

Yksilö ja yhteisö koulutuksellisen integraation pyörteissä –  
sosiaalipedagoginen näkökulma erityis- ja yleisopetuksen yhdistämiseen

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2010  
Tanja Pasanen

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

PASANEN, TANJA: Yksilö ja yhteisö koulutuksellisen integraation pyörteissä –  
sosiaalipedagoginen näkökulma erityis- ja yleisopetuksen yhdistämiseen

Pro gradu –tutkielma, 85 s., 5 liitesivua

Kasvatustiede

Toukokuu 2010

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni käsittelee koulutuksellista integraatiota laaja-alaisten oppimisvaikeuksien eli kehitysvammaisuuden yhteydessä. Yleis- ja erityisopetuksen yhdistäminen on ollut kansainvälinen koulutuspoliittinen tavoite jo viime vuosikymmenellä, ja edelleen vaatimukset sitä kohtaan kasvavat. Vammaisten yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet ovat tärkeä osa ihmisoikeuksia ja tasa-arvoisuutta korostavaa linjaa. Alkuperäisenä kiinnostuksen kohteenani oli selvittää, miten integraatiossa voidaan ottaa huomioon erilaisten oppilaiden yksilölliset ja yhteisölliset tarpeet. Toiseksi halusin tarkastella yksilöllisiä ja yhteisöllisiä näkökulmia sosiaalipedagogisesta teoreettisesta viitekehyksestä lähtien. Varsinaiset tutkimuskysymykseni ovat: Miten sosiaalinen integraatio toteutuu yhteistoiminnallisessa luokassa laaja-alaisia oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden kohdalla? Millaisen perustan integraatioluokkatoiminta tarjoaa laaja-alaisia oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden yhteiskunnalliselle integraatiolle?

Tutkimukseni seuraa kvalitatiivista tutkimusotetta, jossa yhdistelen etnografista ja fenomenologista tutkimusmetodologiaa. Tutkimusaineistoni keräsin eräästä integraatiotoimintaa harjoittavasta perusasteen erityiskoulusta, jonka erityisluokkia on sijoitettu yleisopetuksen koulun tiloihin. Laaja-alaisia oppimisvaikeuksia omaavat erityisoppilaat työskentelevät vaihtelevissa määrin yhdessä yleisopetuksen luokkien kanssa. Aineistoni koostuu neljästä erityisopettajille tehdystä teemahaastattelusta, yhdestä osallistuvasta havainnoinnista, jolloin osallistuin yhden yhteistoiminnallisen luokkaparin oppitunneille ja erityisoppilaiden vanhemmilta avoimen kyselylomakkeen avulla keräämistäni vastauksista.

Tutkimukseni keskeiset tulokset viittaavat siihen, että integraatio näyttäisi tarjoavan hyvän lähtökohdan erityisoppilaiden sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation toteutumiselle. Tutkimuskysymyksiä olen analysoinut sosiaalipedagogisesta näkökulmasta käsin, jolloin tarkasteluni keskipisteessä on persoonan kehittyminen ja samalla sen dialoginen yhteys muihin persooniin kouluyhteisössä. Aineistosta muodostamieni teemojen perusteella kaiken lähtökohtana integraatiotoiminnassa on ajatus yksilön ensisijaisuudesta. Tutkimuskohteessani integraatio näyttäisi palvelevan osittain persoonan kasvua kohti täydellisempää ihmisyyttä, minkä tulisi olla koko integraation keskipisteenä, sillä muuten saatetaan jopa rajoittaa yksilön

mahdollisuuksia. Aineiston mukaan integraatio on myös edistänyt oppilaiden itsensä ja omien kykyjensä ylittämistä monessa asiassa. Erityis- ja yleisoppilaiden väliset aidot dialogiset suhteet jäivät tutkimuskohteessani osin tavoittamatta ja heidän välinen vuorovaikutus oli suurelta osin sidoksissa koulutuntien aikana suoritettaviin tehtäviin. Kuitenkin yleinen suvaitsevaisuus ja asennoituminen erilaisuuteen näyttäisi kasvavan sitä tehokkaammin, mitä enemmän erilaiset oppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Myös erityisoppilaiden mahdollisuudet päästä osalliseksi tavallista elämää tulevaisuudessa kasvavat integroidun oppimisympäristön myötä. Jatkossa olisi tarpeellista tutkia sitä, miten erityisoppilaiden sosiaaliset suhteet ovat säilyneet ja miten heidän yhteiskunnallinen integraatio toteutuu tulevaisuudessa.

Asiasanat: Integraatio, inkluusio, sosiaalipedagogiikka, dialogisuus, persoona

1 JOHDANTO.....	2
2 KOULUTUKSELLINEN INTEGRAATIO .....	5
2.1 Erityisopetuksesta integraatioon .....	5
2.2 Tavoitteena sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio .....	9
2.3 Laaja-alaiset oppimisvaikeudet ja integraatio .....	12
2.4 Aikaisempaa tutkimusta.....	14
3 INTEGRAATIO SOSIAALIPEDAGOGISESSA TARKASTELUSSA .....	18
3.1 Sosiaalipedagogiikasta .....	19
3.2 Ihmiskäsitys vammaisuuden määrittelyssä.....	20
3.3 Kasvatusyhteisön arvopohja muutoksen lähtökohtana.....	22
3.4 Persoonakeskeinen kasvatus ja dialogisuus .....	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	26
4.1 Tutkimuskysymykset .....	26
4.2 Tutkimuksen kohteen kuvailua .....	27
4.2 Etnografisen ja fenomenologisen tutkimuksen välimaastossa .....	29
4.3 Teemahaastattelu, osallistuva havainnointi ja avoimet kysymykset .....	34
4.4 Laadullinen sisällönanalyysi.....	41
4.5 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä .....	43
5 ANALYYSIN TULOKSIA.....	45
5.1 Itsensä ylittäminen .....	47
5.2 Yksilön ensisijaisuus.....	50
5.3 Molemminpuolisuus .....	53
5.4 Kokonaisvaltaisuus .....	59
5.5 Kuvaamataidon tunnilla .....	62
5.6 Kummit ja taitajat tyypikertomuksessa .....	65
6 TUTKIMUKSEN POHDINTAA JA ARVIOINTIA.....	66
6.1 Sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio – pohdintaa personalistisen sosiaalipedagogiikan näkökulmasta.....	67
6.2 Tutkimusprosessin arviointia .....	73
LÄHTEET .....	77
LIITTEET.....	86

# 1 JOHDANTO

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistäminen on erittäin ajankohtainen kysymys. Koulutuksen nykyisestä tilasta ollaan huolissaan ympäri maailman. Monet kansainväliset linjaukset, erityisesti YK:n julkilausumat ihmisoikeuksista ja kaikille tasavertaisista koulutusmahdollisuuksista sitovat lähes kaikkia maailman maita kehittämään käytäntöjään yleismaailmallisesti arvostettuun suuntaan. (Evans 1999, 229–230.) Tavoite kaikkien lasten tarpeiden huomioon ottamisesta ja oikeudesta käydä koulua tavallisissa yleisopetusluokissa asettaa paineita myös Suomen koulutuspoliittiselle päätöksenteolle tulkita uudelleen erityis- ja yleisopetuksen suhdetta (Saloviita 2001, 139). Samalla on tarvetta lisätutkimukselle integraation toimivuudesta – erityisesti sen selvittämiseksi, voidaanko erilaisia oppilaita opettaa hyvin ja yksilölliset tarpeet huomioiden yleisopetuksen yhteydessä (Moberg 1998, 59; Downing & D.Peckham-Hardin 2007, 28).

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus erään eteläsuomalaisen erityiskoulun integraatiosta yleisen perusopetuksen koulun ala-asteen kanssa. Tein samasta aiheesta jo kandidaatintutkielman lukuvuoden 2007–2008 aikana ja nyt laajennan tutkimustani pro gradu -työksi. Tutkimuskohteessa oli ensimmäisessä vaiheessa neljä erityisluokkaa, toisessa eli nykyisessä vaiheessa enää kolme, integroituna yleisopetuksen koulun tiloihin. Siellä jokaisella luokalla on yleisopetuksen oppilaista koostuva luokkapari. Erityisoppilailla on laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia, josta käytetään myös nimitystä kehitysvammaisuus. Luokkaparien kesken järjestetään vaihtelevissa määrin yhteistoiminnallista opetusta, jolla tarkoitetaan eräänlaista ryhmätyösuuntautunutta opetusmuotoa (ks. Saloviita 2006b, 174).

Tutkimukseni tarkoituksena on ensinnäkin selvittää, miten laaja-alaisia oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden integraatio toteutuu tutkimuskohteena

olevassa koulussa. Toiseksi tarkoitukseni on yrittää avata uudenlainen teoreettinen lähestymistapa erityis- ja yleisopetuksen yhdistymiskeskusteluun. Pysin yhdistämään sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan mallin inkluusio- ja integraatioprosessin yleiseen problematiikkaan sekä tutkimuskohteen integraation toteutumisen arviointiin. Näkemykseni mukaan sosiaalipedagogiikalla on paljon annettavaa erityis- ja yleisopetuksen yhtenäistämiseen tähtäävälle prosessille. Se tarjoaa lähtökohdan inhimillisen persoonan kohtaamiseen, vammaisen oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehittymiseen sekä yhteisöön integroitumiseen. Sosiaalipedagoginen persoonakeskeinen kasvatus voisi nähdäkseni toimia hyvin koulun integraatiotoimintaa yhdistävänä ja sitä suuntaavana taustafilosofiana.

Jo ennen tutkimussuunnitelman teon aloittamista tutustuin mahdollisimman tarkasti tapauskohteen opetussuunnitelmaan sekä siinä esitettyihin integraation taustalla vaikuttaviin arvoihin, tavoitteisiin ja opetuksen järjestämisen lähtökohtiin. Lisäksi suurena apuna kokonaiskuvan hahmottamisessa tutkimuskohteesta minulla oli koulun kehittämisasioiden asiantuntija, johon tutkimusraportissani viittaa koulun edustajana. Hänen kanssaan tapasimme henkilökohtaisesti ennen tutkimuksen alkua alkukeskustelussa, ja senkin jälkeen sain monesti sähköpostin avulla tarkennuksia kysymyksiini.

