulttuurien, opetussuunnitelmien ja yhteisöjen tarjoamiin palveluihin. Kaikkien oppilaiden- ei vain erityisoppilaiden luokiteltujen – oppimista ja osallistumista tuetaan koulussa. Inklusiivisessa kasvatuksessa pyritään kehittämään koulu paremmaksi sekä henkilökunnalle että oppilaille. Kaikille oppilaille taataan oikeus käydä asuinalueensa koulua. Oppilaiden erilaisuutta ei pidetä ongelmana, vaan rikkaana voimavarana kaikkien oppilaiden oppimisen tukemisessa. Koulujen ja lähiyhteisöjen keskinäistä vuorovaikutusta vahvistetaan inklusiivisessa kasvatuksessa. (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw 2000, 12.)

3.4 Inklusiivinen koulu

Inklusiivinen koulu pyrkii kehittämään opetuksen tavallisessa luokkahuoneessa sellaiseksi, että henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit pystyvät vastaamaan heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin. Tämä yleisopetuksen

kehittämiseen keskittyminen korostaa sitä ajatusta, että inklusiossa on kyse kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollisuuksien parantamisesta ja osallistumisen lisäämisestä. (Booth ym. 2000, 19-20.)

Thousandin ja Villan (1990) kolme inklusiivisen koulun filosofista periaatetta havainnollistavat näkökulmaa, jossa oppimisympäristön sopeuttamisella ja kehittämisellä pyritään kohtaamaan kaikkien oppilaiden tarpeet. Nämä periaatteet ovat seuraavat:

- 1) kaikki lapset oppivat
- 2) kaikilla lapsilla tulee olla oikeus oppimiseen kavereiden kanssa heterogeenisessä opetusryhmässä lähikoulussa
- 3) koulun velvollisuus on kohdata kaikkien oppilaiden kasvatukselliset ja psykologiset tarpeet (Thousand & Villa 1990, 202.)

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että alusta asti ollaan yhteisessä koulussa, jossa kaikkien tarpeet huomioidaan. Koko koulu osallistuu kasvatustyöhön, jota tehdään yhteistyössä. (Stainback & Stainback 1997, 193-199.) Vastuu kaikista oppilaista jaetaan. Koulussa täytyy myös tietää, että tällainen käytäntö vaatii muun muassa jatkuvaa itsensä ammatillista kehittämistä. (Lisky & Gartner 1997, 99-100.)

Inklusiivista koulua voidaan luonnehtia seuraavien piirteiden avulla:

- 1) lähikouluperiaatteen noudattaminen
- 2) oppiminen yleisopetuksen ryhmässä joustavaa ryhmäytymistä apuna käyttäen
- 3) koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus
- 4) oppilaiden yhteistoiminnallinen oppiminen (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 3-4.)

Edellä mainittuja keinoja apuna käyttäen yleisopetuksen luokka pyritään kehittämään sellaiseksi, että opetuksen eriyttäminen ja jatkuva oppilasarviointi olisi mahdollista toteuttaa niin hyvin, ettei oppilaiden tarvitse siirtyä pois yleisopetuksen ryhmästä.

3.4.1 Lähikouluperiaate

Inklusiiviseen kouluun sisältyy ajatus oppilaan oikeudesta käydä koulua omassa lähikoulussaan eli siinä koulussa, mihin hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu ja mitä muut samalla alueella asuvat lapset käyvät. Oppilaan tarvitsemat tukipalvelut viedään oppilaan luo eikä oppilasta tukipalveluiden luo. (Strully & Strully 1997, 148; Jylhä 1999, 140-141.) Kouluun tulee erityisoppilaksi luokiteltuja oppilaita luonnollisessa väestön keskimäärää vastaavassa suhteessa. Kuntatasolla toteutettuna tämä tarkoittaa sitä, että opetusryhmiin tulee vain pari ns. erityisoppilasta ja joihinkin opetusryhmiin tällaisia oppilaita ei tule yhtään. Tämä johtuu siitä, että erityisoppilaksi luokiteltuja oppilaita on väestössä keskimäärin hyvin vähän. (Naukkarinen 2000b, 16.)

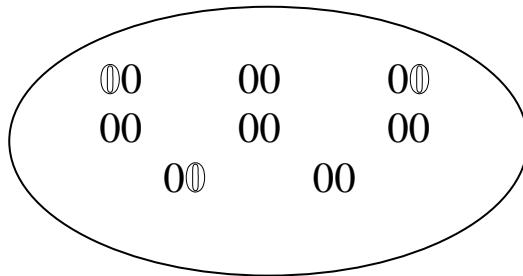
3.4.2 Oppiminen yleisopetuksen ryhmässä joustavaa ryhmäytymistä apuna käyttäen

Inklusiivisessa järjestelmässä yleisopetus ja erityisopetus ovat sulautuneet siis yhteen (ks. inklusion määritelmä edellä). Yksi yhteinen koulu pyrkii vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Oppilaat opiskelevat heterogeenisissä ikätasonsa mukaisissa yleisopetuksen ryhmissä. Erityiskouluja ei ole, mutta joustava ryhmäytyminen on tärkeää.

Inklusiivisessa koulussa opetusta voidaankin järjestää hyvin monin eri tavoin. Syracusen kaupungissa New Yorkin osavaltiossa Yhdysvalloissa on kehitetty inklusiiviseen opetukseen liittyviä erilaisia oppilasmääriä ja henkilökuntaresursseja ohjaavia perusmalleja. Taulukossa 1 (ks. sivu 22-24) on esitettyä joitakin keskeisempiä Syracusessa käytettyjä malleja: yksiopettajainen malli, kahden luokan tiimimalli, kotiryhmätiimimalli sekä laajennettu tiimimalli. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 104-105.)

Taulukko 1. Inklusiivisen opetuksen keskeisiä malleja Syracusen kaupungissa*
(Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 104-105)

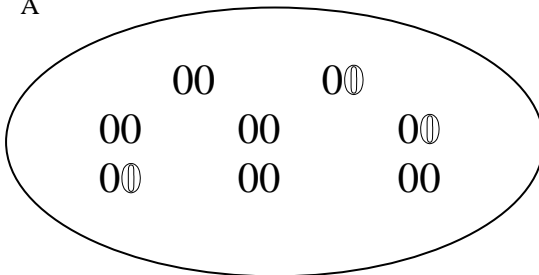
Yksiopettajainen malli



1 opettaja (kaksoispätevyys**)
1-2 avustajaa
½ tavallisesta ryhmäkoosta +
3 oppilasta, joilla erityisen tuen
tarve määritelty

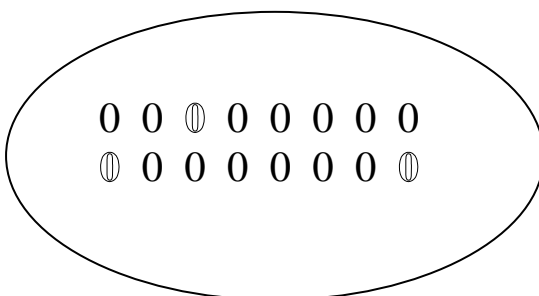
Tiimimalli (kaksi luokkaa)

A



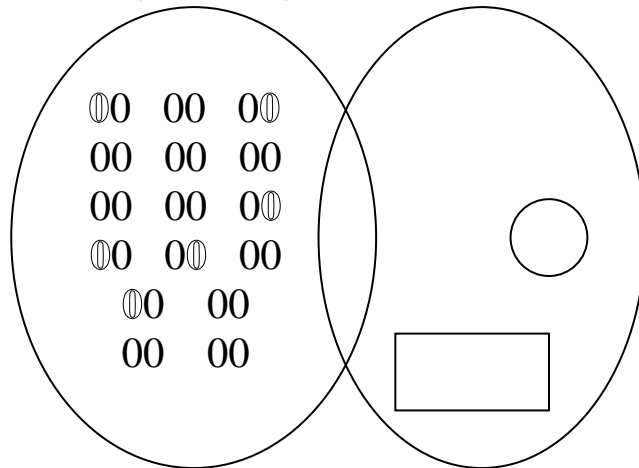
1 opettaja
1-2 avustajaa
½ tavallisesta ryhmäkoosta +
3 oppilasta , joilla erityisen tuen
tarve määritelty

B



1 opettaja
1-2 avustajaa
½ tavallisesta ryhmäkoosta +
3 oppilasta, joilla erityisen tuen
tarve määritelty

Yhdellä opettajista (A tai B) erityisopettajan pätevyys tai kaksoispätevyys

Tiimimalli (1 kotiluokka)

2 opettajaa

2-3 avustajaa

tavallinen ryhmäkoko + 6 oppilasta

joilla määritelty erityisen tuen tarve

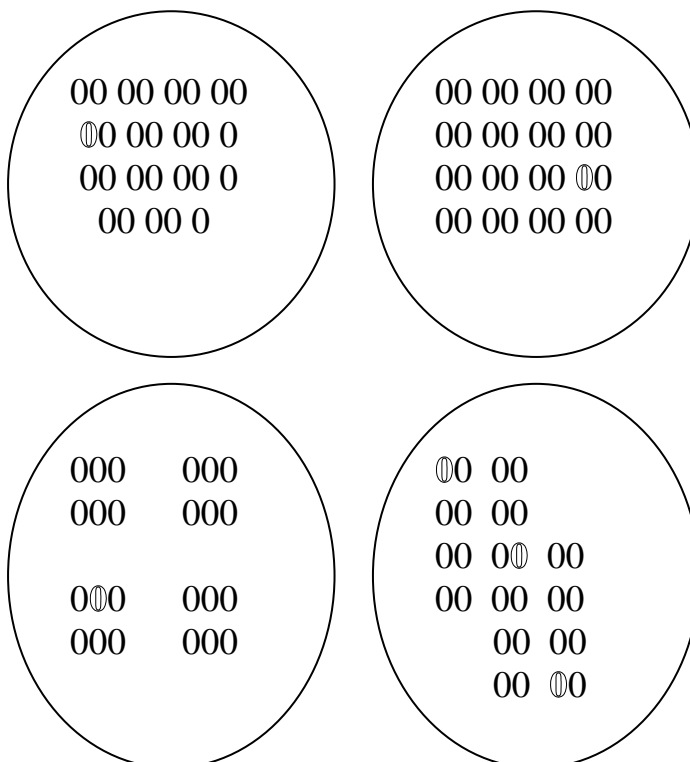
käyttää kahta luokkaa erityyppisiin

ryhmitymisiin,

voi ryhmäytyä myös muiden

luokkien kanssa

Yhdellä opettajista erityisopettajan pätevyys tai kaksoispätevyys

Laajennettu tiimimalli

5 opettajaa

2-3 avustajaa

6 oppilasta, joilla määritelty

erityisen tuen tarve sijoitettuna

tiimiin kuuluviin eri luokkiin

Yhdellä opettajista erityisopettajan pätevyys tai kaksoispätevyys ja hän tukee kaikkia tiimiin kuuluvia luokkia tarpeen mukaan.

* Syracusen kaupungissa ei ole lähikouluperiaate toteutunut, mikä on hyvä ottaa huomioon malleja tarkasteltaessa

** Opettajalla sekä luokanopettajan että erityisopettajan kelpoisuus

Näissä malleissa käytetään paljon oppilaiden joustavaa ryhmittelyä. Koska luokassa on yleensä useita aikuisia, voidaan opetusta toteuttaa monin eri tavoin ja monenlaisissa pienryhmissä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 106.) Erityisopetuksen nivominen yleisopetuksen opetustilanteisiin hyödyttää tukea tarvitsevan oppilaan lisäksi luokan muita oppilaita. Kun ryhmätilanteissa on useampi aikuinen, niin silloin myöskin ne, jotka tarvitsevat vain hieman tukea, voivat sitä saada. (Ikonen & Ojala 2002, 17.)

Inklusiivisen koulun kehittämisessä ei ole olemassa siis yhtä ainoa oikeaa inklusiivisen opetuksen mallia, vaan mallit kehitetään kulloisenkin tilanteen ja tarpeen mukaan. Inklusiivisen koulun kehittäminen onkin jatkuva prosessi. Koululta tällainen prosessi vaatii joustavuutta ja jatkuvaa uudelleen arviointia. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102.)

Koska inklusioajattelussa on keskeistä oppilaiden yksilöllisyys ja oppimistyylien erilaisuus, vaatii se opettajalta uudenlaisia ohjaustapoja. Opettajan tehtävänä on järjestää monikanavaista opetusta ja eriyttää opetuksen sisältöjä ja tavoitteita siten, että jokainen oppilas voi kehittää omia resurssejaan parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän vuoksi erityistä tukea tarvitseville oppilaille laaditaan oman henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Myös oppimisen arviointi liittyy kiinteästi HOJKSin tavoitteisiin, jolloin jokaisen oppilaan oppimista arvioidaan suhteessa hänen omaan oppimiseensa, ei yhtäläisellä arviointikaavakkeella. Lisäksi opettajan keskeisenä tehtävänä inklusiossa on toimia erilaisten oppilaiden keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjaajana, tukijana ja rohkaisijana sekä suvaitsevaisuuskasvattajana, onhan erilaisuuden kohtaaminen inklusiivisessa oppimisympäristössä arkipäivää. (Jylhä 1999, 140-147.)

3.4.3 Koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus

Monissa Euroopan maissa ja Yhdysvalloissa tehdyissä tutkimuksissa on huomattu, että inklusiivisen toimintamallin yksi tärkeimmistä toimintaa eteenpäin vievistä tekijöistä on opettajien aikaisempaa yhteistoiminnallisempi opetusote. Mitä heterogeenisemmistä opetusryhmistä on kyse sitä enemmän opettajat tarvitsevat toimintaansa erityisopettajien ja avustajien sekä myös muiden opettajien tukea. Tällainen tuki voi tarkoittaa yhteissuunnittelun ja neuvottelujen lisäksi samanaikaisopetusta, tiimiovetusta, yhteistoiminnallista opetusta tai muita perinteisiä yksiopettajaisia opetusmalleja monipuolistavia muotoja. (Juvonen 2002, 126.)

Inklusiiviselle koululle onkin tyypillistä opettajien välinen tiivis yhteistyö. Edellä taulukossa 1 esitetyt inklusiivisen luokan mallit antavat kuvaa niistä monista erilaisista opettajatiimeistä, joita yhden oppilasryhmän kanssa voi toimia. Käytännön tilanteissa opettajat opettavat yhdessä tai jakavat oppilaat tilanteen mukaan useisiin eri pienryhmiin. Vaikka avustajien määrä onkin useimmiten kiinni luokassa olevien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeista, ovat avustajat inklusiivisessa luokassa kaikkia oppilaita varten. Avustajat ovat myös osa luokan aikuistiimiä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 111-112.)

Inklusiivisessa koulussa ei korostu pelkästään opettajien, vaan kaikkien koulun toimintaan liittyvien aikuisten välinen moniammatillinen yhteistyö. Laajimmassa muodossaan tämä yhteistyö koskee opettajia, koulutyöhön läheisesti liittyviä ammattilaisia (esim. psykologit, puheterapeutit, fysioterapeutit), koulun muuta henkilökuntaa (esim. talonmies, siivoojat, keittiöhenkilökunta) sekä vanhempia ja heidän läheisiään (esim. perheen arkeen tiiviisti kuuluvat ystävät tai sukulaiset). Esimerkiksi erilaiset terapiapalvelut pyritään tuomaan luokkahuoneisiin tai muihin ryhmätilanteisiin. Tällaisen toiminnan avulla ammattihenkilöstö pääsee havainnoimaan lapsia luonnollisissa olosuhteissa ja ympäristöissä. Yhteistyötä näin toteutettuna voidaan esim. fysioterapeutin ammattitaitoa hyödyntää vaikkapa oppimisympäristön kehittämisessä eikä pelkästään yksittäisen oppilaan ominaisuuksien muuttamisessa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 110-111.)

Halvorsen ja Sailor (1990) korostavat oppilaiden vanhempien osuutta integraatiojärjestelyissä. Yhteistyö vanhempien ja opettajien välillä tulee olla luottamuksellista ja avointa. Opettajien tulee olla säännöllisessä yhteydessä oppilaiden vanhempiin ja näin tiedottaa vanhemmille oppilasta koskevista asioista. Vanhempien tulee olla mukana laadittaessa henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia. (Halvorsen & Sailor 1990, 133-134.) Vanhemmat osallistuvat siis opetuksen ja oppimisen tavoitteiden asetteluun ja heillä on mahdollisuus olla myöskin läsnä luokassa. Opettajalle inklusiivisessa kouluissa haastetta tuovat ne vanhemmat, jotka eivät ole innokkaita osallistumaan yhteistyöhön; miten saada nämä vanhemmat mukaan. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.)

3.4.4 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Kuten edellä Boothin ym. määritelmästä käy selville, on inklusiivisessa kyse myöskin kaikkien oppilaiden osallistumisen lisäämisestä. Tällöin keskeiseksi asiaksi nousee oppilaiden välinen vuorovaikutus. Opettajan tehtävänä inklusiivisessa koulussa onkin valita sellaiset opetusmenetelmät, joilla voidaan tukea sosiaalista vuorovaikutusta. (Jylhä 2000,6.)