Näin ollen tutkimuksen kysymykset ja teemat saivat alkunsa niistä seikoista, jotka oman ymmärrykseni varassa tulkitsin keskeisiksi kyseisen koulun integraation kannalta. Alustava perehtyminen tutkimuskohteen integraation toimintaan keskitti mielenkiintoni erityisesti sen selvittämiseen, miten erilaisten oppilaiden yksittäiset tarpeet tulevat parhaalla mahdollisella tavalla kohdatuiksi samalla, kun tulee voida toteuttaa kaikkien hyvä opetus yhdessä. Myös koulun opetussuunnitelmassa painotetaan yksilöllisyyttä ja sen lisäksi vuorovaikutusta yhteisön kanssa, joten yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden dialektiikka on koko tutkimukseni johtoajatuksena. Teoriaosuudessa erittelin aluksi integraatioon liittyviä merkityksiä ja

edellytyksiä peruskoulussa ja sen jälkeen yhdistin keskeisimmät asiat sosiaalipedagogiseen viitekehykseen.

Tutkimuskysymykset ovat: Miten sosiaalinen integraatio toteutuu yhteistoiminnallisessa luokassa laaja-alaisia oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden kohdalla? Millaisen perustan integraatioluokkatoiminta tarjoaa laaja-alaisia oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden yhteiskunnalliselle integraatiolle?

## 2 KOULUTUKSELLINEN INTEGRAATIO

### 2.1 Erityisopetuksesta integraatioon

*Erityisopetus* on alun perin syntynyt koska *yleinen opetus* ei ole pystynyt tyydyttämään kaikkien oppilaiden erityisiä tarpeita (Ihatsu & Ruoho 2001, 91). Erillistä erityisopetusta on kuitenkin kritisoitu esimerkiksi sen heikosta vaikutuksesta oppilaiden koulumenestykseen sekä siitä, että se aiheuttaa poikkeavuuden leiman ja loukkaa yksilöiden tasa-arvoa (Karagiannis, Stainback & Stainback 1996a, 3–6). Pohjoismaissa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhtenäistämiseen tähtäävästä kehityslinjasta on aina 1970-luvulta asti puhuttu nimityksellä *integraatio*. 1990-luvulta lähtien yhtenäistämiskeskustelu on edennyt vaiheeseen, jossa siitä käytetään eniten termiä *inkluisio*. Inklusion ydinajatuksena on tavoite kaikille yhteisestä koulusta, jossa kaikkia oppilaita opetettaisiin yhdessä alusta alkaen. (Moberg 2001b, 34.) Kun erityisopetusta tarvitsevat oppilaat sijoitetaan tavallisiin luokkiin, kohdataan uudelleen sama haaste, jonka takia erityisopetus alkujaan syntyi. Miten voidaan ottaa huomioon yksilölliset erityistarpeet ja samalla opettaa kaikkia hyvin yhdessä? (Ihatsu & Ruoho 2001, 91, 108–109.) Tähän kysymykseen palaan useaan otteeseen tutkimukseni edetessä.

Integraatio on demokraattisiin ihanteisiin perustuva tavoite, keino päästä haluttuun segregoinnin vastaiseen tulokseen ja haaste välttää erottelua - jokainen ihminen ymmärretään tasa-arvoisena ja tärkeänä ryhmän jäsenenä. Koulupoliittisesti integraatio tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna, jolloin yksi yhteinen koulujärjestelmä palvelee kaikkia koulutettavia hyvin. (Emanuelsson 2001, 126–130; Moberg 2001b, 37.) Käytännössä suomalaisessa koulutusorganisaatiossa vaikuttaa kahtiajakautuminen:



yleis- ja erityisopetus järjestetään suureksi osin erillään. Koululaitoksemme historia ja rakenne ovat osaltaan hidastamassa kaikille yhteisen koulun ideaa – samoin myös esimerkiksi opettajakunnan varautuneet asenteet ja resurssien puute. Integraation tavoitetta onkin toteutettu asteittain. Erityisopetusratkaisut vaihtelevat täysiaikaisen laitossijoituksen ja täysiaikaisen normaaliluokkasijoituksen välillä siten, että on mahdollista valita eniten yksilön tarpeita vastaava oppimisympäristö. (Moberg 2001b, 37–47.)

Koulutuksellisen integraation tavoittelussa voidaan erottaa erilaisia muotoja sen mukaan, kuinka syvällistä ja kokonaisvaltaista integraatio oppilaan elämässä on. Tutkimuksessani seuran Mobergin ja Ikosen (1980, 54–56) mallia, missä integraatio jaotellaan neljään asteeseen. *Fyysinen integraatio* tarkoittaa opetuksen järjestämistä konkreettisesti yhdessä, samassa tilassa. Pelkkä fyysinen yhdessäolo ei kuitenkaan tarkoita, että eri oppilaiden välillä olisi välttämättä minkäänlaista yhteistä toimintaa eli *toiminnallista integraatiota*. Yhdessä toimiminen edistää kaikkien osallistujien kehittymistä ja toisten hyväksymistä sekä siten myös *sosiaalista integraatiota*. Se luo myös pohjaa ihmisten tasa-arvolle yhteisössä koulun ulkopuolella ja mahdollistaa näin *yhteiskunnallisen integraation*.

Integraation ja inklusion suhde näyttää usein olevan jonkinlainen kiistanaihe teoreettisessa keskustelussa. Opiskeluideni aikana olen tutustunut laajasti erityis- ja yleisopetuksen yhdistämistä käsittelevään kirjallisuuteen ja teoriaan, joissa paljolti tulee eteen seuraavanlainen jako kahteen eri näkökantaan: Ensimmäkin osa kannanotoista puoltaa käsitteiden integraatio ja inklusio selkeää erottamista toisistaan (Hautamäki ym. 2001, 186). Tämän näkökulman mukaan inklusio on integraatiota edistyneempi muoto koulun yhtenäistämisprosessissa, kun taas alkukantaisempi integraatio edelleen lähtökohdiltaan sallii oppilaiden siirtelyn erityisopetuksen yleisopetuksen välillä. Käsitteen inklusio lähtökohtana sen sijaan on alusta asti kaikille yhteinen koulu, jolloin erottelua erityis- ja yleisopetukseen ei

alun perinkään tapahdu. Teoreettisessa keskustelussa tällä käsitteiden erottamisella toisistaan nähdään olevan suuri merkitys koko inklusioideologian kannalta. Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 343–344) näkevät, että erottelu integraation ja osallistavan kasvatuksen eli inklusion välillä tulee tehdä. Integraatioajattelun mukaisen kuntoutusparadigman mukaan oppilas siirretään oppimisympäristöstä toiseen, esimerkiksi tavallisen luokan, pienryhmän tai erityisluokan välillä, hänen kehitystään seuraten. Sen sijaan inklusiokeskusteluun kuuluvaan tukiparadigmaan sisältyy ajatus, että ketään ei eroteta muusta ikäluokasta vammansa, muun ominaisuutensa tai erilaisuutensa vuoksi. Tuki tuodaan sinne, missä sitä tarvitaan, eikä niin päin, että tukea tarvitseva viedään sinne, missä tukea on tarjolla. Myös Saloviita (2006a, 338–340) on pohtinut inklusion käsitettä ja sen merkityksen laimenemista. Alun perin sillä haluttiin kertoa erityisluokkien ja -koulujen tarpeettomuudesta, mutta kun inklusion käsite tuli Suomeen ”kevytversiona”, se rinnastettiin vanhan integraation käsitteen kanssa, ja erityisopetus säilytti vaihtoehdoisen asemansa.

Toisaalta taas integraation ja inklusion katsotaan olevan pohjimmiltaan samanlaisiin päämääriin tähtäävää toimintaa, eikä niiden erottamiselle nähdä olevan mitään tarvetta. Lähtökohtana tällöin on integraation ja inklusion rinnakkaisuus ja niiden tavoitteiden yhtenäisyys: molempien ihanteellisena päämääränä on kaikkien oppilaiden sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio (Moberg 2001b, 43). Jokainen ihminen nähdään tasa-arvoisena ryhmän ja yhteiskunnan jäsenenä. Integraatio ja inklusio käsitteinä merkitsevät ennen kaikkea vastakohtaa segregaatiolle ja eksklusiolle. (Emanuelsson 2001, 125–127). Savolainen (2006, 175–176) puolestaan huomauttaa, että kahteen leiriin jakautuminen erityisopetuksen ja inklusion välillä ei ole välttämättä oikea tie, ja väittely eri tapojen paremmuudesta on turhaa, koska jo eri maiden koulutusjärjestelmät ovat lähtökohtaisesti hyvin erilaisia. Ei ole olemassa yhtä ainutta mallia, joka sopisi kaikkialle, ja näin ollen tulisi antaa sijaa erilaisille käytännön ratkaisuille. Inklusiota ei aina saavuteta helposti ja

alkuperäisten suunnitelmien mukaisesti, vaan kyseessä on monimutkainen, pitkäkestoinen ja dynaaminen prosessi joka ei välttämättä toteudu käytännössä aina ideaalisella tavalla. Ympäristön resurssit ja vaatimukset sekä oppilaan ominaisuudet eivät välttämättä kohtaa toisiaan koulujärjestelmässämme, jos integraatio tai inklusio vie oppilasta yleisopetukseen, mutta joudutaankin tilanteeseen, jossa ympäristöä ei ole suunniteltu kaikille oppilaille (Happonen 2001, 334–335; Moberg 1983, 65).

Itse seuraan tutkimuksessani tätä viimeiseksi esittelemääni ajatusta integraation ja inklusion yhtenevästä linjasta, sillä nähdäkseni koulujärjestelmää ei voida riittävän kattavasti uudistaa kertaheitolla vastaamaan inklusion ideologisia edellytyksiä. Edelleen tarvitaan myös erityisopetusta, kaikkia oppilaita ei yksinkertaisesti voida opettaa tarpeeksi laadukkaasti yhdessä ilman suuria rakennemuutoksia ja suuria lisäresursseja. Jatkossa kirjoittaessani integraatiosta ja inklusiosta ne siis viittaavat sopusoinnussa samaan prosessiin, jolla on yhteinen tavoite tuoda erityis- ja yleisopetus yhteen.

Tällä hetkellä inklusio tuntuu olevan koulupoliittisessa keskustelussa kaikkein muodikkain termi puhua yleis- ja erityisopetuksen yhdistämisprosessista. Dakarissa vuonna 2000 järjestetyssä kansainvälisessä kokouksessa lanseerattiin käyttöön inklusioideaa eteenpäin ajava liike Education For All (EFA) eli Koulutus kaikille. Sen periaatteisiin kuuluu, että koulutuksen nähdään olevan kaikkien yleismaailmallinen ihmisoikeus. Niin yhteiskunnan kuin yksilön tasolla koulutus on myös tärkeä keino edistää inhimillistä pääomaa ja parantaa taloudellista suorituskyykyä. Koulutus kasvattaa yksilön kykyjä ja valinnanmahdollisuuksia, ja näin vaikuttaa suoraan myös ihmisten vapautteen olla täysivaltaisia kansalaisia. Inklusio kannattaa niin kutsuttua lähikouluperiaatetta, eli kakkien oppilaiden tulisi voida olla siinä lähiympäristön koulussa, mitä he kävisivät ilman erityisen tuen tarvekin.

EFA:n mukaan inkluusio on yksi tärkeimmistä keinoista, joiden avulla voidaan ehkäistä syrjäytymistä ja marginalisaatiota yhteiskunnissa. (Peters 2003, 1, 5.)

## 2.2 Tavoitteena sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio

Tässä luvussa perehdyn syvemmin sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation osalualueisiin. Esimerkiksi englanninkielisessä terminologiassa näitä kahta käsitettä ei yleensä eroteta toisistaan, mutta itse seuraan tässä Mobergin ja Ikosen (1980, 54–56) alkuperäistä jaottelua. Käsittelen sosiaalista integraatiota tutkimuksessani koulu- ja luokkayhteisön tasolla, jolloin avainkysymykseksi jää se, pääseekö erityisoppilas osalliseksi sosiaaliseen yhteisöönsä koulussa. Toinen itseäni kiinnostava aihe on, miten koulu voi vaikuttaa siihen, pääseekö erityisoppilas osalliseksi myös koulun ulkopuoliseen yhteiskuntaan nyt ja tulevaisuudessa.

*Sosiaalista integraatiota* pidetään yleensä keskeisenä asiana, jota kouluaikaisessa integraatiossa tavoitellaan (Moberg 2001a, 138). Siihen kuuluu muun muassa erityistukea tarvitsevien sosiaalinen sopeutuminen luokkaan, erilaisten oppilaiden myönteiset suhteet ja vuorovaikutus sekä luokan suhtautuminen erilaisuuteen eli ilmapiirin avoimuus. Vammaisen oppilaan tulisi olla kaikin tavoin luonnollisesti hyväksytty jäsen koulu- ja luokkayhteisössään. Inklusiivisessa opetuksessa panostetaan erityisesti sosiaalisiin taitoihin, ja tavoitteena on, että oppilaat oppivat tukemaan toisiaan, olemaan toistensa ystäviä ja työskentelemään yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. (Jylhä 1998, 183–184; Moberg & Ikonen 1980, 55, 78–79.)

Kaikki ihmiset tarvitsevat sosiaalisia suhteita. Ystävyys, kaveruus ja tuttavuus ovat erisyvyisiä ihmissuhteita. Ystävyys on näistä syvin, ja siihen kuuluu vastavuoroisuus suhteen osapuolten välillä. Se on myös epävirallista ja henkilökohtaista. Ystävyyssuhteet rakentuvat ja pysyvät yllä yhteisöissä, ja ystävät voivat tukea

kehitysvammaisen ihmisen yhteisöön pääsyä. Ystävät edistävät ihmisen elämänlaatua, hyvinvointia ja elämänhalua. Monissa tutkimuksissa on tullut ilmi, että kehitysvammaisten ja vammattomien ihmisten välillä suhde voi perustua toisesta huolehtimiseen ja auttamiseen, mutta kuitenkin yleensä molemmat osapuolet saavat suhteesta tyydytystä. (Saarinen 2001, 258, 261, 271.)

Koulun voidaankin sanoa olevan eräänlainen sosiaalinen järjestelmä, joka koostuu pienemmistä sosiaalisista luokkayhteisöistä. Sosiaalisten taitojen kehittäminen kuuluu koulun opetustehtävään. Sosiaaliset tilanteet ja mallit auttavat oppilaita sisäistämään sosiaalisia ja toimivia vuorovaikutustapoja. Nämä taidot auttavat oppilasta kehittymään omilla vuorovaikutustaidoillaan siten, että hän pystyy toimimaan tilanteiden vaatimalla tavalla erilaisissa ympäristöissä myös koulun ulkopuolella, esimerkiksi jatko-opinnoissa ja työelämässä. Sosiaalisella ympäristöllä ja vuorovaikutuksella on myös hallitseva vaikutus ihmisen minuuden ja identiteetin kehittymiseen. (Kauppila 2007, 161–164.)

Sosiaalisen integraation jatke on *yhteiskunnallinen integraatio*. Sen vastakohtana on syrjäytyminen, joka merkitsee yhteiskunnan toiminnoista ulos joutumista tai jäämistä (Helne 2002, 10, 176). Huomio kiinnittyy siihen, miten ympäristöt ja instituutiot tuottavat rakenteissaan ja käytännöissään eksklusiota. Tarkastelussani oleellista on selvittää, miten koulu voi edistää syrjäytymisen ehkäisemistä eli yhteiskunnallista integraatiota. Koulutuksella on suuri merkitys yksilön koko elämänsä elämään mm. tasa-arvon, elämäntaitojen oppimisen ja yhteisöelämään kehittymisen mahdollistajana. Koulutus on myös avainasemassa estämässä syrjäytymistä tarjoamalla ihmisille tarvittavat taidot ja motivaation. (Evans 1999, 229.) Näin ollen koululla on tärkeä tehtävä antaa jokaiselle yksilölle eväitä yhteiskunnallisen integraation mahdollistamiseksi.

Erityiskasvatuksen nykyään korostaman yksilön koko elämänkulun huomioon ottavan linjan mukaisesti tukitoimenpiteillä ei tähdätä ainoastaan oppilaan koulunkäynnin läpivientiin, vaan pyritään kasvattamaan hänestä kokonaisvaltaiset vuorovaikutukselliset ja elämässä selviämisen taidot omaava kansalainen. Tämän niin sanotun elämänkaariajattelun tavoitteena on luoda sellainen jatkumo, että yksilöllisesti eriytyvät tarpeet voidaan kohdata elämänkaaren kaikissa vaiheissa siten, että vammaisuus tai oppimisvaikeudet mahdollisimman vähän hankaloittaisivat yhteiskuntaan integroitumista. Transitiolla kuvataan siirtymää ikä- tai institutionaalista vaiheesta toiseen. Vammaisilla henkilöillä siirtymävaiheisiin, kuten siirtymiseen erityisopetuksesta yleisopetukseen, esiopetuksesta perusopetukseen tai lapsuudesta nuoruuteen ja aikuisuuteen, liittyy erityisiä vaikeuksia. Suomessa transitiosuunnittelu on osa HOJKS:ien toteutusta. Erityisopetuksessa oleville oppilaille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS, johon on sisällytetty mm. diagnoosi oppilaan vahvuuksista ja kehittämistarpeista, oppimistavoitteita, tarkat tiedot tuki- ja avustajapalveluista, sekä oppilaan edistymisen seuranta ja arviointi. (Jahnukainen, 2001, 356–360; Ikonen & Virtanen 2007, 275–277.)

Valtaistuminen on nykyään eräs vammaispolitiikan keskeinen päämäärä. Sen mahdollistaa autonomia, johon liittyy kyky ja vastuu tehdä yksilön ja yhteisön kannalta kriittisiä ja hyödyllisiä valintoja. Ollakseen hyvää elämän on oltava suhteellisen itsenäistä, mikä tarkoittaa toisten ihmisten ja asioiden kohtaamista siten, että olemme tapahtumien subjekteja ja hallitsemme niitä jollakin tasolla. Mitä laajalaisemmat tuen tarpeet ihmisellä on, sitä enemmän valtaa siirtyy hänen ulkopuolelleen. Vaikka henkilöllä olisi sisäistä autonomiaa, eli kykyä tehdä itsenäisiä valintoja, ympäristö voi kuitenkin estää sosiaalisen ja toiminnallisen vapauden, jos vammaiselle ihmiselle ei ole tarjolla tarvittavia tukiresursseja. (Mehtäläinen & Taipale, 2001, 110–121.)

Värri (1997, 126) määrittelee itsenäistymisen sekä itsenäistymiseksi perheestä, että kykyyn suoriutua itsenäisesti ja menestyksellisesti elämässä perheen ulkopuolisessa todellisuudessa. Lapsen tulee omaksua yhteisönsä tapoja, normeja ja arvoperusteita eli sosiaalistua yhteisön sääntöihin ja moraaliperiaatteisiin. Hänen odotetaan myös yksilöityvän omaksi persoonakseen ja sosiaalistuvan yhteisön merkityksiin. Aikuistuminen ja itsenäistyminen voi olla erityisen vaikeaa vammaiselle henkilölle, sillä vamma voi mutkistaa sosiaalisia suhteita, tulevaisuuden- ja urasuunnitelmia, opiskeluvaihtoehtoja, ja sopivan työn löytämistä (Mäntty 2001, 84, 104).