Kubicekin (1994, 28) mukaan vammaisten ja vammattomien oppilaiden yhdessä opettamisessa yhteistoiminnallisen oppimisen pitäisi olla olennainen osa opetusprosessia. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa opetuksellisten pienryhmien käyttämistä siten, että oppilaat työskentelevät ja oppivat yhteistyössä keskenään (Ikonen 1999, 83). Yhteistoiminnallisessa oppimisessä ei koskaan nähdä oppijaa passiivisena tiedon vastaanottajana, vaan oman oppimisensa subjektina. Tiedonkäsitteilyn näkökulmasta oppiminen on opettavan aineksen aktiivista valikointia sekä sen sisäistämistä, tulkitsemista ja sulauttamista oppijan aikaisempaan tietorakenteeseen. (Juvonen 1993, 9.)

Yhteistoiminnalliseen oppimisen pohjautuvat heterogeeniset oppilasryhmät edesauttavat mm. oppilaiden itsetunnon vahvistamista samalla kun asenteet vammaisia oppilaita kohtaan paranevat verrattuna sellaiseen oppimisympäristöön, joka on opettajajohtoinen (Pomplun 1996, 3). Yhteistoiminnallisen oppimisen

tuloksena lisääntyvät myöskin myönteiset ihmissuhteet, ystävällisyys ja onnistumisen kokemukset ryhmän myötävaikutuksella. Kilpailuun pohjautuvat opetusmenetelmät voivat taas aiheuttaa esim. negatiivisia ihmissuhteita, oppimiskokemukset voivat tuntua kielteisiltä ja motivaatio voi opiskelun suhteen laskea etenkin heikosti menestyvien oppilaiden osalta. (Johnson & Johnson 1991, 100, 104, 206.)

Opettajan näkökulmasta yhteistoiminnallinen opetus on vaativa toimintamenetelmä. Näin ainakin ennen kuin työtavat ovat opitut, jolloin oppilaiden riippuvuus opettajan ohjauksesta vähenee ja itseohjautuvuus ja vastuuntunto lisääntyy. Onnistuminen vaatii opettajalta hyvän oppilaantuntemuksen. Tällöin hän osaa muodostaa ryhmiä, joissa oppilaiden erilaisuutta pystytään hyödyntämään tarkoituksenmukaisella tavalla ja joissa oppilaat kykenevät oppimaan toinen toisiltaan. Pienryhmässä tutoroppilaat ovat merkitsevässä asemassa siinä, millaiseksi ryhmien jäsenten välinen sosiaalinen vuorovaikutus muodostuu (Jylhä 1998, 124-125).

4. LÄHIKOULUPERIAATTEEN EDUT JA KRITIIKKI

4.1 Lähikouluperiaatteen määritelmä

Kaikki haastatteleman kouluviranomaiset määrittelevät lähikouluperiaatteen hyvin samalla tavoin: erityistä tukea tarvitseva oppilas saa omien tavoitteidensa mukaista opetusta omassa ikäluokassaan lähipiirissä asuvien joukossa. Haastateltavat asettavat normaalisuuden lähikouluperiaatteen ensisijaiseksi lähtökohdaksi.

”Aattelen sen sillä tavalla, et tota, ett lapsella on sen oppimisedellytyksistä riippumatta mahdollisuus saada omien edellytystensä mukaista opetusta siinä omassa lähikoulussaan.(...) Et tota siellä sen tää normaali sosiaalinen verkosto on, niin et se pyörii myös sit siinä sen koulussa.(...)”

Kyse on haastateltavien mielestä tasa-arvosta ja oppilaan oikeudesta ja koulutuksen järjestäjän velvollisuudesta (ks luku 2.2).

”(...) Niin se on se on tietysti heille heille oikeus ja se se on meille tavallaan velvollisuus.(...)”

Haajan (1997, 15) mukaan paikallisen koulun merkitys lapselle on suuri asia ja sen tähden lähikoulun tulisi olla jokaisen lapsen oikeus. Mikäli lapsi kasvaa vain erityisryhmässä ja –koulussa, hän saattaa oppia ajattelemaan, että hän kuuluu vain vammaisten joukkoon. Hän ei edes osaa odottaa samoja oikeuksia, velvollisuuksia ja tasa-arvoa. (Mattus 1993, 20.)

Haastateltavista neljä mainitsee lähikouluperiaatteen määrittelyn yhteydessä myöskin oppilaan tarvitsemat tukipalvelut ja tukipalveluiden järjestämisen lähikouluun.

”(...) ja ne tukitoimet tuodaan siihen hänen luokseen eikä niin, että hänen tarvii lähteä hakemaan tukitoimia.(...)”

4.2 Lähikouluperiaatteen edut

Yksittäisen oppilaan kannalta. Lähikouluperiaatteen etuna kouluviranomaiset näkevät yksittäisen oppilaan kannalta seuraavanlaisia asioita: Lähikoulussa oppilas ei leimaannu. Oppilaalla on mahdollisuus sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä koulussa että vapaa-aikana samojen lähiympäristössä asuvien kavereiden kanssa. Oppilaalla on turvallinen tuttu kouluyhteisö ja koulumatkat ovat lyhyet. Lähikoulussa oppilaalla on mahdollisuus jo alusta alkaen tasavertaiseen osallistumiseen yhteiskunnan jäsenenä.

”Kyl mä niiku näen, että se oppilas saa sen palvelun ja tuen siinä lähimmän koulun tavallisessa ympäristössä, missä hänen kaverinsakin. Musta erityiskoulu, (...) Että se on myös osittain leimaava ja nykyajan lapset on fiksuja ja ymmärtää,(...) Ja mun mielestä etuna on se, että lapsi saisi olla siellä missä kaverinsakin ja ikätoverinsa.”

Ikosen ja Ojalan (2002) mukaan asuinalueen lapset ovat keskenään tasa-arvoisempia ja myöskin heidän sosiaaliset taitonsa lisääntyvät lasten opiskellessa samassa koulussa. Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle on mahdollisuus käydä samaa koulua sisarustensa kanssa ja hänellä on enemmän mahdollisuuksia luoda ystävyys-suhteita normaalisti kehittyneiden ikätoveriensa kanssa ja saada heiltä myös iänmukaisia käyttäytymismalleja. Opiskelu lähikoulussa auttaa myöskin kouluajan ulkopuolisten ystävyys-suhteiden kehittämisessä ja ylläpitämisessä, koska oman asuinalueensa koulussa lapsi tutustuu ympäristönsä muihin lapsiin. (Ikosen & Ojala 2002, 17.) Ainoastaan toiset lapset voivat johdattaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen siihen tärkeään osaan elämästä, jonka muodostaa vihkiytyminen oman ikäryhmän salaisuuksiin ja kulttuuriin (Saloviita 1999, 199).

Haastateltavista kolme mainitsee lähikouluperiaatteen etuna yksittäisen oppilaan ja hänen perheensä kannalta myöskin sen, että turhat ja raskaat siirrot erityisopetukseen jäävät pois.

”(...) niiku tämmöset turhat siirrot saadaan pois. Et se on tota niiku lapselle ja perheelle aina semmone kriisi. (...) siitä perhe ja vanhemmat stressaantuu kauheesti, et he kuulee, et heidän lapsen täytyy vaihtaa koulua. Et se on lapselle niin iso muutos ja sopeutumisen paikka.”

Kahden haastatteleman kouluviranomaisen mielestä erityistä tukea tarvitseva oppilas saa realistisen näkemyksen omista taidoistaan ja tiedoistaan opiskellessaan lähikoulussa yhdessä muiden ikätovereidensa kanssa. Murto (1995c) kertoo omista kokemuksistaan käsin, miten opiskelu lähikoulussa vaikuttaa vammaisen oppilaan minäkuvaan: ”Aloin itse koululaisena rohkeammin liittyä muiden seuraan. Aloin peilata omaa kasvuani toisten suhtautumisen kautta. Yhdessä muiden kanssa minussa tapahtui jotain. Itsetuntemukseen vaikuttaa se palaute, jonka saa läheisiltään. Jouduin katsomaan itseäni ikään kuin peilistä, joka ei jätä mitään näyttämättä. Kasvu yksilöllisyyteen ja sosiaalisuuteen omalla kohdallani alkoi siitä, että olin itse avoin ja yritin poistaa oman epäluulon omaa osaamistani kohtaan. Lakkasin vähättelemästä itseäni kohtuuttomasti, enkä enää pelännyt mennä mukaan. Oman minän näkeminen peilistä ei saa loppua siihen kauhistuneeseen reaktioon ja paikalta pakenemiseen, jonka itsensä kohtaaminen ensin aiheuttaa. Jo toisella kerralla pystyy näkemään itsensä syvemmältä: olen erilainen kuin toiset, mutta kuitenkin enemmän samanlainen kuin erilainen heidän kanssaan.” (Murto 1995c, 139-159.)

Muiden oppilaiden ja ympäröivän yhteiskunnan kannalta. Kaikkien haastateltavien mielestä lähikouluperiaate edistää erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä. Kun oppilaat toimivat luokissa ja kouluyhteisössä kaikki yhdessä, niin tällöin opitaan tiedostamaan ja ymmärtämään se, että elämään kuuluu erilaisuus. Suvaitsevaisuus lisääntyy. Erilaisilla oppilailta on myös annettavaa muille.

”(...) Ja sitte taas niiku yhteisön kannalta tällaisia etuja on tietysti ilman muuta se että että. Jos jos homma toteutuu niin, että se yhteisö niiku pystyy

sen asian hoitamaan, niin sitte se on rikkaampi ja suvaitsevaisempi yhteisönä ja sikäli tarjoaa varmaan niin kuin noin jatkoelämän kannalta paremmat eväät lapsille. Kun on niiku tottunut kaiken näköisten ihmisten kanssa elämään ja se on niiku arkipäivää, että on kummallisen näköisiä ihmisiä tai ihmisiä, jotka tarvitsee eri lailla apua tai. Että tässä on tämmönen niiku suvaitsevaisuuden kulttuuri. Mutta että se on vähän liian lievä sana se suvaitsevaisuus. Se tavallaan tarkoittaa sitä mun ajatusmallin mukaan niiku, että suvaitaan jotain sellasta. Itse asiassa niiku vielä suurempi asia. Että tavallaan niiku. Että se kuuluu siihen. Eli ei pelkää suvaita, vaan se kuuluu tähän elämään.”

Washingtonilaiset kouluasiantuntijat Debbie Staub ja Charles A. Peck ovat koonneet tutkimustuloksia, jotka koskevat yhdessä opettamisen vaikutuksia ns. tavallisiin oppilaisiin. Näiden tutkimustulosten perusteella yhteisellä opetuksella on havaittu olevan erilaisia myönteisiä vaikutuksia vammattomiin oppilaisiin:

- * Lasten kokema pelko erilaisuutta kohtaan on vähentynyt ja lapset ovat oppineet hyväksymään vammaisten henkilöiden läsnäolon.
- * Lapset ovat myös oppineet toimimaan yhdessä vammaisten luokkatovereiden kanssa.
- * Oppilaiden itsetuntoa on kohentanut se, että he ovat voineet olla avuksi vammaisille luokkatovereilleen.
- * Suhde vammaiseen ikätoveriin on kehittänyt myös heidän moraalisia periaatteitaan erilaisten ihmisten tasa-arvoisuudesta.
- * Yhteisopetuksen seurauksena on kehittynyt myös ystävyysuhteita vammaisiin luokkatovereihin. (Saloviita 1999, 32.)

Kaksi haastateltavaa näkee lähikouluperiaatteen etuna yhteiskunnan kannalta myöskin sen, että se mahdollisesti säästää yhteiskunnan varoja myöhemmässä vaiheessa.

”(...) tämmönen perusfilosofia, että mitä myöhemmälle toimenpiteitä lykätään,

niin sitä kalliimmaksi se yhteiskunnalle tulee.(...) Kaupungin näkökulmastahan se on samantekevää, onks se nyt täällä vai onks se sitten siellä sosiaalipuolella, niin on hiukan pienempi paine.(...)”

Opettajien ja kouluyhteisön kannalta. Suomalainen valtiollinen koulutuspolitiikka on noin 130 vuoden ikäistä. Vaikka se on kokenut tänä aikana monia järjestelmämuutoksia, kuten peruskoulun kehittymisen, se on kuitenkin pysynyt suhteellisen muuttumattomana ja perinteisenä koko ajan. (Hirvi 2000, 9; Miettinen 1994, 11.)

Naukkarinen (1998) on esitellyt perinteisen koulun tunnusmerkkejä. Perinteisen koulun kulttuurista heijastuu positivistinen tiedonkäsitys. Tämä näkyy opettajan auktoriteetin ja aseman korostamisena, yhteisöllisyyden puutteena, faktapainotteisuutena sekä jäykkänä ja kurinalaisina, yksintyöskentelyyn painottuvina työkäytänteinä. Perinteiselle koululle ominaista on behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen ammatillisuus sekä yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu. Yksilödiagnostisessa ongelmanratkaisussa oppilaan nähdään olevan ongelma. Oppilaan ongelma eli hänen puutteensa nähdään yleensä myös olemassa olevana faktana, joka yritetään hoitaa muuttamalla oppilasta. Yhteisöllisyyden puute koulussa sanelee sen, että ongelmia ei yleensä edes yritetä ratkaista yhteistyössä koulun sisällä, vaan vastuu ongelmaratkaisusta siirretään usein muualle, jolloin oppilas viedään palvelujen luo eli hänet siirretään erityisopetukseen. Perinteinen koulu heijastaakin kaksoisjärjestelmä-ajattelua eli erillistä yleis- ja erityisopetusta. (Naukkarinen 1998, 186.)

Neljän haastattelemani kouluviranomaisen mielestä lähikouluperiaate antaa koko kouluyhteisölle mahdollisuuden toimia uudella tavalla, uudistaa omia käytänteitään. Opettajille se antaa mahdollisuuden laajentaa tietoja ja taitoja ja ammatillista näkemystä. Lähikouluperiaatteen nähdään antavan uutta sisältöä opettajien työlle ja sen avulla on mahdollisuus uudistaa yleisopetusta enemmän yksilöllisempään suuntaan.

”(...) et tää on hirveen hyvä aasinsilta yleisopetuksenkin uudistamiseen nimenomaan tämmöseen yksilöllisempään suuntaan. Eli tota kun näitä

asioita opettaja joutuu pohtimaan ja analysoimaan ja miettimään, niin sitä kautta niiku se huomaa sen, että hetkinen, nää onkin kaikki aivan erilaisia ja sitte tavallaan menee sekaisin siinä ajattelussa, et kuka sitte on erityisoppilas ja kuka ei.(...)”

Muun muassa Naukkarinen (2000b) on pohtinut inklusion tuovan muutoksia koko koulukeskusteluun, joka edellyttää uuden ajattelutavan ja koulukulttuurin luomista. Muutosten tulisi näkyä konkreettisesti koulujärjestelmän muuttumisessa nykyisestä kaksoisjärjestelmästä yhtenäiseksi systeemiksi. Muutos tulisi ymmärtää sekä kasvattaja-, koulu, kunta- että valtakunnan tasolla. (Naukkarinen 2000b, 17-18.)

Naukkarinen (1998, 2000a) onkin esittänyt uudistuvan, oppivan koulun mallin, jossa on pyritty huomioimaan postmodernin maailman vaatimukset sekä koulun ja opettajuuden haasteet. Oppivassa koulussa koulun kulttuurissa heijastuu sosiaalisen konstruktionismin tiedonkäsitys (Naukkarinen 1998, 186; 2000a, 166).

Sosiaalinen konstruktionismi näkyy oppivassa koulussa oppilaskeskeisyytenä, demokraattisuutena, yhteistoiminnallisuutena sekä joustavuutena käytettävissä työkäytännöissä. Oppimiskäsitys on konstruktivistinen, jonka mukaan määräytyvät oppilaan ja opettajan roolit. Oppivassa koulussa opettajan ammatillisuutta voidaan luonnehtia kriittis-reflektoivaksi, jossa keskeistä on opettajien välinen yhteistyö ja toiminnan reflektointi. Oppivassa koulussa ongelmat ratkaistaankin systeemisesti yhteistyössä. Päinvastoin kuin perinteisessä koulussa, oppivassa koulussa tilanteen uudelleen määrittely nähdään tarpeelliseksi, jolloin opetusta, sääntöjä ja vuorovaikutussuhteita yritetään muuttaa ongelmatilanteissa oppilaan sijasta. Oppilasta ei lähetetä palvelujen luo, vaan ongelmat pyritään ratkaisemaan koulun toimesta. Ongelmatilanteen määrittely ymmärretään koulun sisällä luoduksi, jolloin koulun täytyy itse pyrkiä oppimaan ja selviämään ongelmistaan. (Naukkarinen 1998, 186; 2000a, 166.) Näin ollen oppivan koulun mallissa koulu muuttuu perinteisen koulun mallista siten, että kaikki oppilaat voivat olla samassa koulussa. Ei ole enää kahta erillistä järjestelmää – yleisopetusta ja erityisopetusta - vaan oppiva koulu edustaa inklusion mukaisia tavoitteita kaikkien oppilaiden

opettamisesta samassa koulussa. Oppiva koulu pyrkiikin erityisesti siihen, että koulun kulttuuri kohtaisi hyvin jokaisen oppilaan yksilöllisyyden, jolloin tarvetta segregoiviin koulupalveluihin olisi suhteellisen vähän jos ollenkaan (Naukkarinen 1998, 187).