### 2.3 Laaja-alaiset oppimisvaikeudet ja integraatio

Oppimisvaikeuksien tutkimisessa erotetaan toisistaan yleensä *erityiset* ja *laaja-alaiset oppimisen vaikeudet*. Edelliset ovat aivojen toiminnallisen organisoitumisen ongelmia yleensä kielen, lukemisen, laskemisen, tarkkaavaisuuden, motoriikan ja tunne-elämän alueilla. Laaja-alaisilla oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan kehitysvammaisuutta, ja niiden hoitoon tarvitaan tavallista monipuolisempia kuntoutuksellisia menetelmiä. (Lyytinen & Ahonen 2005, 40.) *Kehitysvammaisuudella* tarkoitetaan tämän hetkisen toimintakyvyn huomattavaa rajoitusta, jolle on ominaista keskimääräistä heikompi älyllinen toimintakyky. Lisäksi siihen liittyy vaihtelevasti rajoituksia seuraavissa taidoissa: kommunikaatio, itsestä huolehtiminen, kotona asuminen, sosiaaliset taidot, yhteisössä toimiminen, itsehallinta, terveys ja turvallisuus, oppimiskyky, vapaa-aika ja työ. (Ikonen 1998b, 85.)

Kehitysvammaisuutta on ajan kuluessa selitetty monin tavoin. Esimerkiksi piagetilaisiin kehitystasoihin perustuvan kehitysviivästäymämallin mukaan kehitysvammaiset käyvät läpi kognitiivisen kehityksen vaiheet samalla tavalla kuin muutkin, mutta hitaammin. Lisäksi kehitys saattaa pysähtyä jollekin tasolle. Näin ollen kronologiselta iältään 15-vuotias kehitysvammainen lapsi olisi kehitykseltään

normaalin 7-vuotiaan kanssa samalla tasolla. (Äystö 1996, 34.) Nykyisin on siirretty huomiota yksilöiden kehityksellisistä eroista ja tasoista enemmän tuen tarpeen painottamiseen. Kehitysvammaisuutta tulisikin ymmärtää kognitiivisen, sosiaalisen ja fyysisen kehityksen monimuotoisena kokonaisuutena, yksilön persoonaa, motivaatiota tai tunnepuolta unohtamatta. Lisäksi nykyään painotetaan dynaamista lähestymistapaa kehitysvammaisuuteen. Siinä seurataan Vygotskyta peräisin olevaa lähikehityksen vyöhykkeen ideaa, jonka mukaan vuorovaikutuksessa kokeneemman henkilön kanssa lapsi voi yltää suoritukseen, johon ei yksin yltäisi. (Äystö 2004, 289, 282; Äystö 1996, 35–36.) Integraation yksi etu onkin, että kehitysvammainen lapsi voi mallioppimisen ja tuen avulla ylittää oman välittömän suorituskäytönsä, kun hänelle annetaan mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa normaalisti kehittyneen ikätoverinsa kanssa.

Tutkimuskohteeni erityisoppilaat on suoriutumiskykynsä perusteella luokiteltu lievästi tai keskiasteisesti kehitysvammaisiksi, jolloin oppilaalla on yleensä oppimisvaikeuksia ja erityisen tuen tarvetta koulussa. Lievä älyllinen kehitysvammaisuus aiheuttaa useimmille oppimisvaikeuksia ja erityistuen tarvetta koulussa. Lievästi kehitysvammainen henkilö on yleensä melko itsenäinen ja omatoiminen, ja kykenee aikuisena työhön ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita, mutta tarvitsee jonkinasteista tukea ja valvontaa. Keskiasteinen älyllinen kehitysvammaisuus aiheuttaa huomattavia viiveitä lapsen kehitykselle ja tarvetta erityisopetukseen. Lapsi kykenee selviytymään melko itsenäisesti henkilökohtaisista päivittäisistä toimistaan ja kommunikoidaan riittävästi ympäristönsä kanssa. Aikuisena hän tarvitsee enempään valvontaa kuin lievästi kehitysvammainen henkilö, mutta pystyy yleensä osallistumaan työelämäänsä tuettuna. (Kaski ym. 2002, 25–27.) Monella tutkimuskohteeni oppilaalla on lisäksi *autismiin* liittyviä vaikeuksia. Autismilla ja kehitysvammaisuudella on sekä yhteisiä piirteitä että eroavaisuuksia oppimisvaikeuksien alueella. Erityisesti autismiin liittyy usein sosiaalisen



vuorovaikutuksen, kielellisen ja ei-kielellisen kommunikoinnin ja mielikuvituksen huomattavia vaikeuksia. (Ahonen & Korhonen 2005, 307–309.)

Kehitysvammaisen oppimiskyky on yleensä heikompaa kaikilla oppimisen alueilla: he muun muassa oppivat hitaammin ja muistavat vähemmän kuin muut. Ongelmallista on myös se, että kehitysvammaisten oppilaiden kehitystaso ja oppimisedellytykset ovat keskenäänkin hyvin erilaisia. Kehitysvammaisilla esiintyy myös usein ongelmallista käyttäytymistä – esimerkiksi passiivisuutta, hyperaktiivisuutta ja aggressiivisuutta – jotka saattavat vaikuttavaa negatiivisesti sekä heidän omaan että muiden oppimiseen. Koulukasvatuksen tulee lähteä kunkin oppilaan yksilöllisten edellytysten pohjalta, ja lisäksi on kiinnitettävä huomiota opetuksen ja opetusmenetelmien strukturoimiseen ja oppimisen positiiviseen vahvistamiseen. (Ikonen 1998, 86, 102–103.)

## 2.4 Aikaisempaa tutkimusta

Kehitysvammaisten integraatiosta ja inklusiosta on tehty jonkin verran tieteellistä tutkimusta. Olen pyrkinyt tutustumaan siihen mahdollisimman monipuolisesti ja lopulta valinnut tähän käsittelyyn mukaan sellaisia tutkimuksia, joita voin verrata keskenään sekä oman tutkimuskohteeni kanssa. Tutkimusten mukaan kehitysvammaisten ja yleisopetuksen oppilaiden integraatiolla voi olla monenlaisia vaikutuksia kaikille osapuolille. Alla olen koonnut yhteen tutkimukseni kannalta oleellisimpia myönteisiä tekijöitä.

- Kehitysvammaisten ja myös muiden oppilaiden sosiaalisten taitojen – yhteistyökyvyn – kasvu (Jylhä 1998, 133–140; Moberg 1983; Naukkarinen 2003; Downing & D.Peckham-Hardin 2007, 21–22)
- Ilmapiiri ja asennoituminen erilaisuutta kohtaan paranevat (Naukkarinen 2003, 66–68; Jylhä 1998, 140; Huhtamäki 1997, 69; Moberg 1983; Downing & D.Peckham-Hardin 2007, 22; Hall & McGregor 2000, 125)

- Kehitysvammaisen sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kasvu (Jylhä 1998, 133; Cole ym. 1991; Huhtamäki 1997, 69; Downing & D.Peckham-Hardin 2007, 21)
- Kehitysvammaisen tukiverkosto laajenee normaalien kaverisuhteiden myötä, millä on myönteinen vaikutus itsetuntoon, tyytyväisyyteen, identiteettiin ja elämänlaatuun (Huhtamäki 1997, 69; Hendrickson ym. 1996; Downing & D.Peckham-Hardin 2007; Downing & D.Peckham-Hardin 2007, 26)

Edellä listatuista tutkimustuloksista voidaan päätellä, että integraatiolla on sekä kehitysvammaista oppilasta että muuta oppimisyhteisöä hyödyttäviä vaikutuksia. Yhtenä etuna on, että kehitysvammaisen lapsi voi mallioppimisen ja tuen avulla ylittää oman välittömän suorituskäytönsä, kun hänelle annetaan mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa normaalisti kehittyneen ikätoverinsa kanssa (ks. Äystö 1996, 35–36). Integraatiolla on tutkimusten mukaan vaikutusta myös kehitysvammaisen identiteetin, itsetunnon ja elämänlaadun paranemiseen. Integraatiolla voidaan siis edesauttaa kehitysvammaisen persoonan kokonaisvaltaista kasvua. Myös integraation muiden osapuolten suhtautuminen erilaisuuteen muuttuu, ja oppimisilmapiiristä tulee avoimempi ja suvaitsevaisempi.

Erilaisten oppilaiden välinen kontakti ja vuorovaikutus eivät kuitenkaan aina johda automaattisesti heidän suhteidensa paranemiseen, vaan se edellyttää usein ”tietoista puuttumista” ryhmien toimintaan, esimerkiksi juuri yhteistoiminnallisen opetuksen avulla (Jylhä 1998, 183–184). Mobergin (1983, 25) tutkimuksessa harjaantumisopetuksen luokkamuotoinen integraatio peruskoulun yhteyteen tuotti jonkin verran yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta eri oppilaiden välillä. Yleensä kehitysvammaiset hyväksyttiin uuteen kouluyhteisöön, mutta spontaanit yhteistoiminnat ja lähemmät ystävyyssuhteet eri koulujen oppilaiden välillä olivat harvinaisia. Naukkarisen (2003, 66) tutkimuksesta käy ilmi myös, että alempien luokkien oppilaat olivat joustavampia ja myönteisempiä ottamaan erityisoppilaat osaksi koulua. Vanhemmat oppilaat ovat valmiiksi sosiaalistuneita erotteluun yleis- ja erityisoppilaiden välillä, eivätkä siksi ehkä sopeudu erilaisuuteen niin hyvin.