4.3 Lähikouluperiaatteen kritiikki

Inklusion kritiikki kytkeytyy monelta osin inklusion edellytyksiin. Jos niitä ei ole olemassa, inklusio ei ole toimivaa ja inklusion varjopuolet pääsevät enemmän esille. Näkemuserot kaksoisjärjestelmän (segregaation) kannattajien ja yhdistyneen järjestelmän (integraation, inklusion) kannattajien välillä ovat suuret ja ihmiset ovat jakautuneet kahteen eri leiriin. Inklusion kannattajat näkevät yhdistyneen järjestelmän tarpeellisena pääasiassa siksi, että koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen tasa-arvo toteutuisi paremmin. Inklusion ja integraation vastustajat taas perustelevat kaksoisjärjestelmän oikeutusta pääasiassa vetoamalla siihen, ettei koulutuksen paikka ole tärkeä, tärkeää on oppilaan mahdollisuus saada parasta mahdollista opetusta. (Naukkarinen 1999, 182.)

Bricker (1995, 179) lähtee kritiikissään siitä, että vilkkaana ja kiivaana käyvä integraatiokeskustelu vie huomion siltä, mitä lapsille itse asiassa tapahtuu integroiduissa ympäristöissä. Yksityisten lasten ja perheiden tarpeet hämärtyvät, kun olennaista on puolustaa asiaa.

Inklusioon liittyvät tunnelataukset tekevät siitä vaikean ja monimutkaisen asian. Myöskin ihmisoikeuksiin liittyvät painotukset inklusiossa aiheuttavat voimakkaita tunnepohjaisia reaktioita. Inklusio on täynnä dogmaattisuutta ja arvolatauksia. Myös asian yksinkertaistaminen on haitaksi. Oppilaan tilanteen sijasta keskitytään inklusio-ohjelmiin. Liikutaan käsitteellisellä eikä käytännöllisellä tasolla. (Bricker 1995, 180.)

Yksittäisen oppilaan kannalta. Haastattelemistani kouluviranomaisista viisi liittyy lähikouluperiaatteeseen kohdistuvan kritiikin lähikouluperiaatteen toteutumisen vaatimiin edellytyksiin. Huonosti hoidettuna, liian vähin resurssein,

lähikouluperiaate voi aiheuttaa sen, että oppilas joutuu sysätyksi vain muun joukon jatkeeksi liian suureen oppilasryhmään.

”(...) niiku se on, että oppilas on liian suuressa ryhmässä eikä saa riittävästi tukitoimia ja (...)”

Yhden haastateltavan mielestä ”huonosti toteutettuna” lähikouluperiaate voi jopa aiheuttaa oppilaan ja koko hänen perheensä leimautumisen.

”(...) Niin voi olla, että se suurin ja ikävin riski siinä voi olla, että tää oppilas oppilas leimautuu ja ehkä tää oppilaan koko perhe leimautuu(...)”

Naukkarisen (1999, 82) mukaan integraation vastustajat epäilevät koulun opettajien mahdollisuutta pystyä opettamaan kaikkia oppilaita samassa koulussa heterogeenisessä opetusryhmässä ja ovat sitä mieltä, että erityisluokassa oppilas saa yksilöllisempää ja tehokkaampaa opetusta. Haastattelemistani kouluviranomaisista kaksi tuo lähikouluperiaatteen kritiikkinä esille yksittäisen oppilaan kannalta saman asian: oppilaan saama opetus ei välttämättä ole yhtä asiantuntevaa kuin opetus erityiskoulussa ja erityisluokassa.

”No erityisoppilaan kannalta ehkä ehkä se voi olla, että se asiantuntemus ei siellä välttämättä ole sitä, mitä se on erityisopetuksen koulussa.(...)”

Muiden oppilaiden, ympäröivän yhteiskunnan kannalta. Kolmen haastateltavan mielestä lähikouluperiaate voi aiheuttaa ristiriitaa yksittäisen oppilaan edun ja luokan muiden oppilaiden edun välillä. Erityistukea tarvitseva oppilas voi viedä enemmän opettajan aikaa ja tällöin muut oppilaat jäävät vähemmälle. Toisten oppilaiden oppiminen ja akateemisten taitojen saavuttaminen voi vaikeutua.

”(...) Että tuntuu ainakin välillä, että nää oppilaat vaatii kohtuuttoman ison osan hänen ajastaan ja tietysti tulee tää muun ryhmän oikeudet. Että niille pitäs kuitenkin myöskin sitä opetusta saada ja varmaankin sitten tulee mieleen, että onks tää sitten oikein vai ei oo.(...)”

Naukkarisen, Saloviidan ja Murron (2001) mukaan suomalaisessa keskustelussa vilahteleva inklusiiviseen kasvatukseen liittyvä keskeinen väärinkäsitys on se, että inklusiivisessa oppimisympäristössä kaikki oppilaat ovat samassa heterogeenisessä ryhmässä, jolloin ”lahjakkaammat oppilaat” eivät saa tasoistaan opetusta. Tällaista väärinkäsitystä voi kutsua ”tasa-arvo vs tehokkuus” – diskurssiksi (ks. luku 2.2). Tällainen diskurssi on demokraattiselle yhteiskunnalle arveluttava, koska se alistaa perusarvon (tasa-arvon) utilitaristiselle hyötyajattelulle. Inklusiivista koulua arvioitaessa on muistettava, että inklusiiviossa heterogeenisessä ryhmässä on nimenomaan tärkeää joustava ryhmäytyminen: terve järki ja hyvä oppilaantuntemus määrittelee sen, miten oppilaat ryhmitellään. On myöskin muistettava se, että inklusiivisessa luokahuoneessa on enemmän kuin yksi aikuinen. (Naukkarinen, Saloviita & Murto 2001, 201-202.)

Yhden haastateltavan mielestä inklusiivisessa luokassa voi ilmetä enemmän työrauhaongelmia, jos luokassa on esimerkiksi sopeutumaton oppilas. Toisten oppilaitten työskentelyrauha voi kärsiä ja turvattomuus lisääntyä.

”(...) että on ollu tämmöstä uhkatilannetta(...) Et kyllä ehkä tää on se suurin riski. Että tietyllä tavalla, kun syntyy keskustelua tästä turvallisesta oppimisympäristöstä ja tuleeko se, tuleeko se kaikissa olosuhteissa taatuksi.(...)”

Yhden haastattelemani kouluviranomaisen mielestä lähikoulussa tavallisella luokalla opiskeleva erityistä tukea tarvitseva oppilas voi antaa luokan toisille oppilaille myöskin vääriä malleja. Saman haastateltavan mukaan lähikouluperiaatteelle ominaisen ns. tutor- tai tukioppilaana toimiminen voi olla myöskin liian vastuullista luokan muille oppilaille.

”(...) oon semmosta kokeiluakin oon joskus ollu vetämässä, jossa ajateltiin(...) tavallaan oppilaita ikään kuin tukihenkilöinä(...) Et me niiku edellytettiin, et ne tavalliset sit. Mut samalla tavallisetkin oppilaat meni siihen mukaan.(...)”

Muutama haastateltava tuo lähikouluperiaatteen kritiikkinä esille myöskin kustannusten nousun ainakin lähikoulun toteuttamisen alkuvaiheessa.

”(...) kuitenkin kustannukset hyvin todennäköisesti voisivat kasvaa.(...) Mutta se on hyvin mahdollista, että kustannukset kasvaisivat.(...)”

Opettajien ja kouluyhteisön kannalta. Kolmen haastateltavan mielestä lähikouluperiaate lisää opettajan työn raskautta. Opettajan on omaksuttava paljon uusia asioita ja opettajan aika voi mennä enemmän esimerkiksi kurssapitoon kuin opettamiseen. Kaksi haastateltavaa kritisoi lähikouluperiaatetta myöskin siitä, että ongelmat kasautuvat tietyille asuinalueille ja näin myöskin tietyille lähikouluille. Erityisoppilaita kasautuu näiden haastateltavien mielestä muun muassa niiden alueiden kouluihin, joissa asuu paljon maahanmuuttajia tai joissa on paljon sosiaalisia ongelmia.

”(...) Mutta että semmonen niin kysymys on nyt, että miten tää alueellisesti tasapuolisesti niiku hoidetaan.(...) aika iso haaste niiku edelleen, koska(...) aikamoista eroavaisuutta, eroavaisuuksia on.(...) Tästä kaupunkisuunnittelukukkasesta johtuen niin niin siellä on valtaosa maahanmuuttajista ja sosiaali-tapauksia.(...)”

Kasautumisen vuoksi lähikouluperiaatteen ajatus, jonka mukaan erityisoppilaksi luokiteltuja oppilaita tulisi kouluun luonnollisessa väestön keskimäärää vastaavassa suhteessa (Naukkari 2000b, 16) ei näiden neljän haastateltavan valossa näyttäisi pitävän paikkaansa.

4.4 Lähikoulu ei sovellu kaikille

Haastateltavista seitsemän on sitä mieltä, että lähikouluperiaate ei sovellu kaikille erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Tällaisia oppilasryhmiä ovat haastateltavien mielestä mm. vaikeimmin kehitysvammaiset (5 haastateltavaa), vammautuneet (3

haastateltavaa), kuulovammaiset (2 haastateltavaa) ja sopeutumattomat (1 haastateltava). Kouluviranomaiset perustelevat lähikouluperiaatteen soveltumattomuutta näille oppilasryhmille mm. siten, että oppilaiden tarvitsemaa suurta hoidollista tukea ei pystytä järjestämään tai ei ole järkevää hajauttaa kaikille kouluille (vaikeimmin kehitysvammaiset), joka kouluun ei ole järkevää tehdä oppilaiden tarvitsemia tilajärjestelyitä (vammutuneet), vaatii opettajan erityisosaamista ja samanlaista yhteisöä (kuulovammaiset), vaikeuttaa luokan muiden oppilaiden oppimista (sopeutumattomat).

”(...) Mut en mä pysty tällä hetkellä ajattelemaan sillä tavalla, että kaikki olis niiku hajautettu kaikki erityisopetus tai kaikki olis lähikoulussa. Ajatellaan juuri meidän vaikeimmin vammaisten lasten yksikköä, jossa on tätä hoitopuolta niin paljon. Et ei se oo kauhean tarkoituksenmukaista, et joka paikkaan sit rakennettas ne. Ja sit se resurssien hajautus, se henkilökuntaresurssi. Siitä ei niiku tulis hyvää lopputulosta.(...)”

Myöskään Shankerin (1994/1995) mielestä inklusio ei ole aina paras ratkaisu. Pyrkimällä opettamaan kaikkia lapsia samassa koulussa on ratkaisuna yhtä epäoikeudenmukainen kuin erityisoppilaiden täysi segregatio ja leimaaminen. Shankerin mukaan täytyisi aina ottaa huomioon erityisoppilaan vaikeuden vakavuus ja luonne valittaessa hänelle parasta kouluratkaisua. (Shanker 1994/1995, 30.)

Fuchs ja Fuchs (1995, 231) tuovat esille sen, että inklusion kannattajat saattavat vaatia inklusiota kaikille lapsille, vaikka se esimerkiksi jonkin vammaryhmän lapsille ei olisikaan paras vaihtoehto. Fuchs ja Fuchs (1995, 232-233) käyttävät jopa ilmausta inklusion ”mantrasta”, jonka mukaan erityisopetus on eliminointava. He painottavat kompromisseja eri käsitysten välillä. Olisi kuunneltava myös vanhempia ja opettajia, jotka ”teoreetikkoja” paremmin tuntevat lapsensa.

Myöskin Kauffman näkee O’Neilin (1994/1995) artikkelissa tärkeäksi vaihtoehtojen antamisen koulun valinnassa. Hänen mukaansa oppilaiden pakottamista inklusioon voi verrata siihen, että heidät pakotettaisiin

erityisopetukseen. Inklusio on hyvä joillekin lapsille ja heidän vanhemmilleen, mutta ketään ei saa pakottaa siihen, vaan täytyy antaa vaihtoehtoja erityisopetuksen muodossa. Kauffman perustelee asiaa muun muassa sillä, että yleisopetuksen luokkia ei yksinkertaisesti voi varustaa kaikella sillä erityisosaamisella ja -välineistöllä, jota erityistä tukea tarvitsevan oppilaan läsnäolo edellyttäisi. (O`Neil 1994/1995, 7-11.)

5. LÄHIKOULUPERIAATTEEN ONNISTUNEEN TOTEUTTAMISEN EDELLYTYKSET

5.1 Koulun muuttuminen

Kaikkien haastattelemieni kouluviranomaisten mielestä lähikouluperiaatteen onnistunut toteuttaminen edellyttää koululta kaiken kaikkiaan suuria muutoksia.

”(...) niin se aiheuttaa niin suuren, tällaseen uuteen ajatteluun orientoitumisen (...) yksilöllisyyden näkemistä, huomaamista ja sitten niihin haasteisiin vastaamista ja pyrkimystä siihen.”

”(...) Kyl siin aika isojen juttujen edessä oltais, jos ne niiku kaikki.”

Karagiannis, Stainbackin ja Stainbackin (1997, 4-11) mukaan on johdonmukaisesti osoitettu, että oppilaat, joilla on eri tasoisia oppimisvaikeuksia, oppivat enemmän integroidussa ympäristössä. Tämä edellyttää kuitenkin sopivien oppimiskokemusten saamista ja riittävän tuen saamista. Inklusivisen koulun kohdalla avainkysymys ei ole oppilaiden erityispalveluiden ja erityisopetusmenetelmien tarpeesta keskusteleminen. Pikemminkin on kysymys heidän oikeudestaan saada niitä integroiduissa ympäristöissä. Vammaiset oppilaat tarvitsevat joskus erityistä opetusta, menetelmiä, työvälineitä ja varusteita. Opettajia tulisikin tukea, jotta he voisivat kehittyä ja vastata oppilaiden yksilöllisten tarpeiden asettamiin vaatimuksiin. Tästä seuraa, että koulua ja luokkaopetusta täytyy uudistaa.

Koulu on konservatiivinen järjestelmä. Koulun uudistamisen täytyy ulottua syvälliseen kulttuurisysteemiin ja siihen liittyviin asioihin, jotta kehittäminen onnistuisi. Uudistamiseen tarvitaan ensinnäkin asennemuutosta. Todellista muutosta ei saavuteta, jos muutos jää pelkästään luokkatasolle tai jos sitä yritetään tehdä liian puutteellisesti. Muutokseen tarvitaan henkilökohtaista visiointikykyä,

tutkimustietoa, asioiden hallintakykyä ja yhteistyökykyä. Muutoksen onnistumisen kannalta on tärkeää huomioida mahdollisuus yhteiseen suunnitteluun, päätöksentekoon sekä riittävien resurssien saantiin. Muutos edellyttää aina oppimista ja vastaan tulee myös ongelmia. Usein tarvitaan lisäresursseja ja muutosprosessin ulkopuolista tarkastelua. Aloite muutokseen saattaa tulla ylemmältä hallinnolliselta taholta, mutta se toimeenpannaan paikallisesti. Pelkästään ylhäältäpäin johdettu rakennemuutos ei onnistu, koska järjestelmien sisällä ei ole oikotietä muutoksiin. (Fullan 1994, 18, 29-70, 205.)

Myöskin Naukkarisen (2000a) mukaan kaksoisjärjestelmän kehittäminen yhdistyneeksi järjestelmäksi edellyttää yleisopetuksen koulujärjestelmätasolla suuria muutoksia. Yhdistyneen järjestelmän kehittäminen edellyttää paradigmatason muutosta. Taustalla olevat peruskomukset ovat hyvin erilaiset kaksoisjärjestelmän taustanäkökulmiin. Kehitys edellyttää ongelmien uudelleenmäärittelyä ja uutta tarkastelunäkökulmaa. Yksi muutos on segregaaion pääperusteisiin liittyvä eli suhtautuminen oppilaiden yksilöllisyyteen. Koulun tulisi sitoutua oppimisympäristön jatkuvaan arviointiin ja kehittämiseen, jotta jokainen oppilas saisi yksilöllistä opetusta. (Naukkarinen 2000a, 162-167.)

Harrsin (2000, 1-2) mukaan koulut joutuvat nykyään kohtaamaan samanaikaisesti keskushallinnon kontrollin sekä toisaalta lisääntyneen vastuun itseohjautuvuuteen ja kehittämiseen. Tämän vuoksi koulujen kehittäminen ei ole onnistunut usein ilman ulkoista tukea. Kehittämishankkeiden onnistuminen on parempaa, jos koululla on selkeä visio ja se saa kunnan tukea. Onnistunut kehittäminen edellyttää uudenlaista hallinnon ja opettajien yhteistyötä sekä koulun kontekstin huomioimista.

Inklusiivisen koulun kehittäminen ei tapahdu hetkessä. Sagen (1997, 105-115) mukaan asiat asettuvat vähitellen paikoilleen kehittämisen edetessä. Hallinnon rooli kehittämisessä on tärkeä kaikilla tasoilla. Keskushallinnon henkilökunnalta edellytetään uskoa yhtenäiseen järjestelmään sekä asian tuomista julki puheessaan ja toimissaan. Myös rehtorin ja erityisopetuksesta vastaavan henkilön roolit muuttuvat. Rehtorin tulee olla vastuussa koulun kaikista oppilaista. Rehtorin tulee kannustaa alaisiaan kehittymään. Muutosvastarintaa ei voi jättää tiedostamatta ja johdon tulisi kannustaa muutoksen kohtaamiseen, uuden

yrittämiseen, yhteistyöhön ja tavoitteeseen pyrkimiseen. Opettajatasolla tulisi myös opettajien tiedosta vastuunsa kaikista oppilaista. Opettajille tulee kuitenkin antaa aikaa vapaaehtoisesti sopeutua käytännön toteutukseen, sillä pakottamisella ei päästä onnistumiseen. Ongelmana usein on myös yhteisen ajan puute. Rehtorin ja hallinnon tulisi huomioida asia järjestämällä aikaa opettajien väliseen yhteistyöhön, esimerkiksi huomioimalla tarve lukujärjestyksessä.

Schaffnerin ja Buswellin (1997, 50-51) mukaan koulujen tulisi laatia kehittämissuunnitelma siitä, kuinka kaikki oppilaat olisivat tervetulleita lähikouluunsa ja kuinka tuettaisiin heidän täysivaltaista jäsenyyttään. On tärkeää, että kehittämiskeskusteluun osallistuvat kaikki asianosaiset mm. oppilaat, vanhemmat, opettajat, hallintovirkamiehet, avustava henkilökunta ja yhteisön jäsenet. Kehittämissuunnitelman tulisi sisältää tarkat tavoitteet, aikataulut sekä tarvittavat tukitoimet kaikille oppilaille. Lisäksi sen tulisi sisältää tieto siitä, kuinka olemassa olevia resursseja ja henkilökuntaa voidaan hyödyntää uudella tavalla.

Inklusiivisen koulun kehityksen kannalta tärkein edellytys on muodostaa koulufilosofia, joka perustuu demokraattisiin, tasa-arvoisiin inklusion periaatteisiin, että kaikille oppilaille tulee tarjota laadukasta koulutusta. Tämä tarkoittaa koulutuksen kohdistamista koko oppilaaseen, ei vain oppilaan akateemisiin saavutuksiin. Schaffner ja Buswell (1997) tuovat esiin Schattmanin (1992) ajatuksen, että koulufilosofian kehittäminen auttaa määrittelemään yhteisön (koulun) tarkoituksen vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin, sekä tarjoaa mahdollisuuden kasvattajille ja yhteisön jäsenille keskustella uskomuksistaan ja mahdollisista päämääristään. Samalla se luo myös perustan opetuksen arvioinnille. (Schaffner & Buswell 1997, 50.)

Schaffner ja Buswell (1997, 50-62) ovat esittäneet kaikille yhteisen koulun ja kaikkien oppilaiden hyvän opetuksen edellytyksinä mm. seuraavia tekijöitä:

1. Sitoutuminen yhteisen koulun filosofiaan ja sen arvopohjaan
2. Vahva johtajuus
3. Erilaisuuden arvostaminen
4. Yhteistyö ja henkilökunnan roolien muuttuminen

5. Tukiverkostojen käyttö
6. Vanhempien osallistuminen
7. Yksilöllinen oppilasarviointi
8. Korkeatasoiset tavoitteet
9. Joustavasti toimivat erilaiset oppimisympäristöt koulun sisällä
10. Riittävä rahoitus

5.2 Poliittisten päättäjien sitoutuminen

Useimmat haastattelemiini kouluviranomaiset tuovat lähikouluperiaatteen onnistuneen toteuttamisen edellytyksenä esille poliittisten päättäjien sitoutumisen. Kouluviranomaiset kaipaavat poliittisilta päättäjiltä tavoitteiden määrittelyä ja tavoitteiden mukaisten menettelytapojen hyväksymistä ja sitoutumista siihen, että asioita sitten viedään eteenpäin tavoitteiden mukaisesti.

”(...) Jos hyväksytään ne periaatteet, niin silloin on, todennäköisesti on helpompi hyväksyä ne toimenpiteet, joihin sillä pyritään.(...) niin tukitoimet ja toimenpiteet on sitten paljon helpompi järjestää. Että sen hengen mukaisesti toimitaan(...)”

Mielestäni kouluviranomaisten toive poliittisten päättäjien päätöksiin sitoutumisesta on varsin ymmärrettävää. Haastattelemistani kouluviranomaisista kahdeksan toimii kaupunkinsa opetus- / sivistyslautakunnassa esittelijänä ja he joutuvat viemään asioita eteenpäin tehtyjen poliittisten päätösten pohjalta. Viranhaltijan kehittämistyö voi tuntua turhautavalta ja jopa uuvuttavaltakin, jos luottamushenkilöstö ei sitten sitoudukaan esim. valtuustokauden alussa tekemiinsä linjauksiin.

Naukkarinen (2000b) kaippaa vireämpää yhteiskunnallista keskustelua mm. sekä valtakunnantason päättäjiltä että kuntatason päättäjiltä inklusion edistämiseksi. Inklusio vaatii resursseja ja näiden resurssien turvaamiseksi

keskeistä Naukkarisen mielestä on saada inklusiolle kuntatason virkamiesten tuki. (Naukkarinen 2000b, 17.)

Myöskin Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1999, 29) toteavat, ettei inklusion kehittäminen voi perustua vapaaehtoisuuteen, vaan prosessi vaatii poliittisten päättäjien sitoutumista liikkeeseen.

5.3 Opettajien asenteiden muuttuminen

Lähes kaikki haastateltavat mainitsevat lähikouluperiaatteen onnistuneen toteuttamisen edellyttävän opettajien asenteiden muuttumista. Kyse on ensisijaisesti yleisopetuksen opettajien asennoitumisesta, mutta myös erityisopetuksenkin opettajien asenteisiin haastateltavat kaipaavat muutosta.

”(...) Et ei tuu tällast, et en ota integroituja ja en tuota ota ja minä en jaksa jne. Tää asenteellinen muutos.”

”(...) taas toisaalta näissä erityiskouluissa niiku koulu puolustaa omaa asemaansa, kertoo vanhemmille miten paljon menetetään, jos niiku tässä hajautetaan tää.(...) että he kokevat, että he ovat asiantuntijoita ja tuota kaupungissa parhaita asiantuntijoita. Ja sitte heiltä viedään niiku se asiantuntijan rooli.(...)”

”Et se tarvii niiku tän henkilökunnan niiku tämmösen asennemuutoksen(...) Ja sitte tietysti täytyy olla ihmisiä, jotka ymmärtää filosofian.(...)”

Inklusion saavuttamisessa tärkeä seikka on perinteiden murtaminen ja asenteiden muuttuminen. Erityisesti opettajan kohdalla koko opettajan persoonallisuuden ja ajattelutavan täytyy muuttua (Hargreaves & Fullan 1996, 7). Opettajan ajattelutavan muuttuminen on erityisesti paradigmatason muutos. Jotta koulu ja opettaja voisivat kehittyä, tarvitaan vanhojen uskomusten rikkomista, että löydetään uusia keinoja kehittää uutta koulua ja opettajuutta. (York, Doyle &

Kronberg 1992, 15.) Opettajat ovat oppineet mekanistiseen, sirpaleiseen maailmankatsomukseen ja opettajuuteen. Uskomukset tästä täytyisivät muuttua kohti kokonaisvaltaista ajattelua. (Heshusius 1995, 167-171.)

Räsänen (1996, 16) mukaan opetuksen uudistamiseen tarvitaan kasvatuksen teoriaa ja syvällistä asiantuntemusta, jolloin yksittäisillä lauseilla ilmaistut päämäärät voidaan liittää kasvatuksen kokonaisuuteen ja syy-yhteyksiin. Tarvitaan kasvatuksen kokonaisuuden tajuamista, joka vaatii sekä teorian että käytännön tuntemusta.

Myöskään Niskasen (1997) mielestä pelkästään ”terveeseen järkeen” ja arki ajatteluun pohjautuva ammatillinen nojaaminen ei ole riittävää. Tarvitaan niin sanottua didaktista ajattelua, että ajattelu voidaan nostaa pois yksittäistapauksista laajemmalle tasolle. Tämä edellyttää reflektointia, itsereflektiota ja metakognitiivisia taitoja. Näiden taitojen opetteleminen olisi tärkeää jo opettajankoulutuksessa, joka puolestaan tuo uusia haasteita opettajankoulutukselle. (Niskanen 1997, 118.)

Keinona asenteiden muokkaukseen useat haastateltavat mainitsevatkin juuri luokanopettajan koulutuksen uudistamisen.

”(...) luokanopettajan koulutus ei ehkä ihan riittävässä määrin opeta kohtaamaan niin kuin näitä erityistä huomiota vaativia oppilaita.(...) että myöskin opettajien koulutuksessa tavallaan tämmönen. Tulevien opettajien valmistaminen siihen, että hän melkein 100%:lla todennäköisyydellä tulee kohtaamaan ainakin joitakin käsittämättömän vaikeita oppilaita, niin siihen heitä pitäisi valmistaa.(...)”

”No tietysti tää koulutuskysymyshän se on. En mä tiedä. Jos jokaisella opettajalla olisi vaikkapa 15 opintoviikon opinnot erityisasioista, varmaan olis niiku erilainen näkemys. Että ei se ilman sitä niiku muutu.(...)”

Myöskin Sahlbergin (1998) mukaan koulun muuttuminen vaatii opettajien peruskoulutuksen monipuolistamista. Suurin osa kouluissa työskentelevistä opettajista on saanut koulutuksen muuttumattomaan kouluun, joten opettajat

kokevat muutostilanteet monesti epämiellyttävinä ja vaikeina. Tämän vuoksi tulevia opettajia tulisi jo opettajankoulutuksessa valmistaa ymmärtämään koulun muutosta ja sen merkitystä, kehittää yhteistyössä tarpeellisia ajattelutapoja ja taitoja. (Sahlberg 1998, 223-224.)

Moberg (2001) kytkee myöskin yhteen opettajankoulutuksen ja valmiuden inklusiiviseen kasvatukseen. Sekä luokanopettaja-, erityisopettaja- että aineenopettajakoulutus vaatii Mobergin mukaan tässä suhteessa uudistuksia. Opettajankoulutuksessa pitäisi perinteisten erityispedagogisten tietojen ja taitojen hankinnan lisäksi kiinnittää huomiota myös yhteistyötaitojen kehittämiseen. (Moberg 2001, 48.)

Yksi haastateltavista pohtii opettajien asenteisiin vaikuttavan myöskin sen, että luokanopettajien ja erityisopettajien koulutus järjestetään erikseen.

”(...) Ja sitte tietysti tää koulutus, sehän on erikseen niiku erityisopettajilla.(...)”

Kyseisen haastateltavan mielestä luokanopettajien ja erityisopettajien koulutuksen yhdistämisellä voitaisiin vaikuttaa myöskin kummankin opettajaryhmän asenteisiin.

5.4 Riittävä resursointi

Kaikkien haastateltavien mielestä lähikouluperiaatteen toteuttaminen tarvitsee onnistuakseen riittävästi resursseja.

”(...) Mut se on niiku resurssikysymys.(...) Se voitais toteuttaa, jos olis rahaa enemmän.(...)”

”(...) mutta miten siihen saadaan riittävästi resursseja. Se on niin kuin se iso kysymys, jota nyt niin, josta keskustellaan. Että että mikä on sitten riittävä resurssi.”

Lähikouluperiaatteen toteuttaminen edellyttää haastateltavien mielestä henkilökuntaa. Tarvitaan lisää luokanopettajia, erityisopettajia,

”(...) Ja se tota tarkottas, tarkottas meillä lisää kolkytneljää erityisopettajaa suurin piirtein.(...)”

avustajia, psykologeja, koulukuraattoreita ym. Ryhmäkokoja täytyy haastateltavien mielestä pienentää, tuntikehystä muuttaa, on rakennettava uusia tiloja, mukautettava olemassa olevia tiloja oppilaiden tarpeita vastaaviksi jne.

”(...) kaiken kaikkiaan tietysti ihan se yleisopetuksen resurssointi, opetusryhmien koko, käytettävissä olevien tuntimäärien, luokan ja koulun tuntimäärä, miten voidaan jakaa ryhmiin, paljonko voidaan järjestää tukiopetusta, osa-aikaisten erityisopettajien määrä, koulunkäyntiavustajien määrä, oppilashuollollisten palvelujen määrä. Jos ihan näitä tämmösiä määrällisiä aattelee. Sitte on tietysti nää tilakysymykset on ihan omansa.(...)”

Kaikki tämä vaatii taloudellista panostamista. Haastatteleman kouluviranomaiset painottavat, että luottamushenkilöt toimivat myös rahakirstun vartijoina!

Kaikki haastateltavat näkevät myöskin tärkeänä lähikouluperiaatteen onnistumisen edellytyksenä jo työssä olevien opettajien lisä- ja täydennyskoulutuksen.

”(...) Ja sitte tietysti tää kaikkien opettajien osaamisen lisääminen näissä erityisopetuskysymyksissä, että kaikkien opettajien tämmönen hyvä ja tehokas täydennyskoulutus nimenomaan niiku erityisopetuskysymyksissä.”

”(...) Se aiheuttaisi myöskin myöskin tarvetta todella hyvinkin mittaviin opettajien täydennyskoulutukseen liittyen jatkokouluttamisen, tällaseen ammatillisen tietämyksen laajentamiseen.(...)”

Myöskin Huttunen ja Ikonen (1999, 84) näkevät tärkeäksi informaation antamisen erityisoppilaista ja erityisopetuksesta. Heidän mielestään opettajille annettavan tuen ja koulutuksen pitää olla myöskin jatkuvaa eikä keskittyä pelkästään opiskeluaikaan. Toisaalta Saloviita (1999) on sitä mieltä, ettei tarvitse olla huolissaan siitä, että yleisopetuksen opettajalla on vajavaiset erityispedagogiset tiedot, sillä perinteinen erityispedagogiikka perinteisine ajatusmalleineen, testeineen ja diagnooseineen menettää merkityksensä oppilaiden käydessä koulua tavallisella luokalla. (Saloviita 1999, 10.)

5.5 Yhteistyö

Kun aletaan toteuttaa inklusiivista opetusta, merkitsee se väistämättä muutoksia henkilökunnan rooleissa sekä yleisessä vastuussa. Erityisopettajilta ei työt lopu, vaan kaikkien opettajien vastuu laajenee. Esimiehet ovat vastuussa koko henkilökunnasta ja kaikista oppilaista, niin vammaisista kuin vammattomistakin. Opettajat työskentelevät erilaisten ryhmien kanssa riippumatta siitä, ovatko he yleis- vai erityisopettajia. Oppilaiden tarvitsemat erityispalvelut toteutetaan usein tavallisissa luokissa ja yhteistyössä luokan opettajan kanssa. (Lipsky & Gartner 1997, 129.)

Lähes kaikki haastattelemani kouluviranomaiset mainitsevat yhteistyön yhtenä lähikouluperiaatteen onnistuneen toteuttamisen edellytyksenä. Yhteistyötä tarvitaan niin opettajien kesken kuin myös koko kouluyhteisön kesken. Yhden haastateltavan mielestä opettajan työ voi olla hyvin yksinäistä ja tällöin ei inklusiofilosofia koulussa toimi.

”(...) et opettajat on, jos nyt sanoisin kärjistyneesti, tällöisiä yksityisen ammatin harjoittajia ilman yhteisöllisyyttä, niin integraatio ilman muuta on ongelma sen yksittäisen opettajan kannalta, jos ei mitään tukea saa oman koulun kollegoilta.(...)”

Myöskin Niemi (1998b, 453) näkee, että vaikka opettajan työhön onkin aina kuulunut lukuisten ihmissuhteiden verkko, työ on ollut kuitenkin pääosin yksin tekemistä siten, että opettaja on opettanut omaa luokkaansa.

Erään haastateltavan mielestä tarvitaan opettajien kokonaistyöaikaan siirtyminen, jotta yhteistyö voisi koulussa lisääntyä.

”(...) Palkkausjärjestelmässäkkin semmonen systemi, (...) toimenpiteet on hinnoteltu. Et et siitä maksetaan ja siitä ja siitä ei makseta.(...) kun siinä käytännössä on sidottu. Se on vähän niin kuin puolipäivätyötä. Että kahelta lähetään kotia. Ei ei yhdessä pohdita asioita paljon kuin vain sen pakollisen suunnittelupäivän verran. Niin et et. Niin se, että pitäis vielä enemmän kokonaistyöajan suuntaan. Yhteissuunnittelua, lähteä suunnittelemaan sitä. Et ei se tämmösenä kuin se nyt on.(...)”

Myös Kangasniemi (1994, 13) on pohtinut, että oppituntien varaan jätetty opettajien työaika- ja palkkausjärjestelmä tulee tulevaisuudessa olemaan hankala, sillä oppitunti-käsite on muuttumassa.

Yhteistyö ei koske kuitenkaan vain koulun sisäistä työyhteisöä, vaan koulun odotetaan verkostoituvan entistä enemmän ympäröivään yhteisöön,

”(...) että koulut vois niiku myös alueella alueella toimia niiku osa, osana yhteisöä(...)”

vanhempiin

”(...) Ja nimenomaan sillä tavalla se oleellinen asia on nää vanhemmat. Et ei me voida niiku opetusta antaa, jos vanhemmat ei oo mukana.(...)”

sekä työ- ja kulttuurielämään (Niemi 1998b, 453).

Kolme haastattelemaani kouluviranomaista painottaa yhteistyössä erityisesti eri hallinnonalojen yhteistyötä.

”(...) kyl mä nään, että kunnassa kaiken kaikkiaan nää lasten ja nuorten palvelut täytyy koordinoida nykyistä paremmin. Liian paljon eri hallintokuntien välillä näitä aukkoja ja päällekkäisyyttä. Et tiedetä toisista mitään. Lapset vaan niiku jotenkin seikkailee.(...) että niiku tämmösiä selvityksiä pitäis tehdä ja sopia ihan siitä työnjaosta.”