Tutkimuksessa ylempien yleisopetuksen vuosiluokkien oppilailla ilmeni eniten negatiivista suhtautumista erilaisia oppilaita kohtaan. Myös alemmilla luokilla esiintyi joskus nimittelyä tai kiusaamista, mutta se oli vähentynyt kouluintegraation myötä. Cole ym. (1991) ovat vertailleet esikouluikäisten lievästi ja keskivaikeasti kehitysvammaisten lasten integraatio- ja segregatio -opetuksen vaikutusta lasten kielelliseen ja yleiseen kognitiiviseen kehitykseen. Tulosten mukaan kehitykseltään lievemmin vammaiset lapset hyötyivät enemmän integraatio-opetuksesta, kun taas vaikeammin vammaiset hyötyivät eniten erillisestä erityisopetuksesta. Johtopäätösten mukaan lapsi tarvitsee sitä enemmän erityistä tukea, mitä vaikeammin vammautunut hän on, joten integraatioryhmä ei välttämättä palvele kaikkia lapsia.

Kanadassa tutkittiin kolmen eri kouluasteen (esikoulu, peruskoulu, yläaste) inklusio-ohjelmien toteutumista. Tutkimusta varten haastateltiin inklusioon osallistuneiden oppilaiden vanhempia sekä kouluhenkilökuntaa. Tutkimustulosten mukaan inklusio oli lähtenyt käyntiin pääsääntöisesti hyvin, mutta edelleen tarvittaisiin lisää tutkimusta, jotta voitaisiin paremmin suunnitella ja toteuttaa mukautettuja opetussuunnitelmia ja yksilöllisessä opetuksessa tarvittavia tukimuotoja. Tutkimuksen mukaan vaaditaan kuitenkin tietyt ”resurssit” jotta kouluohjelma voi olla laadukas kaikille. Tällaisista kriteereistä mainittiin esimerkiksi henkilökunnan positiivinen asenne ja usko inklusioon, vahva suhde ja yhteistyö kodin ja eri ammattilaisten välillä, lisää erilaisia tukikeinoja ja koulutusta yksilöllisesti mukautetun opetuksen toteuttamiseen sekä positiivinen oppimisympäristö. Inklusion katsottiin kuitenkin olleen melko menestyksenkäs, sillä monien erityistukea vaativien oppilaiden akateeminen sekä sosiaalinen menestyminen oli kasvanut. Tutkimukseen osallistuneiden mielestä inklusio voi mahdollistaa vapaan pääsyn ”kaikkialle tavalliseen elämään”, ja monella olikin korkeat odotukset siitä, että inklusion avulla vammaisen lapsi voisi tulevaisuudessa elää normaalia elämää. (Downing & D.Peckham-Hardin 2007, 16, 19, 21–28.)

Hall ja McGregor (2000, 14–17) suorittivat pitkäaikaistutkimuksen australialaista inklusiivista peruskoulua käyvistä kolmesta erityisoppilaasta. Kaikilla kolmella pojalla oli älyllisiä kehitysvaikeuksia, joihin liittyi myös erilaisia vaikeuksia esimerkiksi kielellisessä suorituskävyssä. Tutkimus suoritettiin kahdessa vaiheessa, ja siinä käytettiin hyväksi suoraa havainnointia, luokkakavereiden haastatteluja sekä sosiometrisen statuksen arviointia luokan oppilaiden kesken. Ensimmäisessä vaiheessa pojat olivat päiväkodissa viimeisestä vuotta tai ensimmäisellä peruskoululuokalla, ja toisessa vaiheessa he olivat luokilla 4–6. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että ensimmäisessä vaiheessa, kun oppilaat olivat nuorempia, erityisoppilaat olivat selkeästi pidetympiä leikkikavereita ja heitä kutsuttiin yleisemmin kavereiksi. Vanhempina muut oppilaat kyllä ottivat erityisoppilaita mukaan toimintoihin, mutta eivät kutsuneet heitä enää yhtä positiivisilla ja kaveruutta ilmentävillä sanoilla. Toisaalta heistä ei myöskään käytetty juuri ollenkaan negatiivisia ilmauksia, vaan enimmäkseen erityisoppilaat jäivät vaille minkäänlaista kommentointia, heidät tavallaan ohitettiin neutraaleina henkilöinä. Tutkimuksessa todetaan, että luultavasti on inklusiivisen kouluympäristön ansiota, että erityisoppilaita ei kuitenkaan nähty lainkaan toisia oppilaita huonompina, vaan heitä pidettiin täysin luonnollisena osana koulu yhteisöä. Monesti toiset oppilaat ilmaisivat yhteisiä toimintoja erityisoppilaiden kanssa auttamisenhaluna. Eri ajankohtina oli myös eroa erityisoppilaiden yksin vietetyssä ajassa, joka suureni ajan ja iän karttumisen myötä. Tutkimuksessa todetaan myös, että koulu ei ole ainut tekijä, jolla on vaikutusta oppilaiden kaverisuhteisiin ja niiden säilymiseen ja syvenemiseen, vaan myös esimerkiksi vanhempien aktiivisuudella kouluun ja muihin perheisiin päin on merkitystä. (Hall & McGregor 2000, 120–126.)

Integraatio- ja inklusioideologia saa myös paljon kritiikkiä osakseen. Usein kyseenalaistetaan esimerkiksi sen taloudellinen kannattavuus – vaatiiko muutosprosessi liikaa resursseja siitä saataviin tuloksiin verrattuna? Monissa tutkimuksissa on kuitenkin tultu siihen tulokseen, että integroitu opetus on itse

asiassa jopa segregoitua opetusta kannattavampaa, myös siltä kannalta, että se on usein tehokkaampaa ja tuottaa parempia oppimistuloksia. Ensimmäiset integraatiokokeilut USA:ssa 90-luvulla epäonnistuivat, koska ympäristö, opetushenkilökunta ja opetuksen tukikeinot eivät olleet valmiita vastaanottamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Integraation tai inklusion onnistuminen edellyttääkin, että kouluorganisaatiossa tehdään suuria muutoksia. Muutoksia siinä, minkä yleensä nähdään olevan koulutuksen tarkoitus, miten koulutusta toteutetaan sekä siinä perusajatuksessa, mikä määrittelee lapsen paikan koko järjestelmässä. Integraatio on enemmän kuin pelkkä tekninen prosessi – sen taustalla on ajatus lasten yleismaailmallisista oikeuksista. (OECD 1999, 20–22, 15.)

### 3 INTEGRAATIO SOSIAALIPEDAGOGISESSA TARKASTELUSSA

Seuraavissa luvuissa syvennyn siihen, kuinka sosiaalipedagogiikan avulla voitaisiin kohdata koulussa yksilöitä ja yhteisöä koskevat vaatimukset. Sosiaalipedagoginen teoria rakentuu kohti luvun loppuosaa. Lähden liikkeelle tarkastelemalla vammaisuuden selitysmalleja ja pyrin tuomaan esille nykyisen koulujärjestelmän heikkoudet integraatioprosessissa. Tavoitteeni on muodostaa uudenlainen sosiaalipedagoginen näkökulma erilaisuuden kohtaamiseen ja koulujärjestelmän muutokseen. Jatkossa tässä tutkimuksessa tulen käyttämään sosiaalipedagogista pohdintaa apunani tarkastellessani tutkimuskohteeni sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation osa-alueita.

### 3.1 Sosiaalipedagogiikasta

Sosiaalipedagogiikka on Suomessa ja muuallakin Pohjoismaissa vielä nuori ilmiö, joka on vasta lunastamassa paikkaansa tieteellisenä oppialana. Se on vahvasti käytäntöön orientoituva ajatuksen ja toiminnan jäsentämistapa, joka sijoittuu kasvatuksen ja yhteiskuntatieteen kenttien välimaastoon. Ongelmallista tutkimukseni kannalta on ollut se, että valtaosa alan teoriankehittelystä on saksan-, espanjan- tai ranskankielistä, eikä suomalaisiin oloihin sopivaa tutkimustietoa ole vielä määrällisesti paljoa. (Kurki 2002, 7–8.) Leena Kurki (ks. esim. 2002, 2006) on kehitellyt suomalaiseseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan sopivaa *personalistista sosiaalipedagogiikkaa* ja pohtinut myös sen yhdistämistä koulukasvatukseen. Tutkimuksessani olenkin seurannut pitkälti Kurjen viitoittamaa tietä ja pyrkinyt näin tuomaan koulutuksellisen erityis- ja yleisopetuksen yhdistämisen ideologisen keskustelun ja käytännön tason toiminnan sosiaalipedagogisiin kehyksiin. Lisäksi olen tukeutunut tarkastelussani etenkin klassisten sosiaalipedagogisten ajattelijoiden Paulo Freiren ja Martin Buberin näkemyksiin dialogisuudesta ja persoonasta ihmisen olemuksen aitona ilmentymänä.

Näkemykseni mukaan inklusiota on mielekästä tarkastella sosiaalipedagogisesta viitekehyksestä käsin, sillä molempien problematiikan lähtökohdat esiintyvät yleensä hyvin samanlaisina, kuten seuraavista määrittelyistä käy ilmi. Inklusio on koko koulutusjärjestelmää ja sen toimijoita koskeva perustavanlaatuinen rakennemuutos, jonka avulla voidaan vastata erilaisten oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin kasvattamalla osallistumista oppimisessa, kulttuureissa ja yhteisöissä, sekä vähentää eksklusiota koulutuksen sisällä ja koulutuksesta (Eklindh & Van den Brule-Balescut 2006, 21). Yhteiskunnan tasolla inklusio tarkoittaa niiden arvojen, tärkeysjärjestysten ja käytäntöjen muuttamista, jotka ylläpitävät ja edistävät valikointia ja syrjäytymistä (Väyrynen 2000, 52). Myös sosiaalipedagogiikan perusongelma on syrjäytyneiden ihmisten ja ihmisryhmien integroiminen

yhteiskuntaan. Sosiaalipedagogiikka onkin luonteeltaan yleensä reformistista. Siinä tähdätään pedagogisin eli kasvatuksellisin keinoin mm. yhteiskunnallisiin uudistuksiin, huono-osaisten auttamiseen, yksilön vapauden ja yhteiskunnan vastuun sekä yhteisöllisyyden ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen edistämiseen. Sosiaalipedagogiikassa korostetaan ihmisen yksilöllisen kasvun mahdollisuutta itsestään huolehtivaksi subjektiksi niin, että pyritään tarjoamaan mahdollisen hyvä tuki yksilön kasvattamiseksi osaksi yhteiskuntaa ja sen aktiiviseksi toimijaksi. (Madsen 2001, 14–15; Hämäläinen & Kurki 1997, 12, 14; Kurki 2002, 38.) Näin ollen myös vammaisten koulutus sopii sosiaalipedagogisen tarkastelun alaiseksi.