Moniammatillinen yhteistyö on välttämätöntä oppilaan elämäntilanteen kokonaisvaltaiseksi hahmottamiseksi sekä opetuksen ja kuntoutuksen suunnittelemiseksi. Esimerkiksi oppilashuoltotyöryhmät ja HOJKSin seurantaryhmät ovat ryhmiä, joissa tieto parhaimmillaan saadaan kaikkia osapuolia hyödyttäväksi. Haasteena tällaiselle moniammatillisille työryhmille on löytää sellainen toimintatapa, jossa koko ryhmä hyötyy jäsentensä erityisosaamisesta. Moniammatillinen verkostotyö onkin vaativa tapa toimia ja sitä kannattaa erikseen opetella ja nähdä vaivaa, jotta saadaan kaikkien ryhmässä olevien osaaminen oppilaan hyödyksi. (Rönty 2002, 47, 55.)

5.6 Lainsäädäntö

Suomessa kuten monissa muissakin länsimaissa integraatio on ollut keskeisenä puheenaiheena 1970-luvulta lähtien erityisopetuksen kehittämisessä. Ylimmät kouluviranomaiset Suomessa ovat 1970-luvulta lähtien suositelleet erityisopetuksen järjestämistä mahdollisimman integroidusti, vähiten rajoittavan ympäristön mukaisesti. (Moberg 1998, 140.)

Uusi perusopetuslaki (628 / 1998) antaa kaikille lapsille oikeuden käydä koulua tavallisella luokalla riippumatta heidän oppimisvaikeuksistaan tai vammaisuutensa vaikeusasteesta. Laki korostaa myöskin sitä, että opetuksen tulee edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Tarvittavat tukitoimet turvataan säädöksellä, jonka mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. (Saloviita 1999, 14.)

Koululainsäädäntö ei kuitenkaan ole velvoittanut kuntia toteuttamaan vähiten rajoittavan ympäristön periaatetta täysin yksiselitteisesti (Moberg 2001,

45). Uudessa perusopetuslaissa (1998, 17§) todetaankin, ”Jos oppilaalle ei... voida antaa opetusta muuten tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä tai muussa soveltuvassa paikassa.” Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että integraatiota tulee harkita vaihtoehtona oppilaan ongelmien vaikeusasteesta riippumatta opetusta järjestettäessä (Opetushallitus 1994, 19). Tällaisissa tapauksissa ”kuitenkin edellytetään, että opetukselliset ja muut olosuhteet yleisopetuksen luokalla ovat oppilaan oppimisen kannalta suotuisat ja tarpeelliset tukitoimenpiteet voidaan toteuttaa.” Laki edellyttää Suomessa nykyisin mm. että oppilaalle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Perusopetuslaki 1998, 17§.)

Ellei integraatiota kuitenkaan voida oppilaan kykyjen ja mahdollisuuksien mukaan toteuttaa, järjestetään opetus erityisluokalla (Opetushallitus 1994, 19). Nykyisin integraatio- / inklusioratkaisuissa päätöksenteko on siirtynyt yhä enemmän kunnilta kouluille, joten näitä ratkaisuja tehdään nykyisin pitkälti koulujen ehdoilla. Koulujen tehtäväksi jääkin näin ollen määrittellä ne normaaliuden ja vammaisuuden rajat, joiden puitteissa integraatiota / inklusiota joko voidaan toteuttaa tai ei voida. (Heikinaro-Johansson & Kolka 1998, 16.)

Haastateltavistani seitsemän on sitä mieltä, että nykyinen lainsäädäntö on riittävä lähikouluperiaatteen toteutumiseksi.

”(...) et me ollaan kovin tyytyväisiä siihen, että on perusteet ja tavallaan tämmöset yleiset, niiku arvopohja ja tän tyyppiset asiat, yleiset linjaukset lainsäädännössä. Annetaan sitten mahdollisuus niiku paikalliseen ajatteluun. Et näin on parempi.”

Useat haastateltavat mainitsevat kuitenkin ristiriidan nykyisen lainsäädännön ja valtiosuunnitelmien välillä. Laki edellyttää erityisopetusta tarvitsevan oppilaan opetuksen järjestämistä ensisijaisesti yleisopetuksen yhteydessä riittävin tukitoimin varustettuna, mutta valtiolta ei kuitenkaan osoita tähän rahoitusta.

”(...) Se nyt kuitenkin mua ärsyttää, että etä lainsäädäntö on mitä on ja sitten

valtionapujärjestelmä on mitä on. Että ne ei yhtään synkkaa. Valtio antaa vaan velvotteita ja ei rahaa ja kuntien pitää kaikki hoitaa eikä ole rahaa.(...)”

”(...) Mut et jos jotain kaipais, niin niin kaipais kyl sitä, et et nää lain vaatimukset ja lausahdukset. Et ne ois kuitenkin selkees yhteydes niin näihin taloudellisiin resursseihin.(...)”

Yhden haastateltavan mielestä hänen oman kaupunkinsa näkökulmasta tarkempaa lainsäädännöllistä ohjausta ei tarvita, mutta Suomessa yleisemmin kuitenkin saatettaisiin tarvita. Kyseinen haastateltava edellyttää kuitenkin, että jos lainsäädäntöä uusitaan, niin sen pitää olla kuntien kannalta joustava.

Kaksi haastateltavista on sitä mieltä, että lainsäädännön pitäisi tarkemmin ohjata kuntia lähikouluperiaatteen suuntaan.

”(...) Mut mun mielest laissa vois olla pikkusen vähän selkeempi linjaus ees siellä perusteissa vielä. Et et kyl mä koen, et me joudutaan meidän kaupungis ihan ite todistelee sitä ja haalimaan niitä perusteita, et minkä takia me halutaan näin tehdä.(...)”

”(...) Elikkä kyl mä siihen niiku näkisin opetusministeriöltä ehkä ehkä jopa niin kuin lakipykälää, vankempaa roolia ottaa opetushallitukselta siitä, että mikä on se vähimmäis.(...) Elikkä mikä on se vähimmäistaso integroinnissa, joka pitäisi yleensä kunnissa toteuttaa, ottaa käyttöön. (...) et se on katsottu ehkä sitten niiku sellaseks yksittäiseks opetusalan sisäiseksi asiaksi, joka jota ei ole ole pystytty päättämään. Sitä ei ole haluttu sitte sen enempää ottaa esille.(...)”

Myöskin Naukkarinen (1998, 2001) näkee inklusiivisen koulun kehittymisen edellytyksenä sen, että koulutuksen järjestäjät saavat tarpeeksi painetta mm. lainsäädännöstä. Lainsäädännön tulisi Naukkarisen mukaan enemmän painottaa koulun tilivelvollisuutta vähiten rajoittavan inklusiivisen oppimisympäristön

luomiseen. Myöskin vanhempien oikeuksia lastensa koulutuksessa tulisi lisätä.
(Naukkarinen 1998, 199; 2001, 354-355.)

6. LÄHIKOULUPERIAATTEEN TOTEUTUMISEN ESTEET

6.1 Opettajien asenteet

Lähinnä luokanopettajien, mutta myös erityisopettajien asenteet näyttävät haastateltavien mielestä olevan suurimpana esteenä lähikouluperiaatteen toteutumiselle.

”(...) et opettajien reagoinnistahan tässä on, jos pitäis sanoa.”

”(...) että ei semmosta valmiutta niin asenteellisesti oo varmaan tällä hetkellä.(...)”

Moberg on esittänyt useita tutkimustuloksia (mm. 1984, 1997, 1998) suomalaisten luokanopettajien ja erityisopettajien suhtautumisesta erityisopetuksen ja yleisopetuksen integrointiin. Viimeisimmässä Mobergin tutkimuksessa koehenkilöinä oli 1824 opettajaa niistä 30 kunnasta, jotka olivat mukana opetushallituksen käynnistämässä tutkimushankkeessa (Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen). Tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin yhdensuuntaiset Mobergin edellisten tutkimusten kanssa: suurimman osan opettajista on edelleen vaikea hyväksyä erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin oppilaiden lähikoulussa. Opettajaryhmien välillä on nähtävissä aste-eroja suhtautumisessa integraatioon. Opettajat voidaan asettaa integraatiomyönteisyyden perusteella seuraavanlaiseen järjestykseen alkaen myönteisimmästä ryhmästä: erityisopettajat, erityisluokanopettajat, luokanopettajat ja aineenopettajat. Opettajien suhtautuminen inklusiiviseen opetukseen on myönteisimmillään silloin, kun kysymyksessä on yhteisöllisyyden tavoittelu tai kun kysymyksessä on lievästi vammaisten oppilaiden opetus. Kuitenkin tällöinkin noin puolet opettajista kyseenalaistaa fyysisen integraation. (Moberg 2001, 86, 89, 92.)

Myöskin Scruggsin ja Mastropierin (1996) tutkimuksen mukaan opettajien vastaukset inklusion toimivuudesta käytännössä vaihtelivat sen mukaan, millainen oli oppilaan vaikeuden luonne. Heidän tutkimuksessaan 71,9% kannatti inklusiota, jos kyseessä oli oppimisvaikeus, mutta vain 22, 8% antoi kannatuksensa, jos kyseessä oli kehitysvamma. (Scruggs & Mastropieri 1996, 62.)

6.2 Riittämättömät resurssit

Opettajien asenteiden lisäksi lähes kaikki haastattelemani kouluviranomaiset mainitsevat esteenä lähikouluperiaatteen toteutumiseksi riittämättömät resurssit.

”No suurimmat esteet on siis tällä hetkellä se, että näillä nykyisillä resursseilla sitä on vaikea toteuttaa(...)”

”(...) se raha ja resurssipula(...)”

Myöskään luokanopettajat eivät usko, että nykyinen koulu nykyisessä muodossaan ja käytössä olevilla resursseillaan kykenee huolehtimaan kaikkien oppilaidensa hyvästä opetuksesta (Moberg 2001, 47). Murron mielestä opettajien on helppo suojautua resurssivaatimusten taakse ja olla kohtaamatta tärkeintä eli ihmistä (Murto 1999, 8) Naukkarisen (2000b) mukaan nykyisessä inklusiokeskustelussa jämhädetään helposti nykyään vallalla olevaan tilanteeseen ja todetaan innottomasti: ”Inklusio ei toteudu, koska meillä ei ole resursseja.” Naukkarisen mielestä yksi keino resurssien lisäämiseksi on alkaa aktiivisesti miettiä miten olemassa olevia resursseja voisi käyttää tarkoituksenmukaisemmin (mm. työyhteisön ajankäytön tehostaminen, siirtyminen kokonaistyöaikaan, aikuisten ja oppilaiden yhteistoiminnallisuuden lisääminen). (Naukkarinen 2000b 17.)

6.3 Yleisopetuksen opettajien riittämättömät tiedot ja taidot

Useimpien haastateltavien mielestä yleisopetuksen opettajilla ei ole myöskään riittävästi tietoa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista eikä taitoja ja valmiuksia kohdata heitä.

”(...) kun kuitenkin on niin, että niin vähän tiedetään tästä asiasta.(...) Ei he tiedä niiku näitä niiku oppilaiden tarpeita. Että mitä ne on ja mistä ne tulee.(...) on kyse tietämättömyydestä ja että ei ole välineitä niiku hoitaa sitä asiaa.(...)”

Myös Moberg (2001) tuo esille saman asian tutkiessaan opettajien käsityksiä integraatiosta. Kolme neljästä vastaajasta ei uskonut yleisopetuksen opettajien pystyvän kohtamaan vammaisten oppilaiden kasvatuksellisia tarpeita normaaliluokassa. Neljä viidestä vastaajasta arvioi, että vain erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia. Luokan- ja aineenopettajat voivat vedota koulutukseensa vastustaessaan fyysistä integraatiota nykyisessä koulussa: heidän saamansa koulutus ei ole antanut valmiuksia kaikkien oppilaiden opettamiseen. (Moberg 2001, 89, 92.)

6.4 Vaikeus saada koulutettua henkilökuntaa

Kolmen haastateltavan mielestä lähikouluperiaatteen toteutumisen esteenä on myöskin se, että koulutettua henkilökuntaa on vaikea saada. Tämä vaikeus näyttää olevan etenkin pääkaupunkiseudulla, mutta myös muualla.

”(...) Mutta tietysti sitten tää ihmisten rekrytointi on toinen asia(...)”

”(...) Mutta sitten pätevien opettajien, opettajien puuttuminen. Koska sitten, jos se annettaisiin, vaikka ois kuinka hyvä aikuinen ja ihminen ja lasten

kanssa. Mutta jos sulta puuttuu se ammatillinen näkemys, niin niin on on aika, hyvin, vaikea, vaikea muodostaa omaa käsitystä siitä, että mitä tää oikein tarkoittaa.”

6.5 Diagnosointi

Kahden haastatteleman kouluviranomaisen mielestä nykyinen diagnosointikäytäntö voi toimia myös lähikouluperiaatteen toteutumisen esteenä.

”(...) ja lausunnot on on semmosii, et on oikeutettu ja on sitä ja tätä. Et on psykologit valmiiks niiku kirjoittaneet et mihin ne lapset pitäs pistää. Et se sitten taas se on se haitta et et vanhemmat näkee sen semmosena oikeutena, ettei ettei sit voitais niiku normaaliopetusta edes yrittää.(...)”

Toinen näistä haastateltavista puhuu jopa lääketieteen ylivallasta.

”(...) ja sitte vielä tää lääketiedekin täs mukana.(...) että mäkin oon sitä vähän sanonut, että taitaa lääkärit ohjata enemmän meidän erityisopetusta itse.(...) että mikä se on se pedagoginen näkökulma, sanotaan niiku miten se opetus järjestetään. Kuka siinä niiku sanoo viimesen sanansa.(...)”

Myös Saloviidan (1999) mukaan koulumaailmassa ovenvartijoina toimivat psykologit, lääkärit ja muut asiantuntijat, jotka kertovat ketkä voivat kuulua tavalliseen yhteiskuntaan ja ketkä jäävät sen ulkopuolelle (Saloviita 1999, 235).

Ihatsu ja Ruoho tuovat esille Skrticin ajatuksen siitä, että koulun sisällä vallitsee professionaalinen byrokratia. Tämän byrokratian organisaatiossa vaikuttavat ammatilliset kulttuurit. Ammattikuntien omat intressit sanelevat pitkälti ammattikunnan toimintaa ja vallankäyttöä. Erityisopetuksessa tunnettua on mm. valtataistelu erityisopetuksen ja lääketieteellisen vallan, vaikutuksen ja kontrollin välillä. (Ihatsu & Ruoho 2001, 95.)

7. TOTEUTUUKO LÄHIKOULUPERIAATE?

7.1 Tilastojen kertomaa

Vaikka erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteen sulauttamista on pyritty edistämään Suomessakin jo kolmen vuosikymmenen ajan, erillisen erityisopetuksen muodot, erityiskoulut ja –luokat, ovat säilyttäneet asemansa (Moberg 1996, 130; 1998, 155; Naukkarinen 1999, 182) ja integraatiokehitys on ollut hidasta, jopa pysähtynyttä (Naukkarinen 2000a 164). Yleisopetuksen ja erityisopetuksen sulautuminen yhdistyneeksi järjestelmäksi ei ole vielä yleinen suuntaus. Lainsäädännössä on tapahtunut joitakin integraatiomyönteisiä uudistuksia, mutta opetustoimen käytäntöihin nämä uudistukset eivät ole merkittävästi vaikuttaneet. (Naukkarinen 1999, 182; Saloviita 1999, 13-15.)

Tilastojen valossa integraation kehittyminen ei näy juuri mitenkään erityisopetusympäristöjen muuttumisessa. Erillinen erityisopetus on säilyttänyt asemansa suomalaisessa oppivelvollisuuskoulussa – itse asiassa se on jopa lisääntynyt. (Moberg 2001, 45.) Eniten on erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä kasvanut integroiduilla erityisluokilla. Lukuvuonna 1995-1996 luokkamuotoisen erityisopetuksen osuus oli 2.9%, lukuvuonna 1999-2000 4.1% ja lukuvuonna 2000-2001 jo 4.6%. (Holopainen, Ikonen, Miettinen, Ojala & Virtanen 2002, 230.) Erityiskouluja oli vuonna 1998 vielä lähes 300 (Naukkarinen 2000a, 164). Vaikka osa-aikainen erityisopetus näyttäisikin lisääntyneen (ks. Moberg 2001, 46), se ei ole siis tapahtunut tilastojen mukaan kuitenkaan erityisluokkaopetusta vähentämällä.

7.2 Kouluviranomaiset: pikkuhiljaa hitaasti

Kaikki haastattelemiini kouluviranomaiset ovat kuitenkin sitä mieltä, että Suomessa ollaan lähikouluperiaatteen suuntaan menossa,

”(...) Ja uskon, että tämä keskustelu tulee jatkumaan ja varmastikin pitemmällä aikavälillä niin linjaus tulee olemaan se, että pyritään pyritään että. Enemmän siirretään sitten jossakin muodossa todellakin tällaselle sanotaan nyt sitten lähikouluperiaatteen periaatteen mukaisesti siihen, että erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ovat siellä oman koulun yhteydessä.”

mutta pikkuhiljaa ja hitaasti.

”(...) ja eikä se voi niin mennäkkään, että se jotenkin käännetään vaan naks tilanne toiseksi, vaan(...) mitenkä se todellakin on niiku prosessi. Ja se vaatii aikansa ja se täytyy niiku tietyllä lailla, tietyllä lailla käydä läpi.(...)”

Haastateltavien mielestä lähikouluperiaatteen toteutumisessa on ja tulee olemaan suuria paikkakuntaakohtaisia eroja.

”(...) No en mä usko, et siin kauhean pitkällä ollaan . Se käsitys on tullu. Et on niiku tämmösii saarekkeita, niiku Vantaa, jossa mentiin aika nopeesti. Mut ei yleisesti ottaen ei.(...)”

”(...) Epäilen onko sitä ihan tosissaan joka paikassa otettu.”

Paikkakuntaakohtaiset suuret erot lähikouluperiaatteen toteuttamisaikataulussa ovat havaittavissa jo tekemieni haastattelujenkin perusteella. Kuudessa kaupungissa on tehty periaatepäätös erityisopetuksen järjestämisestä tulevaisuudessa mahdollisimman pitkälti nykyisen perusopetuslain hengen mukaisesti: erityisopetusta tarvitsevan oppilaan opetus järjestetään ensisijaisesti yleisopetuksen yhteydessä. Kahdessa kaupungissa on tehty päätös, että erityiskoulujen ja -luokkien määrä säilytetään toistaiseksi ennallaan. Yhdessä kaupungissa erityisoppilaiden integroinnissa on otettu ”aikalisä” ja yhdessä kaupungissa ei ole tehty vielä periaatepäätöstä erityisopetuksen tulevasta suunnasta.

Onko sitten lähikouluperiaatteen mahdollista toteutua paremmin pienissä maalaiskunnissa vai suurissa kaupungeissa? Viiden haastateltavan mielestä lähikouluperiaatteen toteuttaminen voisi olla helpointa pienissä maalaiskunnissa.

”(...) Pienillä kunnilla on se, siellä on joskus tarkoituksenmukaisinta koota jotkut asiat yhteen tai sitten se, että luokat on niin pienet, että vaikkapa kehitysvammainen voidaan pitää ihan tavallisessa ryhmässä ja se toimii.(...)”

Haastateltavista kaksi on taas sitä mieltä, että toteuttaminen olisi helpointa suurimmissa kaupungeissa.

”(...) Niin ehkä se isoissa saattaa, niin isoissa kaupungeissa johtaa semmosen ideologian muutoksen niiku läpiviemiseen sikäli ehkä, kun se vaatii niin paljon sitä keskustelua ja hyväksymistä ja niiku prosessointia. Niin tota sitten taas joukko, joka sitä tekee, on niiku isompi. Et se tota voi taas tavallaan tarjota niiku enemmän ja niiku hedelmällisempääkin näkökohtaa sillee. Ja sitte toisaalta niiku on mahdollisuus ehkä enemmän mieltä, niiku toisaalta sitten mieltä juuri niitä, esimerkiksi vaikka tämmöstä niiku asiantuntemusapua tai muuta. Jossain isommalla paikkakunnalla sitä voidaan mieltä, mitenkä esimerkiksi autismin erityisasiantuntemus saataisiin tälle oppilaalle tai tähän kouluun tai tähän luokkaan, mitä mahdollisuutta taas jossain pienemmissä sitte taas ei oo.”

7.3 Erityiskoulujen ja –luokkien asema

Vaikka haastattelemini kouluviranomaisten mukaan Suomessa ollaankin hitaasti menossa lähikouluperiaatteen suuntaan, tullaan kuitenkin kaikkien haastateltavien mielestä jatkossakin tarvitsemaan sekä erityiskouluja että erityisluokkia. Joka ikäluokassa tulee aina olemaan joku määrä sellaisia oppilaita, joita ei lähikoulussa yleisopetuksen ryhmässä pystytä opettamaan.

”(...) Mutta kyllähän meille sitten tulee aina varmastikin oppilaita, jotka joissa joudutaan miettimää.(...) Että kyllähän sieltä sitten kuitenkin seuloutuu joku määrä oppilaita, jotka niiku tämmöstä erityiskoulu-järjestelmää tarvitsevat.(...)”

Useat haastateltavat mainitsevat sen, että erityiskoulujen rooli on kuitenkin tulevaisuudessa muuttumassa. Erityiskouluja ollaan useissa kaupungeissa muuttamassa enemmän konsultoivaan suuntaan eräänlaisiksi resurssi- tai osaamiskeskuksiksi.

”(...) Niillä on vähän laajempi tehtävä kuin normaali erityisopetus, myös konsultaatio ja koulutus ja niin edelleen. Katotaan, että ne on oman alueensa osaamiskeskuksia.(...)”

Erityiskoulujen toimiminen resurssi- / osaamiskeskuksina voisi joidenkin kouluviranomaisten mielestä hyödyttää myöskin ympärillä sijaitsevia pieniä maalaiskuntia, joilta tällaista erityisosaamista useimmiten puuttuu.

”(...) Meillä on aika paljon pieniä kuntia (...) elikkä jotka ei pysty erityisopetusta oikein järjestämään. Et voisko täällä (...) olla sitten joku resurssikeskus, joka sitte auttais näitä muita kuntia. Et täällä olis sitte semmosta palvelua saatavissa.(...)”

Tässä vielä lopuksi yhteenvetona yhden haastateltavan ajatus. Siinä on mielestäni kiteytyneenä useimpien haastateltavieni näkemys lähikouluperiaatteen toteutumisesta.

”(...) Et jos se on semmonen polku, mitä pitkin on lähdetty kulkemaan, niin kyllä siellä nyt useita askeleita on jo otettu. Ettei sitä voi niiku tavallaan, et no nyt toimitaan sen periaatteen mukaan, nyt ei. Vaan enemmänkin nii, että että yhä useammin ja yhä useampien kohdalla niiku pyritään siihen ja se on jo tehtykin.(...)

8. LÖYTÖJEN TARKASTELU JA POHDINTA

8.1 Löytöjen tarkastelu

Koulun uudistuminen. Kouluviranomaiset nostavat selkeästi esille inklusiivisen koulun kehittymisen edellytyksenä koulun perusteellisen muutoksen. Kaikille yhteisen koulun edellytyksenä tarvitaan kouluviranomaisten mielestä isoja rakenteellisia, pedagogisia ja yhteistyötä koskevia uudistuksia koulussa. Vaikka integraatiota on varsinaisesti ajettu Suomessa jo 1970-luvulta saakka keskushallinnon eli kouluhallituksen ja opetushallituksen taholta, ei integraation kehittyminen näy juurikaan erityisopetuksen muuttumisena (Moberg 2001, 45). Jäinkin itse pohtimaan, onko uudistuksilla ylipäätään sitten mahdollisuksiakaan onnistua.

Mamlinin (1999, 36) mielestä monet koulujen uudistumishankkeet eivät huomioi erityisopetukseen liittyviä kysymyksiä. Useat kehittämishankkeet korostavat yhä vaativampia akateemisia suorituksia eivätkä näin ollen ole hyviä sellaisten oppilaiden kannalta, joilla on eri tasoisia oppimisvaikeuksia.

Fullan (1995) on selvittänyt koulun uudistuspyrkimysten epäonnistumisia. Hänen mukaansa kehittämissuunnitelmat eivät ole tuottaneet kovinkaan paljon todellisia tuloksia. Fullanin mielestä opetuksen ja oppimisen perusrakenteita on vaikea muuttaa mm. sen tähden, että ongelmat on vaikeasti käsiteltäviä. Useimmat kehittämissuunnitelmissa käytetyt strategiat eivät myöskään keskity opetukseen ja oppimiseen. Fullanin mukaan opetuksen tehostaminen vaatii koko koulun kulttuurin ja sen ulkopuolisten suhteiden muuttumista. (Fullan 1995, 54). Tuntuukin siltä, että kaikille yhteisen koulun saamiseksi ei riitä yksittäisen opettajan tai koulun halukkuus, vaikka lähikouluperiaate haastattelemieni kouluviranomaisten mielestä lähteekin näistä em. tahoista ensimmäiseksi liikkeelle. Loppujen lopuksi meidän kaikkien – oppilaiden, vanhempien, koulun työntekijöiden, kouluviranomaisten, kouluttajien, tutkijoiden, suunnittelijoiden, luottamushenkilöiden, lain laatijoiden samoin kuin koulun lähiyhteisössäkkin toimivien – panosta tarvitaan inklusiivisen koulun kehittämiseksi.

Opettajien vahva asema. Kouluviranomaiset tuovat haastatteluissa esille niin lähikouluperiaatteen onnistuneen toteuttamisen edellytyksenä kuin sen toteuttamisen ehkä suurimpana esteenäkin opettajien asenteet ja niiden muuttumisen tarpeen. Useat haastateltavat kertovat esimerkkejä opettajien ja opettajien paikallisten ammattiyhdistysten vahvoistakin reagoinneista kaupungeissa lähikouluperiaatteesta käytyjä keskusteluja ja päätöksentekoa kohtaan. Mielestäni tämä kaikki kertoo opettajien vahvasta asemasta koulumaailmassa.

Saloviita (1999) kuvaa Ojalan (1997) tekemää selvitystä, jossa rehtoreilta ja koulunjohtajilta kysyttiin eri etupiirien valta-asemia peruskoulussa. Tämän selvityksen mukaan opettajien vaikutusvalta suhteessa muihin ryhmiin oli täysin omaa luokkaansa. Saloviidan mukaan opettajien ammatillinen autonomiaintressi ohjaa heitä valikoimaan oppilaitaan ja koululaitoksen sisäiset valtasuhteet antavat tälle valikoinnille runsaasti tilaa. (Saloviita 1999, 237-238.)

Opettajat ovat Suomessa myös laajasti ammatillisesti järjestäytyneet ja heidän järjestökenttensä on yhtenäinen. Opettajien ammattijärjestö (OAJ) ja Suomen erityiskasvatuksen liitto (SEL) ovat ottaneet varauksellisen, joskin aikaisempaa myönteisemmän, kannanoton inkluusioon. Sekä OAJ:n että SEL:in mielestä yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhtenäistämiskehitys on hyvä asia, kunhan opettajille taataan riittävät resurssit (mm. palkka, koulutus) ja oppilaille riittävän tasokas oppiminen. (OAJ 1998, SEL 1999.)

Saloviita (1999) lainaa Helanderia (1993), jonka mukaan opettajien ammattikunnan vaikutusvalta ulottuu myöskin valtion opetushallintoon. Opetushallinnon linjaukset ovat Helanderin mukaan pitkälti myötäilleet opettajajärjestöjen mielipiteitä. (Saloviita 1999, 238.)

Saloviidan (2001) mukaan lainsäädäntö on asteittain lisännyt opettajien valikointimahdollisuuksia. Vuonna 1991 poistettiin kouluviranomaisilta velvoite, jossa siirrot erityisopetukseen alistettiin läänin koulutoimentarkastajan hyväksyttäväksi (Asetus 1991). Vuoden 1998 asetuksesta poistettiin velvoite alistaa riitatapaukset monijäseniselle elimelle. Samalla poistettiin myöskin erillinen maininta velvollisuudesta kuulla vanhempia erityisopetussiirtoja tehdessä. (Asetus 1998.) Valtiovalta on Saloviidan mukaan tehnyt oppilaiden

siirtämisen erityisluokille yksinkertaisemmaksi ja nopeammaksi. Tämä on lisännyt opettajien mahdollisuutta oppilaitten valikointiin. (Saloviita 2001, 162.)

Tämä opettajien valikointivallan lisääntyminen tulee esille myöskin haastattelemieni kouluviranomaisten taholta. Kouluviranomaiset tuntuvat olevan välillä aika voimattomia opettajien vahvan aseman edessä, kun on kysymyksessä kaikille yhteisen koulun kehittäminen. Tätä taustaa vasten jäinkin ihmettelemään sitä, että vain kaksi kouluviranomaista kaipaa lainsäädännöltä vankempaa otetta lähikouluperiaatteen eteenpäin viemiseksi. Lainsäädännön vahvempi ohjaus antaisi kouluviranomaisille paremmat mahdollisuudet edistää lähikouluperiaatetta, olipa sitten kyseessä luottamushenkilöitten vastustus tai opettajien ammattikunnan vastustus.

Resurssit. Resurssit ja niiden riittämättömyys nousevat kouluviranomaisten taholta voimakkaasti esille opettajien asenteiden ohella lähikouluperiaatetta käsiteltäessä. Useimpien haastateltavien mielestä kustannukset nousisivat lähikouluperiaatteen toteutumisen myötä, vaikka missään kaupungissa varsinaisia laskemia ei oltu tehtykään. Kouluviranomaiset korostavatkin, että oletukset kustannusten kohoamisesta perustuvatkin ns. mutu-tuntumaan, eivät mihinkään tutkimuksiin.

Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1999) kuvaavat Bakerin ja Zigmondin (1995) USA:ssa tekemää tutkimusta, jonka mukaan inkluusiiviset ohjelmat näyttäisivät edellyttävän resursseja muita toimintatapoja enemmän. Toisaalta Saloviita (1999, 33) tuo esille myös Amerikassa tehtyjä tutkimuksia, joiden mukaan yhteisopetus tulee erityisluokkia halvemmaksi samalla kun se tuottaa parempia oppimistuloksia. Vaikka Murtokin (1999, 33) näkee, että kaikille yhteinen koulu edellyttää kunnilta taloudellisia resursseja, niin se hänen mielestään kuitenkin myös toisaalta vapauttaisi erityisluokkien vähentämisen kautta resursseja kaikkien luokkien pienentämiseen ja jakaisi erityisopettajien osaamista entistä laajemmalle.

Mielestäni resurssikysymysten kohdalla kouluviranomaisten haastatteluista onkin aistittavissa erilaisten mahdollisuuksien pohtimisen niukkuus. Kouluviranomaiset näkevät lähikouluperiaatteen toteuttamisen edellyttävän monenlaisia lisäresursseja, mutta eivät pohdi sitä mitä resursseja erityiskoulujen ja luokkien purkaminen vapauttaisi. Kouluviranomaiset eivät myöskään

haastatteluissa pohdi nykyisten resurssien uudelleen järjestelyitä, asia, jonka Naukkarinen (2000b, 17) myöskin ottaa esille.

Inklusiota sekä segregatiota. Inklusio ja siihen läheisesti liittyvä lähikouluperiaate on kouluviranomaisille tuttu käsite. Kouluviranomaiset ymmärtävät, että lähikouluperiaatteeseen mentäessä tulisi koko koulujärjestelmän muuttua. Kouluviranomaiset suhtautuvat positiivisesti inklusioon ideologiana ja uskovat, että inklusion suuntaan Suomessa ollaan hiljalleen etenemässä. Kuitenkin suuria paikkakuntaakohtaisia eroja tulee heidän mielestään olemaan tukevaisuudessakin. Kunnat tulevat kouluviranomaisten mielestä kehittämään hyvin ”omannäköisiä” inklusioratkaisuja, mikä mielestäni onkin tunnusomaista koko ideologialle. Ei ole olemassa valmiita ratkaisumalleja, vaan ne luodaan aina tapaus kerrallaan. Huomioni kiinnittyi kuitenkin siihen, että useimpien kouluviranomaisten mielestä erityiskouluja ja –luokkia eli segregoivia malleja tullaan tulevaisuudessakin tarvitsemaan. Täydellisen inklusion sijasta kouluviranomaiset näkevät toimivammaksi ratkaisuksi sen, että on edelleenkin tarjolla sekä yleis- että erityisopetuksen palveluita. Vaikeimmin kehitysvammaiset ja vammautuneet ovat usean kouluviranomaisen mielestä sellaisia oppilasryhmiä, joiden opiskelu erityiskoulussa tai erityisluokassa on järkevämpi vaihtoehto kuin opiskelu yleisopetuksen ryhmässä. Jäin pohtimaan sitä, että onko tässä kyse siitä, etteivät kouluviranomaiset hahmota inklusion olevan itsessään jo joustava järjestelmä, jossa erityisopetus ei häviä, vaan muuttaa vaan muotoaan (joustava ryhmäytyminen).

8.2 Pohdinta

Tarkoituksenani oli saada tietoa kouluviranomaisten näkemyksistä lähikouluperiaatteesta: sen eduista ja kritiikistä, toteuttamisen edellytyksistä, toteutumisen esteistä ja yleensäkin mahdollisuudesta toteutua.

Koin haastattelun hyvänä menetelmänä saada tietoa tutkittavasta aiheestani. Huomasin, että haastattelun avulla on mahdollista saada hyvinkin syvällistä tietoa, mikäli haastatteliija on harjaantunut ja uskaltaa antautua aiheen vietäväksi.

Itselleni haastattelututkimus oli uusi kokemus ja siitä johtuen monia asioita jäi varmaankin huomaamatta ja hyödyntämättä.

Kouluviranomaisten mielestä lähikouluperiaatteessa on kyse yhteiskunnallisesta tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. Inklusiivinen kasvatus edistää jokaisen yksilön täysimääräistä osallistumista tasa-arvoiseen yhteisöön. Yhteinen oppimisympäristö tarjoaa tuen tarpeessa oleville oppilaille kontaktimahdollisuuksia muihin samanikäisiin lapsiin ja nuoriin, mikä edistää sosiaalistumista. Yleisopetuksen oppilaat voivat kohdata ”erilaisuutta” koulussa, mikä tarjoaa luonnollisen ympäristön suvaitsevaisuuden ja lähimmäisen huomioonottamisen opetteluun. Lähikouluperiaatteen toteuttaminen edellyttää koulun uusiutumista, opettajien asenteiden muuttumista ja riittävästi resursseja. Suurimpana lähikouluperiaatteen toteutumisen esteenä ovat kouluviranomaisten mielestä opettajien asenteet ja riittämättömät resurssit. Vaikka Suomessa ollaankin kouluviranomaisten mielestä menossa hiljalleen lähikouluperiaatteen suuntaan, tullaan kuitenkin jatkossakin tarvitsemaan myöskin erityiskouluja ja erityisluokkia. Erityiskoulujen rooli on kuitenkin kouluviranomaisten mielestä muuttumassa enemmän konsultoivaan suuntaan.