### 3.2 Ihmiskäsitys vammaisuuden määrittelyssä

Käsitykset ihmisestä ja ihmisyydestä asettavat kasvatukselle tavoitteet ja rajat, näin myös vammaisten ihmisten kohdalla. Vammaisia koskeva ihmiskäsitys, siitä heijastuvat yleiset asenteet ja yhteiskunnallinen tilanne ohjaavat vammaisille suunnattuja palveluita, kuten erityisopetusta. Perinteisesti vammaisuus on ymmärretty yksilön ei-toivottavana patologisena tilana, joka rajoittaa ihmisen elämää. (Ikonen 1998a, 21–22.) Tällainen yksilökeskeinen vammaisuuden selitysmalli suosii luonnontieteellistä ajattelumallia ja korostaa poikkeavuutta ja kykyeroja ”normaaleihin” ihmisiin nähden, ja on näin ollen itsessään syrjivä näkemys. Erityisopetuksen lähtökohdat ovat yleensä perustuneet oppilaiden erityisten oppimistarpeiden diagnosoinnille ja yksilöpatologiselle vammaisuuden ja erilaisuuden selitystavalle, ja sen taustatiede erityispedagogiikka pohjaakin lääketieteeseen ja psykologiaan. (Vehmas 2005, 127–129, 135.)

Toisen, nykyään enemmän jalansijaa saaneen selitysmallin mukaan lähestytään vammaisuutta ihmisoikeuksien ja tasa-arvon näkökulmasta – yhteisön patologiana – jolloin vammaisten henkilöiden yhteisöön osallistumisen nähdään olevan

yhteiskunnan vastuulla. Kyseisen käsityksen mukaan yhteisö tuottaa vammaisuutta ensinnäkin suunnittelemalla ja toteuttamalla ympäristöt ja toiminnot siten, etteivät kaikki yhteisön jäsenet voi niitä käyttää. Toiseksi yhteisöpatologiseen selitystapaan liittyy myös vammaisuuden ymmärtäminen sosiaalisesti tuotettuna ilmiönä. Tällöin sanotaan, että vammaisuuden syy löytyy yhteisöjen tavasta kohdella vammaisia yksilöitä. (Moberg 2001, 40–41.) Molempia yllä esitettyjä malleja on kritisoitu liiallisesta yksinkertaistamisesta: vammaisuutta ei voida täydellisesti palauttaa pelkästään yksilön toiminnanvajavuudeksi, eikä toisaalta voida vähätellä vamman yksilölle aiheuttamia kokemuksia korostamalla ainoastaan sosiaalisesti rakennettuja merkityksiä. Ilmiön selittämisessä tarvitaan osia molemmista näkemyksistä. (Vehkakoski 2006, 18, 21; Vehmas 2005, 141.)

Vammaisuutta ja oppimista on tarkasteltu myös sosiokulttuurisesta näkökulmasta, ja katson, että se sopii myös hyvin tutkimukseni sosiaalipedagogiseen viitekehykseen. Sosiokulttuurisen teorian mukaan ihmisen kehittyminen ja oppiminen – kognitiivinen ja muu – tapahtuvat monimuotoisissa ja dynaamisissa prosesseissa, jota määräävät historialliset ja kulttuuriset kontekstit. Sosiokulttuurisessa näkemyksessä korostetaan, että sosiaalisella vuorovaikutuksella muiden ihmisten ja ympäristön kanssa on vammaisten opetuksessa keskeinen asema. Kehitystä ohjaavat siis ennen kaikkea konteksti ja mahdollisuudet kanssakäymiseen sen sisällä, eivätkä niinkään ennalta määrätyt biologiset seikat – vaikka niidenkään olemassaoloa ei täysin kielletä. (de Valenzuela 2007, 280.) Tältä pohjalta lähestyn tutkimuksessani kehitysvammaisten oppimista. Yhdistän vammaisuuden sosiokulttuurisen tarkastelun sosiaalipedagogisen personalismin ihmiskuvaan ja pyrin näin välttämään sekä yksilö- että yhteisöpatologisen mallin heikkoudet yksinkertaistaa vammaisuutta – ennen kaikkea – yksinkertaistaa ihmistä.



### 3.3 Kasvatusyhteisön arvopohja muutoksen lähtökohtana

Tutkimukseni kiinnostuksen kohteena on ensisijaisesti erityistä tukea tarvitseva oppilas ja hänen kokonaisvaltainen kehittyminen sosiaalisessa ja toiminnallisessa ympäristössään. Kuitenkin myös laajempi kasvatus- eli kouluyhteisö liittyy välittämiensä arvojen ja koulun käytäntöjen kautta erottamattomasti myös yksittäisen oppilaan kehitykseen, joten on syytä eritellä hieman sen merkitystä. Erityis- ja yleisopetuksen integraatio ei myöskään voi olla mitä tahansa päämäärätöntä toimintaa, vaan se on aina tarkasti suunniteltu prosessi, joka vaatii paljon työtä eri tahojen kesken.

Arvot liittyvät yksilöiden ja yhteisöjen päämääriin, käsitykseen hyvästä elämästä, valintoihin ja toiminnan motiiveihin. Kasvatus- ja opetustyö on arvojen ohjaamaa, ja koulu voidaan nähdä yhdenlaisena arvoyhteisönä, joka toimii arvojen pohjalta ja välittää niitä. (Launonen 2007, 133–134.) Nykyään erityisopetuksen katsotaan itsessään aiheuttavan syrjäytymistä. Sen suosio on laskenut ja vaatimus koulutusjärjestelmän viemistä kohti integraatiota ja inklusiivista opetusta on kasvanut. Tavallinen koulu kuitenkin asettaa oppilaan kasvulle ja etenemiselle tiettyjä vaatimuksia, jotka erityisoppilaiden kohdalla ovat usein ristiriidassa henkilökohtaisten edellytysten ja tarpeiden kanssa. (Moberg 2001b, 137; Ladonlahti 2001, 38.) Kilpailukykyä ja tehokkuutta ihannoivat kasvatustavoitteet ovat myös haaste opettajille, joiden tehtäväksi jää sovittaa yhteen koulun ja yksittäisen oppilaan erienevät tarpeet. (Ks. Värri 1997, 167–173; Viskari 2003, 164–165.) Voidaankin kysyä, kuinka hyvin nykyinen koululaitos lopulta onnistuu moniulotteisessa tehtävässään. Monesti unohdetaan, että oppiminen voi olla paljon muutakin kuin nykyaikaiseen kilpailuyhteiskuntaan valmistavaa akateemisten taitojen pännttämistä. Erilaiset lähtökohdat omaavat oppilaat eivät yksinkertaisesti pysty vastaamaan kaikkiin nykyaikaisen koulun tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Niin kauan kuin

koulua ei uudisteta perinpohjaisesti, ei integraatiolle tai inklusiolle anneta kunnollista mahdollisuutta toteutua.

Integroidussa ympäristössä on tärkeää etsiä niitä välineitä, joiden avulla tämä ristiriita voidaan ratkaista niin, että opetus voi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla yksilön ja yhteisön kannalta. Integraatio- ja inklusioideologian pyrkimys on tarjota lähtökohta tasavertaiseen osallistumiseen niin koulutuksessa kuin yhteiskunnassakin. Tämän toteutuminen edellyttää niiden arvojen, tärkeysjärjestysten ja käytäntöjen muuttamista, jotka ylläpitävät ja edistävät valikointia ja syrjäytymistä. (Väyrynen 2000, 52–53.) Tarvittava muutos koskisi koko koulua, ja muutoksen perusta tulisi valaa koulun arvoihin ja tavoitteisiin ja sitä kautta kaikkeen toimintaan. (Launonen 2007, 133–134, 139.)

### 3.4 Persoonakeskeinen kasvatus ja dialogisuus

Koulutuksellisen integraation eräs onnistumisen edellytys on Mobergin (1998, 55) mukaan yhteinen integraatiota edistävä filosofia koulussa (ks. myös Stainback & Stainback 1990). Sosiaalipedagogisella personalismilla on nähdäkseni kaikki edellytykset täyttää tätä tehtävää. Personalistisen sosiaalipedagogiikan ytimessä on käsite *persoona*. Se on monimutkainen kokonaisuus, jota ei voida tyhjentävästi selittää. Tässä yhteydessä tarkasteltuna persoona on koko ihminen: Käsitteellä ei viitata ainoastaan ihmisen psyykkisiin ja moraalisiin toimintoihin tai ominaisuuksiin, vaan koko ihmisolentoon kaikkine ulottuvuuksineen.