Olen pyrkinyt rehellisesti kuvaamaan lähikouluperiaatetta kouluviranomaisten näkökulmasta. Haastatteluissa esille saamiini kouluviranomaisten näkökulmiin olen yhdistänyt teoretietoa ja sitä kautta olen pyrkinyt tuomaan esille koulun mahdollisuudet muuttua inklusiiviseksi kouluksi.

Tutkimukseni on lisännyt kiinnostustani entisestäänkin tutkimusaiheittani kohtaan ja samalla se on synnyttänyt uusia kysymyksiä tutkimukseeni liittyvistä asioista. Itse aloin kaivata tutkimukseni myötä enemmän oppilaitten näkökulmaa asiaan. Oppilaiden näkökulman tutkiminen voisi tuoda esille sen, onko kaikkien oppilaiden mahdollista olla samassa koulussa. Usean kouluviranomaisten mielestähän esimerkiksi vaikeimmin kehitysvammaiset sekä vammautuneet tarvitsisivat erityisluokkia tai erityiskouluja. Myöskin lasten vanhempien ”ääntä” haluaisin esille esimerkiksi diagnosoinnin (asia, jonka eräs haastateltavistani tuo esille toteutumisen esteenä) osalta: minkälainen merkitys diagnoosilla on siihen, haluavatko vanhemmat lapsensa lähikouluun vaiko erityiskouluun tai erityisluokalle. Kaiken kaikkiaan tutkimukseni on laajentanut ja syventänyt

käsitystäni inklusiosta ja tutkimukseni myötä olen tiedostanut sen, että hyvä, kaikkia oppilaita arvostava ja oppilaiden edellytysten mukainen yksilöllinen opetus kaikille yhteisessä koulussa on niin arvokas päämäärä, että sitä kannattaa tavoitella, vaikkapa sitten vähän hitaammassa tahdissa ja loivemmassa kulmassa, kuten eräs haastattelemani kouluviranomainen asian ilmaisee.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Asetus 1991. Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta 176/1991. Suomen säädöskokoelma.
- Asetus 1998. Perusopetusasetus 852/1998. Suomen säädöskokoelma.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-81.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative Research for Education. Boston: Allyn and Bacon.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. 2000. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bricker, D. 1995. The Challenge of Inclusion. Journal of Early Intervention 19 (3), 179-194.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) Inclusive education. World yearbook of education. London: Kogan Page, 36-53.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 125-138.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. 1995. Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.) The Illusion of Full Inclusion. Austin: Pro-Ed, 213-243.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulun uudistuksen perusteiden pohdintaa. Painatuskeskus Oy: Helsinki.
- Fullan, M. 1995. Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform.

- London: The Falmer Press.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 105-117.
- Haaja, P. 1997. Kohti inklusiivista kasvatusta? *Eryityiskasvatus* (13), 14-15.
- Halvorsen, A. T. & Sailor, W. 1990. Integration of Students with Severe and Profound Disabilities. A Review of Research. Teoksessa R. Gaylord-Ross (toim.) Issues and Research in Special Education Vol 1, 110-172.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 1996. Introduction. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan (toim.) Understanding teacher development. New York: Teachers College Press, 1-19.
- Harris, A. 2000. What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational research* Vol 42. No 1 spring 2000.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Eryityspedagogiikka 1. Eryityspedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas. Helsinki: Opetushallitus.
- Heshusius, L. 1995. Holism and Special Education: There in No Substitute for Real Life Purposes and Processes. Teoksessa T. M. Skrtic (toim.) Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity. New York: Teachers College Press, 166-189.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirvi, V. 2000. Näin kehitämme peruskoulua. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? – Peruskoulu 25 vuotta. Luokanopettajaliitto ry, 8-15.
- Hocutt, A., Martin, E. & McKinney, J. D. 1990. Historical and legal context on mainstreaming. Teoksessa J. W. Lloyd, N. N. Singh & A. C. Repp (toim.) The Regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues and models. Sycamore: Sycamore Publishing Company, 17-28.
- Holopainen, P., Ikonen, O., Miettinen, K., Ojala, T. & Virtanen, P. 2002. LATU-

- Laatua opetukseen. Tukea oppimiseen. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Keuruu: PS-kustannus, 226-252.
- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta / inklusiosta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusioa tarua vai totta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 63-90.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 57. Joensuun yliopisto.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun Keskusliitto, 91-109.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma ja P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 208-229.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 12-30.
- Ikonen, O. 1999. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino, 185-209.
- Ikonen, o. & Ojala, T. 2002. Johdantoa. Teoksessa. O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Keuruu: PS-kustannus, 9-21.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. 1991. Learnig together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning. Boston: Allyn and Bacon.
- Juvonen, J. 1993. Yleistä yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Teoksessa J. Juvonen (toim.) Yhdessä sen teemme. Yhteistoiminnallisia oppimistuokioita kehitysvammaisille. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 1-11.
- Juvonen, J. 2002. Juhan laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Keuruu: PS-kustannus, 122-136.

- Jylhä, I. 1998. Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteutuminen kuvaamataidon opetuskokeilussa Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 140-151.
- Jylhä, I. 2000. Millainen on hyvä oppimisympäristö? Inklusiivisen koulun haasteita. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto (2), 5-11.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427-435.
- Kangasniemi, E. 1994. Opettajat kokonaistyöaikaan. Erityiskasvatus (4), 12-13.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes, 3-15.
- Kauffmann, J. M., Gottlieb, J., Agard, J. & Kukic, M. 1975. Mainstreaming: Toward an explication of the construct: Focus on Exceptional Children (7), 1-12.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 11. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Kubicek, F.C. 1994. Special education reform in light of select state and federal court decisions. Eastern Illinois University. The Journal of Special Education 28, 27-42.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 11. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin

- ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Lipsky, D.K. & Gartner, A. 1997. *Inclusion and school reform. Transforming America's classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Mamlin, N. 1999. *Despite best intentions: When inclusion fails*. *The Journal of Special Education*. Vol 33. No 1.
- Mattus, M-R. 1993. *Käenpoikana ikänsä? Mitä voimme tehdä vammaisen lapsen hyväksi?* Jyväskylä: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Miettinen, R. 1994. *Koulun muuttumisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Moberg, S. 1993. *Integraatioideologia*. Teoksessa J. Hautamäki, U. Lahtinen, S. Moberg & K. Tuunainen (toim.) *Erytispedagogiikka 1*. Erytispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY, 133-153.
- Moberg, S. 1996. *Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa*. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erytisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 121-136.
- Moberg, S. 1998. *Erytisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin*. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erytispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena, 136-161.
- Moberg, S. 2001. *Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Juva: Lastensuojelun Keskusliitto, 34-48.
- Murto, P. 1992. *Saako vammaisen tulla kouluun. Integraation ehdot*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10.
- Murto, P. 1995c. *Parantavat sanat – sanat parantavat. Kasvamassa runojen juurella, kokijana kirjoittamisterapiakurssilla*. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Vaieta vai sanoa – kirjallisuusterapia kasvutyössä*. Saarijärvi: Gummerus, 139-161.
- Murto, P. 1999. *Johdanto. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon*. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston

- täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 7-11, 31-43.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 30-54.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena, 182-202.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149.
- Naukkarinen, A. 2000a. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. Kasvatus 31 (2), 159-170.
- Naukkarinen, A. 2000b. Palapeli nimeltä inklusio. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto (2), 16-18.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtaajana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa Juva: Lastensuojelun Keskusliito, 345-355.
- 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. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-124.
- Naukkarinen, A., Saloviita, T. & Murto, P. 2001. Jälkisanat. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 199-203.
- Niemi, H. 1998b. Uskonnonopettajan tehtävä muutoksen keskellä. Teoksessa M. Pyysiäinen ja J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 440-457.
- Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate – 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu. Puheenvuoroja

- kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 22-42.
- Niskanen, K. 1997. Miksi kasvatuksen teoria ja käytäntö eivät kohtaa opettajankoulutuksessa? Teoksessa J. Eskola (toim.) *Reflektio, realismi ja konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja*. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C15, 111-130.
- OECD. 1999. *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD Publications.
- O'Neil, J. 1994/1995. Can Inclusion Work? A Conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership* 52 (4), 7-11.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pomplun, M. 1996. Cooperative groups: Alternative assesment for Students with Disabilities. *The Journal of Special Education* 30, 1-17.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 31.
- Rönty, S. 2002. Kormun kaupungin erityisopetus ja oppilashuolto. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen ja T. Ojala (toim.) *Kohtaamisia koulupolulla*. Keuruu: PS-kustannus, 41-63.
- Sage, D.D. 1997. Administative strategies for achieving inclusive schools. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for Educators*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- 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. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 139-166.

- Sapon-Shevin, M. 1995. Artikkelissa J. O'Neil. Can Inclusion Work? A Conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership* 52 (4), 7-11.
- Schaffner, C. B. & Buswell, B. E. 1997. Ten Critical Elements for Creating Inclusive and Effective School Communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, 49-65.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 1996. Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion. *Exceptional Children* 63 (1), 59-74.
- SEL. 1999. Integraatiokannanotto – kohti yhteistä koulua kaikille. 21.8.1999. Suomen erityiskasvatuksen liitto.
- Shanker, A. 1994/1995. Full Inclusion Is Neither Free Nor Appropriate. *Educational Leadership* 52 (4), 18-21.
- Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Collaboration, Support Networking and Community Building. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, 193-199.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Strully, J. & Strully, C. 1997. Friendship as an Educational Goal: What We have Learned and Where We are Headed. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, 141-154.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: West Point Oy.
- Thousand, J. & Villa, R. 1990. Administrative supports to promote inclusive schooling. Teoksessa W. Stainback & S. Stainback (toim.) *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore: Paul H. Brookes, 201-218.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma ja P. Virtanen (toim.) *erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 7-24.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot.

Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.

York, J., Doyle, M. B. & Kronberg, R. 1992. Curriculum Development Process for Inclusive Classrooms. Focus on Exceptional Children 25 (4), 1-16.

Painamattomat lähteet

OAJ 1998. Ajankohtaista koulutuspolitiikasta 21.10.1998.

<http://www.oaj.fi/valvoo/arkisto.htm>.

LIITE 1

Tutkimuksen metodiikka

1.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni päätehtävänä on kuvata kouluviranomaisten näkemyksiä lähikouluperiaatteesta. Tutkimustehtävät ovat:

- * lähikouluperiaatteen edut ja kritiikki
- * lähikouluperiaatteen onnistuneen toteuttamisen edellytykset
- * lähikouluperiaatteen toteutumisen esteet
- * lähikouluperiaatteen toteutuminen

1.2 Tutkimusote

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Strauss ja Corbin (1990, 17-18) määrittelevät laadulliseksi tutkimukseksi sellaisen tutkimuksen, joka tuottaa löytöjä, joihin ei ole päädytty tilastollisten menetelmien tai muiden määrällistämiskeinojen avulla. Bogdanin ja Biklenin (1992, 31) mukaan laadullinen tutkimus keskittyy enemminkin prosessiin kuin tuotokseen. Tarkoituksena ei ole testata teorioita tai hypoteeseja, vaan tehdä uusia, odottamattomia löytöjä. Lisäksi laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei tavoitella objektiivisuutta. Tärkeämpää on olla tietoinen niistä näkökulmista, jotka ohjaavat tutkijan työskentelyä. Tarkoituksena ei ole myöskään tuottaa objektiivista totuutta, vaan yksi näkemys totuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan siis pikemminkin useiden näkökulmien kuin yhden totuuden muodostamista. (Patton 1990, 482-483.) Valitsin aineistoni analyysissä laadullisen lähestymistavan, koska pyrkimyksenäni oli ymmärtää kouluviranomaisten näkemyksiä kokonaisvaltaisesti ja saada tutkittavien oma ääni kuuluviin.

Eskola ja Suoranta (1998, 159) luettelevat laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi laadulliselle tutkimukselle tyypilliset aineistonkeruumenetelmät.

Näitä ovat havainnointi, haastattelu tai dokumenttien analyysi. Näiden avulla selvitetään mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat, tekevät tai tietävät (Patton 1990, 42). Eskolan ja Suorannan (1998, 15) mukaan harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyyllilaji ja tulosten esitystapa ja naarratiivisuus ovat myöskin laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä. Verrattuna kvantitatiiviseen tutkimukseen nämä tunnusmerkit korostuvat (Bogdan & Biklen 1992, 50-51). Kuitenkin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusmenetelmää voidaan käyttää samassakin tutkimuksessa toisiaan täydentämässä. Nämä tutkimusmenetelmät tuleekin nähdä toistensa jatkumona. (Alasuutari 1999, 32.)

Tutkimukseni tiedonhankintatapa on konstruktivistinen. Konstruktivistille todellisuus on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta. Tieto on subjektiivista ja löydökset luotuja (Guba & Lincoln 1994, 109.) Se, että tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, johtaa siihen, että tutkija on väistämättä osa sitä merkitysyhteyttä mitä hän tutkii.. Tämä on edellytys myös sille, että tutkija voi tehdä laadullista tutkimusta, sillä laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain sinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. (Varto 1992, 26).

Tutkimuksessani on fenomenologisen näkökulman mukaisesti tarkoituksena lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä eli kouluviranomaisten näkemyksistä lähikouluperiaatteesta. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtää tutkittavien henkilöiden senhetkistä merkitysmailmaa. Järvinen ja Järvinen (2000, 119) toteavat, että fenomenologiassa ajatuksena on, että ensin kuvataan tarkasti sitä, mitä nähdään. Vasta sen jälkeen on tarkoituksenmukaista tehdä näkemästään tieteellinen selitys. Fenomenologinen näkökulma painottaa ymmärtämistä ja tulkintaa tietokysymyksissä. Fenomenologisen tutkimuksen taustalla olevan ihmiskäsityksen mukaan tutkimuksen teon kannalta keskeisiä ovat kokemus, merkitykset ja yhteisöllisyys. Merkitykset, joiden avulla voidaan ymmärtää ihmisen suhdetta todellisuuteen, ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Todellisuus avautuu siis vasta merkitysten valossa. (Laine 2001, 26-43.) Pohdin työssäni millaisten merkitysten varassa kouluviranomaiset suhtautuvat

lähikouluperiaatteeseen. Halusin tutkia näitä merkityksiä, koska niillä on mielestäni vaikutusta lähikouluperiaatteen toteuttamiseen.

1.3 Aineiston keruu

Keräsin aineiston haastattelemalla. Haastattelu onkin laadullisen tutkimuksen tiedonkeruun päämenetelmä. Haastattelussa ollaan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 200-211.) Kieli ja sen sisältämät merkitykset ovat haastattelussa tärkeää. Ihminen tietoisena olentona rakentaa tietoisesti itselleen käsityksiä ilmiöstä ja osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 121-122.) Haastattelu on aina myös kaksisuuntainen vuorovaikutustapahtuma, sillä siinä luodaan uusia ja yhteisiä merkityksiä myöskin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 49.)

Tutkimukseen osallistujat. Haastattelin kymmenen suurimman ”Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen” -hankkeessa mukana olleen kunnan kouluviranomaista. Kyseiset paikkakunnat olivat: Espoo, Helsinki, Jyväskylä, Kuopio, Lappeenranta, Pori, Tampere, Turku, Vaasa ja Vantaa. Haastattelemistani kouluviranomaisista kahdeksan toimi kaupunkinsa opetus- / sivistyslautakunnassa esittelijänä ja kahdella oli läsnäolo- ja puheoikeus lautakunnan kokouksissa. Heistä toinen toimi myöskin lautakunnan sihteerinä. Miehiä haastatelluista oli seitsemän ja naisia kolme.

Haastattelemani henkilöiden koulutustausta oli seuraava: kasvatustieteen maisteri (4), filosofian kandidaatti (2), filosofian maisteri (1), kauppatieteiden maisteri (1), kasvatustieteen lisensiaatti (1) ja psykologian lisensiaatti (1). Haastatelluista kolmella oli pohjakoulutuksena luokanopettajan koulutus ja yhdellä erityisopettajan koulutus. Luokanopettajana (1-5v) oli työskennellyt kolme henkilöä ja erityisopettajana yksi. Koulun johtajana tai rehtorina oli työskennellyt kaiken kaikkiaan kuusi henkilöä. Haastateltavista kaksi oli työskennellyt koko työuransa ajan kouluhallinnon suunnittelu- ja

tutkimustehtävien parissa ja yksi haastateltava oli toiminut yliopistossa erilaisissa tehtävissä 27 vuoden ajan. Koulupsykologina (yli 15v) oli toiminut yksi haastateltava.

Haastatteluhetkellä opetuspäällikön nimikkeellä toimi kaksi haastateltavaa, samoin myöskin opetustoimenjohtajia oli kaksi. Muita nimikkeitä olivat: kehittämisspäällikkö, toimialajohtaja, koulutusjohtaja, sivistystoimenjohtaja, johtava koulupsykologi ja yleissivistävän linjan johtaja.

Haastateltavista neljällä ei ollut kokemusta erityisopetusta tarvitsevista oppilasta. Kuusi haastateltavaa oli tehnyt päätöksiä oppilaan siirtämisestä erityisopetukseen ja heistä neljällä oli myöskin kokemusta erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opettamisesta.

Saadakseni selville haastateltavieni nimet otin ensin yhteyttä puhelimitse ”Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen” –hankkeen kyseisten kuntien yhdyshenkilöihin. Heidän avullaan sain mahdollisten haastateltavien yhteystiedot. Tämän jälkeen otin kyseisiin henkilöihin puhelimitse yhteyttä saadakseni suostumuksen haastatteluun sekä sopiakseni haastattelun ajankohdasta. Samalla kertaa kerroin myöskin tutkimusaiheesta ja tutkimuksen tarkoituksesta. Kun tutkimusaihe ja tutkimuksen tarkoitus on haastateltavalla tiedossa, helpottuu haastateltavan kysymyksiin vastaaminen (Alasuutari 1999, 149). Laitoin vielä haastateltaville kirjallisen haastattelupyynnön, jossa ilmeni myöskin omat yhteystietoni sekä tutkimuksen ohjaajan yhteystiedot.

Haastattelut. Suorittamani haastattelut ovat muodoltaan teemahaastatteluja. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että se kohdentuu tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelussa noudatin puolistrukturoidun haastattelun periaatetta, jossa keskityin tiettyihin teema-alueisiin. Haastattelurunkona käytin teema-alueittain laadittuja kysymyksiä (liite 3), joiden tarkka muoto ja järjestys vaihtelivat tilannekohtaisesti. Mikäli haastatteluissa ilmeni ennalta arvaamattomia ja tutkimuksen kannalta olennaisia vihjeitä, pyrin tarkentamaan aihetta lisäkysymyksillä. Suoritin myöskin ennen varsinaisten haastattelujen aloittamista esihaastattelun, jonka tarkoituksena oli testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua. Tämän esihaastattelun perusteella muokkasinkin vielä haastattelurunkoa tarkoituksenmukaisemmaksi. Esihaastattelun suoritin

tutun kouluviranomaisen kanssa. Häneltä sain suoria mielipiteitä ja muutosehdotuksia haastateltavan näkökulmasta käsin.

Haastattelut suoritin vuoden 2001 aikana siten, että ensimmäinen haastattelu tapahtui helmikuussa ja viimeinen syyskuussa. Jyväskylän, Kuopion ja Lappeenrannan kouluviranomaiset kohtasin kasvokkain, muut haastattelut suoritin puhelimitse. Syy puhelinhaastatteluihin oli lähinnä pitkissä välimatkoissa ja puhelinhaastattelun edullisuudessa verrattuna matkustamiseen paikan päälle. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 64-65) mukaan puhelinhaastattelu sopii paremmin strukturoituihin haastatteluihin kuin laadullisiin haastatteluihin. Puhelinhaastattelussa puuttuu esimerkiksi kasvokkain tapahtuvasta vuorovaikutuksesta saatavat non-verbaalit vihjeet, kysymysten ymmärtämistä on vaikea kontrolloida jne. Itse en tällaisia haittoja huomannut verratessani tekemiäni puhelinhaastatteluja paikan päällä tekemiini haastatteluihin.

Nauhoitin kaikki haastattelut kasettinauhurilla. Yhden haastattelun jouduin uusimaan nauhan huonon kuuluvuuden takia. Litteroin haastattelut kirjoittaen ylös kaiken sanatarkasti. Haastattelujen kesto vaihteli noin 30 minuutista 90 minuuttiin. Litteroin tekstin WP-tekstinkäsittelyllä. Käyttämäni kirjasintyyppi on Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1 ja sivumarginaalit 2 ja 4 cm. Haastattelumateriaalia tuli yhteensä 89 sivua eli keskimäärin yhdeksän sivua haastattelua kohden. Eskola ja Suoranta (1998, 61-62) nimeävät saturaation eli aineiston kylläntymisen tavoittelun yhdeksi aineiston riittävyyden arviointikriteeriksi. Itse en tähän pyrkinyt, koska katsoin aineistoni laadun vuoksi oman otokseni riittävän kuvaamaan kouluviranomaisten näkökulmia asioista, joita halusin tarkastella. Mielestäni haastatteluaineistoni on pro gradu-työhön sopiva ja tutkimukseen riittävä.

1.4 Aineiston analyysi

Laadullinen tutkimusprosessi koostuu Alasuutarin (1999) mukaan kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisessä ensinnäkin aineistoa tarkastellaan aina siitä näkökulmasta, joka on suoraan yhteydessä tutkimuksen viitekehukseen. Tällä tavalla aineistoa pelkistetään hallitsevammaksi. Toiseksi havaintomäärää karsitaan edelleen yhdistämällä. Tähän päästään etsimällä havainnoille yhteinen piirre tai muotoilemalla sääntö, joka tältä osin pätee poikkeuksetta aineistoon. Lähtökohtana on se, että aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että tavoitteena olisi määritellä tyyppitapauksia tai keskivertoyksilöitä. Laadullisessa analyysissä erot eri ihmisten tai havaintoyksiköiden välillä ovat tärkeitä, ne antavat johtolankoja siihen, mistä joku asia johtuu tai mikä tekee sen ymmärrettäväksi. Laadullisen tutkimuksen havainnot ovat vain johtolankoja, joita jollain tavalla tulkitsemalla pyritään pääsemään havaintojen ”taakse”. (Alasuutari 1999, 30-34.) Arvoituksen ratkaisemisessa tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään tutkittavasta ilmiöstä merkitystulkintoja. Johtolankoina voidaan käyttää myös niitä tapoja, joilla eri ihmiset ilmaisevat asian. Arvoituksen ratkaisemisessa viitataan usein myös tilastotietoihin, muihin tutkimuksiin ja teoriakirjallisuuteen. (Alasuutari 1999, 34-39.)

Bogdanin ja Biklenin (1992, 154-174) mukaan aineiston analyysissä on kaksi tapaa. Aineistoa voi alkaa analysoimaan jo tiedonkeruun aikana. Tämä tapa on suositeltava kokeneille tutkijoille. Itse käytin valmiin aineiston analysointitapaa. Litteroidessani haastatteluja jätin koodausta varten oikeaan marginaaliin enemmän tilaa. Tekstin lukemisen selventämiseksi käytin haastattelijan puheen kuvauksessa lihavoitinta. Luin aineistoa läpi useampaan kertaan. Jo haastattelujen tekovaiheessa tein yhteenvedonomaaisia memoja aina silloin tällöin ja jatkoin memojen tekemistä myöskin haastattelujen lukemisen aikana. Lukemisen aikana alleviivasin myöskin mielenkiintoisia näkökohtia. Kun aineisto alkoi useamman lukemisen myötä tulla tutuksi, aloitin koodaamaan sitä

Bogdanin ja Biklenin (1992, 165-172) mallin mukaan. Koodit määräytyivät jo heti alussa selkeästi haastattelurungosta.

1.5 Aineiston raportointi

Pyrin kerronnalliseen raportointiin. Tästä johtuen kuvasinkin tutkimuksen suorittamisen erillisessä liitteessä, jotta raportin rakenne säilyisi yhtenäisenä ja kiinteänä. Tutkimustulosten raportoinnissa noudatin pääosin muodostamieni koodien mukaista rakennetta. Tutkimusraportissa käytin runsaasti suoria lainauksia, jotka mielestäni tuovat hyvin esille tutkittavien omat näkemykset ja ajatukset. Pyrinkin raportoinnissa emic-näkökulmaan, mikä tarkoittaa haastateltujen kouluviranomaisten käsitysten esiintuomista. Vastakohtana tälle olisi etic-näkökulma, jossa tutkijan omat näkemykset nousevat keskeisiksi. (Eskola & Suoranta 1998, 16-17; Alasuutari 1999, 120-121.)

1.6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu subjektiivisuus. Tutkija ei voi laadullisessa tutkimuksessa unohtaa arvolähtökohtia, sillä arvot muokkaavat aina ymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 161). Tutkimuksen tekoprosessi ei siis ole luonteeltaan objektiivista milloinkaan Tutkija vaikuttaa siihen tavalla tai toisella. Näin ollen luotettavuutta arvioitaessa on syytä arvioida koko tutkimuksen tekoprosessia. (Eskola & Suoranta 1999, 211.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa eivät siten perinteiset määrällisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit ole riittävät.

Laadullisen tutkimuksen avoin tutkimusasetelma sekä prosessiluonteisuus vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät tutkittavasta asiasta. Myös tutkimusprosessi saattaa muuntua tutkimuskohteen muuntumisen johdosta. Tutkijan on tärkeää tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin

muuntuminen aiheuttaa tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä tai tutkittavassa ilmiössä. Nämä kehitysprosessit tulee tuoda esille raportoinnissa, jotta ulkopuoliset voivat arvioida, miten tutkija hallitsee vaihtelevan tutkimusprosessin. (Kiviniemi 2001, 79-80.) Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaankin kirjoitetun raportin perusteella. Tutkimustekstin tulisi kuvata tutkimuskäytänteitä mahdollisimman tarkasti ja heijastaa tutkimuskohdetta myöskin mahdollisimman totuudenmukaisesti (Eskola & Suoranta 1999, 213). Itse olen tähän pyrkinytkin tutkimustekstissäni ja tutkimuksen todellisen luotettavuuden arviointi jää näin lukijan tehtäväksi.

Laadullisessa tutkimuksessa pelkkä reliabiliteetin ja validiteetin tarkastelu eivät takaa tutkimuksen luotettavuutta. Lincoln ja Guba (1985) ovat muokanneet perinteisiä luotettavuuskriteereitä paremmin laadulliseen tutkimukseen sopiviksi. Tynjälä (1991) on muotoillut suomennokset näihin luotettavuuskriteereihin.

Vastaavuus tarkoittaa sitä miten tutkija osoittaa, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita eli totuusarvoa. Vastaavuuden heikentäjiä ovat väärät johtopäätökset ja tutkijoiden vaikutus tutkittavien alkuperäisiin konstruktioihin (Lincoln & Guba 1985, 301-316; Tynjälä 1991, 390). Vastaavuus omassa tutkimuksessani tarkoittaa sitä, että johtopäätösteni ja tulkintojeni tulisi vastata kouluviranomaisten alkuperäisiä näkemyksiä lähikouluperiaatteesta. Tutkimukseni vastaavuutta pyrin parantamaan mahdollisimman huolellisella aineiston analyysillä ennen tulkintojen ja löytöjen tekemistä. Olen käyttänyt tekstissäni paljon sitaatteja tekemästäni aineistosta, jotta lukija voi varmentua, että tekemilläni johtopäätöksillä on asianmukainen ymmärrys- ja tulkintapohja (Kaikkonen 1999, 427).

Lincolnin ja Guban (1985) mukaan sovellettavuuden kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa tulisi pitää yleistettävyyden sijaan *siirrettävyyttä*. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten sovellettavuutta laajempaan perusjoukkoon. Tutkija pyrkii siirrettävyyteen kuvaamalla aineistoaan ja tutkimustaan riittävästi (Tynjälä 1991, 390). Siirrettävyyteen olen pyrkinyt tutkimukseni avoimella ja rehellisellä kuvailulla. Aineistosta olen pyrkinyt nostamaan esiin perusjoukosta poikkeavia näkökulmia ja tarkastelemaan ilmiöitä niiden valossa. Vastuu siirrettävyydestä on

tämän kautta tutkimustulosten hyödyntäjällä (Lincoln & Guba 1985, 316; Tynjälä 1991, 390).

Pysyvyyttä voidaan arvioida reliabiliteetin sijaan *arvioimalla tutkimustilannetta*. Tutkimustilanteen arviointi kuvaa tutkijan kykyä huomioida erilaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään aiheutuvat tekijät (Lincoln & Guba 1985, 316-318; Tynjälä 1991, 391). Suoritin haastatteluni kahdeksan kuukauden aikana. Mielestäni tuo ajanjakso on sen verran lyhyt, etten usko tutkimusilmiössäni tapahtuneen muutoksia. Yhden haastattelun jouduin nauhoituksen huonon kuuluvuuden johdosta uusimaan. Tämän haastateltavan näkemykset eivät mielestäni muuttuneet toisen haastattelun aikana, vaan pikemminkin haastateltava pystyi esittämään mielipiteensä vieläkin selkeämmin ja ytimekkäämmin. Kyseinen haastateltava totesikin uusintahaastattelun alussa, että asiat ovat nyt ”päivittyneet” hänen mielessään. Itse en myöskään oppinut tänä aikana mitään uutta.

Vahvistettavuuden avulla voidaan arvioida tutkimusaineiston neutraalisuutta. Tutkijan tulee olla laadullisessa tutkimuksessa tietoinen siitä, että hänen oma viitekehyksensä vaikuttaa tutkimukseen. Kun tutkimuksen totuusarvo ja sovellettavuus on varmistettu, saavutetaan myös tutkimuksen vahvistettavuus ja näin ollen neutraalisuus. (Tynjälä 1991, 392.) Itse en ole työskennellyt kouluviranomaisena, joten minkäänlaisia ennakkokäsityksiä tähän liittyen ei ole. Ketään haastattelemistani kouluviranomaisista en tuntenut etukäteen, joten etäisyys tutkittaviin oli olemassa. Opintojeni aikana olen joutunut paljonkin pohtimaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhdetta sekä myöskin inklusiota, mutta vasta tämän tutkimuksen myötä inklusion syvempi merkitys on itselleni selvinnyt.

1.7 Tutkimuksen eettisyys

Eettisten kysymysten pohtiminen on osa tutkijan ammattitaitoa, joten hänen on tärkeä tietää ja tunnistaa niiden problematiikka. Jos tutkija pystyy huomaamaan oman tutkimuksensa eettiset ongelmakohdat, tekee hän mitä todennäköisemmin

itse eettisesti hyväksyttävää tutkimusta. (Eskola & Suoranta 1999, 52-60.) Bogdanin ja Biklenin (1992, 52-54) mukaan tärkeintä eettiseltä kannalta on saada tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden suostumus, taata luottamuksellisuus ja harkita mahdollisia tutkimuksesta aiheutuvia seurauksia sekä myöskin informoida osallistujia. Jokainen haastateltavani tuli mukaan omasta suostumuksestaan. Ottaessani haastateltaviin yhteyttä korostin vapaaehtoisuutta ja informoin heitä etukäteen haastattelun luonteesta. Kirjallisessa haastattelupyynnössä kerroin vielä tutkimuksesta, ilmoitin tutkimuksen tekijän yhteystiedot sekä myöskin tutkimuksen ohjaajan yhteystiedot.

Haastattelemanani kouluviranomaiset pidin nimettöminä. Raportointivaiheessa jouduin joidenkin haastatteluista poimittujen sitaattien kohdalla miettimään, voiko puhekielestä päätellä mistä päin haastateltava on kotoisin ja päädyinkin sitten yhden haastateltavan kohdalla käyttämään minä-pronominia vastaavan murreilmaisun tilalla. Tällä tavoin mielestäni säilyy kyseinenkin haastateltava anonyyminä. Haastattelutilanteessa en kohdannut eettisiä ongelmia, sillä kouluviranomaiset eivät käsitelleet itselleen henkilökohtaisia asioita. Raportoinnissa olen pyrkinyt oman toiminnan kriittiseen arviointiin ja selvittänyt tutkimukseni kulun avoimesti.

LIITE 2**Haastattelupyyntö****HAASTATTELUPYYNTÖ**

Olen päiväkodin johtaja Ulla Kokkola Savitaipaleelta ja opiskelen parhaillaan Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella erityisluokanopettajaksi ja teen pro gradu –tutkielmaa aiheesta ”Kouluviranomaisten näkemykset lähikouluperiaatteesta”.

Tutkimukseni liittyy opetushallituksen ”Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen” -hankkeeseen. Hankkeessa on mukana 34 kuntaa, mukaan lukien teidän kuntanne. Tarkoitukseni on haastatella 10 suurimman hankkeessa mukana olevan kaupungin osastopäällikköä tai vastaavaa, lähinnä siis henkilöitä, jotka toimivat esittelijöinä lautakunnissa. Tutkimustani ohjaa hankkeen tutkimusvastaava KT Aimo Naukkarinen, puh. 040-7614291.

Edetäkseni tutkimuksessani tarvitsisin suostumustanne haastatteluun ja siitä saatujen tulosten käsittelyyn pro gradu-tutkielmassani.

Ulla Kokkola
Tuohikotintie 1167, 54770 Heituinlahti
Puh. 05- 467 324

LIITE 3**Haastattelurunko**

1. Taustatiedot
 - koulutus
 - työkokemus
 - kokemus erityisopetusta tarvitsevista oppilaista
 - sijoituspäätöskokemuksia

2. Miten erityisopetus on järjestetty kunnassasi tällä hetkellä?
 - erityiskoulu, erityisluokka, osa-aikainen erityisopetus, integrointi yleisopetukseen

3. Miten itse määrittelisit lähikouluperiaatteen?

4. Mitkä ovat mielestäsi lähikouluperiaatteen edut ja haitat?
 - oppilaan itsensä, vanhempien, opettajan, luokan muiden oppilaiden, opetustoimen ja yleisen suhtautumisen kannalta

5. Mitä lähikouluperiaatteen onnistunut toteuttaminen edellyttäisi kunnassasi / koko maassa?

6. Mitkä ovat mielestäsi lähikouluperiaatteen toteutumisen suurimmat esteet tällä hetkellä kunnassasi / koko maassa?

7. Mitä itse yleensäkin ajattelet lähikouluperiaatteesta ja sen mahdollisuudesta toteutua?

8. Onko vielä jotain mitä haluaisit lähikouluperiaatteesta sanoa, jotain mistä ei vielä ole keskusteltu tms.