Sosiaalipedagogiikassa korostetaan, että ihmisen identiteettiä ja koko olemusta kuvaava persoona ei ole objekti tai mukautuva toimija, vaan aktiivinen ja omaa todellisuuttaan luova subjekti. Persoona on ainutlaatuinen ja arvokas olento sinällään. Persoonan kutsumuksena on ”olla enemmän” ja ylittää rajojaan, kehittyä jatkuvasti

kohti inhimillisempää ja täydellisempää ihmistä. (Kurki 2006, 136, 140.) Jokainen ihminen, myös vammainen, nähdään siis arvokkaana ja kehityskykyisenä yksilönä. Persoonan kehityksessä oleellista on nähdäkseni ensinnäkin persoonan oma kasvu, johon kuuluu mm. tiedollinen ja taidollinen kehitys sekä erityisesti niiden hallinta ja sen myötä ihmisenä kehittyminen. Tavoitteena on ihmisen tuleminen oman elämänsä subjektiksi, joka hallitsee oman itsensä ja kohtalonsa. Persoonan sisäiseen kasvuun sekä subjektiuteen liittyy siten myös käsitys itsestä ja omista mahdollisuuksista muuttaa omaa tulevaisuutta ja vaikuttaa siihen. Toiseksi oleellista on se, että persoona voi kasvaa inhimilliseen täyteyteensä ja oman elämänsä subjektiksi vain yhteydessä muihin persooniin. Tämän yhteyden tulisi olla *dialogista* vuorovaikutusta, jossa kaikki osapuolet ovat tasavertaisia toimijoita. Dialogisuuden tulisi näkyä sekä osallistujien välisissä suhteissa että yleisessä ilmapiirissä. (Kurki 2002, 99, 159, 109.)

Nykyisin painotetaan, että myös kehitysvammaisuus tulisi ymmärtää kognitiivisen, sosiaalisen ja fyysisen kehityksen monimuotoisena kokonaisuutena – yksilön persoonaa, motivaatiota tai tunnepuolta unohtamatta (Äystö 2004, 289, 282). Personalistisella sosiaalipedagogiikalla voisi olla paljon annettavaa edellä mainitulle kehitysvammaisuuden kokonaisvaltaiselle tarkastelulle: sen mukaan kasvatettavan sivistyksellinen ja henkinen kasvu, persoona, tulisi olla kasvatuksessa aina ensisijaista. Kasvattaja on sekä yksilöllisen eli persoonallisen kehityksen saattaja, että ”välikäsi” yksilön ja yhteisön välillä. Tällöin koko koulun kasvatuksen ja integraatio toiminnan lähtökohtana tulisi olla persoonan kasvamaan saattaminen yhteisössään (Kurki 2002, 38, 109). Persoonan avulla sosiaalipedagogiikka voi siis liittää yhteen koulun yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden vaatimuksia.

Sosiaalipedagogisesti ymmärrettynä persoona ei tarkoita ainoastaan yksilöä vaan siihen liittyy kiinteästi myös yhteisö: Persoona ei voi kehittyä ilman yhteisöään ja siihen osallistumista. Persoona -käsitteessä hylätään sekä individualismi että kollektivismi, ja sen sijaan tarkastellaan persoonaa ja yhteisöä yhdessä. (Kurki 2006,

136.) Näin ollen samalla, kun tarkastellaan persoonan kehitystä integraatiossa, on välttämätöntä tarkastella myös persoonan osallistumista yhteisönsä vuorovaikutukseen. Tätä ajatusta tukee myös aiemmin tässä pääluvussa käsitelty sosiokulttuurinen tapa ymmärtää vammaisuutta.

Buberin (1993, 89–91) mukaan aitoon ihmisyyteen liittyy oman olemisen jakaminen muiden kanssa. Hän erottaa ihmisten olemisessa kaksi ääripäätä: persoonan ja minäkeskeisen ihmisen. Persoonaa tulee tietoiseksi itsestään subjektiivisuutena, jonakin, joka kuuluu johonkin. Ihminen siis ymmärtää olemisensa olevan yhteydessä muuhun olemiseen. Sen sijaan minäkeskeinen ihminen korostaa omaa erillisyyttään muista ja tulee tietoiseksi itsestään subjektina kokemuksen ja elämänsä ”käyttämisen” kautta. ”Persoonaa näkee itsensä, minäkeskeinen ihminen askartelee omansa kanssa --” (mt., 91). Aito persoona ilmenee Buberin kehittelemässä sanapareissa Minä-Sinä - olemuksena, kun taas minäkeskeistä ihmistä voidaan kuvata sanaparilla Minä-Se. Vain aidolla persoonalla on mahdollisuus saavuttaa kahden persoonan eli Minän ja Sinän välinen yhteys, dialogi. Dialogi on samalla sekä keino että päämäärä pyrkiä Minän ja Sinän yhteyteen. (Värri 1997, 97–99.)

Freiren (2005, 97–102) mukaan dialogisuutta voi olla kasvattajan ja kasvatettavan vastavuoroinen suhde, aito kohtaaminen ja toisen kunnioittaminen ainutlaatuisena yksilönä. Tässä tarkastelen dialogisuutta kehitysvammaisen oppilaan suhteissa koulun muihin oppilaisiin ja myös koulun ilmapiirissä. Dialogin perustana on aito rakkaus ihmiseen ja maailmaan sekä nöyryys, joka ilmenee kyynä asettua toisen persoonan kanssa tasavertaiseen asemaan. Dialogisuuteen kuuluvat myös usko ihmisen mahdollisuuksiin ja kykyihin uudistua sekä toivo täydellisemmän ihmisyyden tavoittelussa. Tutkimuksessani lähestyn dialogisuutta Freiren ja Buberin dialogisuuden ja persoonan yhtenevän tematiikan kautta, ja samalla pyrin pitäytymään nimenomaan sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä. Dialogisuus on ymmärrykseni mukaan enemmän kuin kahden osapuolen välinen keskustelutilanne.

Se ei ole pelkästään kielellistä kommunikaatiota, vaan enemmänkin aitoa huolenpitoa ilmaisevaa asennoitumista ja välittämistä toisesta. Kasvatuksella onkin kahdenlaisia tavoitteita – välittää kasvatettavalle olennaisia ja kasvattavia aspekteja maailmasta ja samalla kohdata hänet aidosti toisena persoonana. (Värri 1997, 125, 95.)

Sosiaalipedagogisesti tarkasteltuna koulujen tulisikin muistuttaa yhteisöjä. Yhteisö kietoo yhteen jäsenensä aivan erityisellä tavalla, jolloin voidaan siirtyä ”monen minän” joukosta ”meidän” joukkoon. Yhteisöllä on yhteiset arvot ja ihanteet, ja se tarjoaa jäsenilleen ainutlaatuisen yhteisen identiteetin ja kuulumisen tunteen. (Sergiovanni 1994, 13.) Ihanteellisen kasvatusyhteisön rakentaminen edellyttää yhteisöllisyyttä eli suunnittelua, osallistumista ja sitoutumista tiettyjen yhteisesti sovittujen päämäärien toteuttamiseksi (Nummenmaa 2006, 36, 46).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Varsinaiset tutkimuskysymykset koskevat kahta integraation päätavoitetta eli sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota. Tutkimuskysymysten taustalla on samalla kaksi koko tutkimuksen lähtökohtana olevaa aihetta: Miten koulutuksellisessa integraatiossa voidaan ottaa huomioon erilaisten oppilaiden yksilölliset ja yhteisölliset tarpeet? Miten koulutuksellista integraatiota voidaan tarkastella sosiaalipedagogiikan avulla? Näiden kysymysten avulla yhdistän sosiaalipedagogisen teorian koulutuksellisen integraation yhteyteen.

Tutkimuskysymykset ovat: *Miten sosiaalinen integraatio toteutuu yhteistoiminnallisessa luokassa laaja-alaisia oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden kohdalla? Millaisen perustan integraatioluokkatoiminta tarjoaa laaja-alaisia oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden yhteiskunnalliselle integraatiolle?*

#### 4.2 Tutkimuksen kohteen kuvailua

Tutkimukseni kohteena olevassa koulussa annetaan luokkamuotoista esi- ja peruskouluajan kattavaa erityisopetusta oppilaille, joilla on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Kaikkien oppilaiden oppivelvollisuus on pidennetty 11-vuotiseksi, ja se alkaa sinä vuonna, jolloin oppilas täyttää kuusi vuotta. (Koulun opetussuunnitelma.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä pyritään kohtaamaan jokaisen oppilaan tuen tarpeita henkilökohtaisten ratkaisujen avulla: Opetus tulee järjestää oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, mikä mahdollistaa *oppimäärän yksilöllistämisen*. Tällä tarkoitetaan erityisopetukseen erikseen hyväksytyjä oppimääriä, joissa poiketaan yleisopetuksen oppimäärästä, joko koko perusopetuksen oppimäärässä tai yksittäisessä oppiaineessa. *Pidennetty oppivelvollisuus* kestää yksitoista vuotta normaalin yhdeksän sijaan. (Virtanen & Miettinen 2007, 90, 97.)

Oppimäärän yksilöllistämisen lisäksi erityisen painavista syistä oppilas saatetaan vapauttaa jonkin oppiaineen opiskelusta, tai yhdistää oppiaineita oppiainekokonaisuuksiksi. Oppiainekokonaisuuksia on yleisesti käytetty pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä autististen oppilaiden ja harjaantumisoppilaiden opetuksessa. Tällöin on mahdollista korostaa opetuksessa oppilaan päivittäisiä ja elämänhallinnan taitoja. (Virtanen & Miettinen 2007, 90, 97.) Tutkimukseni kohdekoulussa painotetaan oppiainekokonaisuutta *elämäntaidot*, jonka tavoitteena on ”omatoimisuuden, itseluottamuksen ja sosiaalisen pärjäävyyden kasvu”.

Elämäntaidot liittyvät oppilaan arkielämän taitojen oppimiseen ja henkilökohtaisen itseenäistymisen sekä yhteiskuntaan osallistumisen tukemiseen tulevaisuutta varten, ja kokonaisuuteen sisältyvät sekä kognitiiviset että sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset taidot. Oppiainekokonaisuus integroituu osaksi joka oppiainetta. (Koulun opetussuunnitelma.)

Tutkimukseni varsinainen kohderyhmä on koulun integraatioluokkatoiminta. Kandidaatintutkielmavaiheessa neljä koulun erityisopetuksen luokkaa toimii fyysisesti läheisen yleisopetuksen koulun tiloissa. Graduvaiheessa integroituja luokkia on jäljellä kolme. Jokaisella integroidulla luokalla on luokkapari yleisopetuksen puolelta, vuosiluokilta 1–6. Integroiduissa luokissa olevat oppilaat ovat lievästi tai keskivaikeasti kehitysvammaisia, ja lisäksi monella heistä on autismiin liittyviä ongelmia. Jokaisen integroidun oppilaan henkilökohtaiset oppimistarpeet ja edellytykset on pyritty kartoittamaan ennen integraatiopäätöstä mahdollisimman hyvin – koulussa painotetaan varhaisen puuttumisen periaatetta, jolloin etenkin esikoulu- ja alkuopetusvaiheessa pyritään suunnittelemaan oppilaan kannalta paras toimintamuoto hänen yksittäiset tarpeensa huomioiden. (Koulun edustajan kanssa käydyt keskustelut.)

Integroidut ryhmät toimivat pääasiassa koko peruskouluajan samoissa luokissa, mutta muutoksia voi tapahtua oppilaskohtaisesti: tuen tarvetta ja toimintamuodon sopivuutta oppilaille seurataan ja reflektoidaan jatkuvasti. Luokkaparit toimivat yhdessä yhteistoiminnallisina luokkina. (Koulun edustajan kanssa käydyt keskustelut.) *Yhteistoiminnallinen oppiminen* on nimitys joukolle pedagogisia menetelmiä, joille on yhteistä se, että ne suuntautuvat sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja niiden juuret löytyvät sosiaalipsykologisesta ryhmätyötutkimuksesta. Näihin sisältyy kirjava joukko erilaisia toimintamalleja, joten ei voida nimetä yhtä ja oikeaa tapaa toteuttaa menetelmää. Oppimismuoto on erityisen kannattava silloin, kun luokka on heterogeeninen oppilaiden oppimistarpeiden vuoksi. (Saloviita 2006, 174–

175, 10.) Saloviita (mt., 171–172) listaa eri tutkimustulosten pohjalta yhteistoiminnallisten menetelmien hyötyjä, joita ovat esimerkiksi oppilaiden motivaation ja oppimistulosten nousu, luokan yhteisöllisyyden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen lisääntyminen, keskinäisen kunnioituksen lisääntyminen ja syrjinnän väheneminen oppilaiden välillä, ryhmän jäsenten välinen positiivinen keskinäisriippuvuus sekä yksilöllisen ja sosiaalisen vastuun oppiminen. Oman tutkimukseni kohteessa eri luokkaparien välillä yhteistä toimintaa on vaihtelevissa määrin, luokkien edellytysten mukaisesti. Yhteisiä oppitunteja on paljon esimerkiksi taito- ja taideaineissa sekä ympäristötiedossa, ja vaihtelevasti myös muissa aineissa. Esimerkiksi äidinkielessä ja matematiikassa ei välttämättä voida järjestää yhteisiä tunteja luokkaparien kanssa, sillä etenkin pidemmälle edenneillä oppilailla tasoerot ovat usein liian suuria. (Koulun edustajan kanssa käydyt keskustelut.)

#### 4.2 Etnografisen ja fenomenologisen tutkimuksen välimaastossa

Alun perin tarkoitukseni on ollut noudattaa *etnografiselle tutkimukselle* ominaista otetta, jolloin huomio kiinnittyy koulun ja luokan arkipäivän elämän ja ihmissuhteiden kuvaamiseen (Aarnos 2001, 154). Etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää, että lukija voi tutkimusraporttia lukiessaan ymmärtää, millainen tutkimuskohteen yhteisö tai ihmisjoukko on. Etnografisen tutkimusaineiston keräämisessä tärkeintä ei ole aineiston määrä, vaan se, kuinka monipuolisesti ja syvällisesti se voidaan esittää kautta tutkimuksen. (Rantala 2006, 251.) Etnografista otetta mukaillen olen kuvaillut tutkimuskohdetta tutkimuskysymysteni valossa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja oikeudenmukaisesti. Tarkoituksena on saavuttaa tulkintaa ja ymmärrystä teoreettisen tiedon, tutkittavan ja tutkijan kokemusten pohjalta. (Eskola & Suoranta 2005, 105; Rantala 2006, 236, 269.) Etnografia sopiikin tutkimukseni yhteyteen hyvin, sillä sosiaalipedagogiikassa se on myös eräs yleinen tiedonhankintatapa. Sen avulla pyritään saavuttamaan syvempää



tietoa sosiaalisesta todellisuudesta, todellisista oloista käsin. (Hämäläinen & Kurki 1997, 44–45.)

Näin pienen mittakaavan tutkimuksessa olen kokenut kuitenkin hankalaksi noudattaa etnografista lähestymistapaa täydellisesti, sillä siihen puhtaimmillaan kuuluisi pitkä kentällä vietetty aika, jolloin vasta kunnolla voitaisiin päästä sisälle tutkimuskohteen elämään ja muodostaa läheisiä suhteita tutkittaviin (vrt. Rantala 2006, 246, 265). Tunnistankin työssäni piirteitä myös *fenomenologisesta* suuntauksesta, sillä olen kerännyt aineistoni pääosin haastatteluiden avulla, joissa ei kuulu varsinaisten tutkimusten kohteiden – oppilaiden – ääni, vaan käytän opettajia informanteina kokemustensa kautta. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytään ihmisen kokemuksen ymmärtämiseen omassa elämismaailmassaan, jossa kaikki kokemukset muodostuvat merkitysten kautta. Nämä merkitykset ovat suurelta osin intentionaalisia ja intersubjektiivisiä, eli subjekteja yhdistäviä – niiden lähde on yhteisö. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34; Cohen 2007; 22–23.)

Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan opettajien kokemuksia, jotka ovat muodostuneet ja jotka saavat merkityksensä kouluyhteisöstä. Lisäksi fenomenologiseen suuntaukseen liittyvä dialogisuus on koko tutkimukseni ollut johtoajatuksena sekä teoreettisessa käsitteistössä, tutkimusmenetelmissä että analyysitavoissa: Läpi tutkimuksen olen pyrkinyt tuomaan esille sen, että toisen ihmisen kohtaaminen ja kokemuksen ymmärtäminen on mahdollista vain dialogisuuden ilmapiirissä. Fenomenologiseen viitekehykseen edelleen viittaavat aineiston hankinta- ja käsittelytapani, joissa olen pyrkinyt ensinnäkin tutkittavan mahdollisimman suureen vapauteen tuoda esiin omia näkemyksiään ilman ennalta asetettuja tarkkoja kysymyksiä. Toiseksi tarkoitukseni on ollut toisen henkilön kokemuksen esille tuominen mahdollisimman aidosti ja todenmukaisesti. Tähän liittyen olenkin reflektoinut omaa esiymmärrystäni ja muita tutkimuksen kulkuun vaikuttavia

seikkoja jatkuvasti, ja pyrkinyt erittelemään ne siitä aineistosta, mitä olen kerännyt tutkimukseen osallistujien kokemusten kautta. (Virtanen 2006, 170, 167.)

Fenomenologiassa tutkija siis yrittää ymmärtää, kuinka yksilöt kokevat jonkin ilmiön tai tapahtuman heidän omasta näkökulmastaan. Tähän liittyy keskeisesti termi elämismaailma, jolla viitataan Edmund Husserlin kehittämään käsitykseen siitä, että ihminen kokee ja tulkitsee ilmiöt ja tapahtumat sen hetkisestä tietoisuuden ja kokemuksen maailmastaan käsin. Elämismaailmaa voidaan verrata toisin sanoen ihmisen mieleen ja se koostuu yksilön senhetkisistä tuntemuksista, ajatuksista ja itsetietoisuudesta. Fenomenologiassa pyritään pääsemään käsiksi yksilöiden elämismaailmoihin ja näin kuvailemaan yksilöiden kokemuksia jostain ilmiöstä. (Johnson & Christensen 2008, 48, 395.)

Etnografiassa taas ollaan kiinnostuneita esimerkiksi jonkin ihmisryhmän arvostuksista, säännöistä, käytännöistä ja kanssakäymisen muodoista. Etnografia keskittyy kuvailemaan jonkin ihmisryhmän muodostamaa kulttuuria. Siinä pyritään käyttämään hyväksi kokonaisvaltaisia kuvauksia ihmisryhmän toiminnoista ja vuorovaikutuksesta. Etnografiassa usein käytetään sanontaa, jonka mukaan kokonaisuus on merkittävämpää kuin sen yksittäiset osat. Tämän ei kuitenkaan sulje pois sitä, että myös yksittäiset osat ovat tärkeitä tutkimusta tehtäessä, sillä vain osia analysoimalla voidaan päästä hyvään kokonaisuuden ymmärtämiseen. (Johnson & Christensen 2008, 49, 406.)

Etnografisessa tutkimuksessa voidaan kiinnittää huomiota kahteen eri näkökulmaan. Ensinnäkin tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimukseen osallistujien ihmisten ”emic perspective” eli sisäinen näkökulma todellisuudesta. Tähän sisältyy toisaalta osallistujien omat merkitykset ja mielipiteet tapahtumista, mutta tärkeää on myös ottaa huomioon se, minkälaiset asiat ja kysymykset tutkimuskohteelle ovat tärkeitä tutkimusta tehtäessä. Tutkijan täytyy yrittää päästä tutkittavien ”pään sisälle”, ja näin

ollen tämä osa etnografisesta tutkimuksesta tulee hyvin lähelle fenomenologista tutkimusta. Toiseksi etnografisessa tutkimuksessa tulee ottaa huomioon myös ”etic perspective”, millä viitataan ulkoiseen ja objektiiviseen, sosiaalisen tieteen näkökulmaan todellisuudesta. Tämän näkökulman avulla pyritään luomaan tieteellisten käsitteiden, termien ja käytäntöjen muodostama kuvaus ihmisistä ja heidän käyttäytymisestään. Tässä tutkimuskysymyksiin otetaan vaikutteita varsinaisen tutkimuskohteen ulkopuolelta, esimerkiksi olemassa olevasta kirjallisuudesta ja muista tutkimuksista. Parhaimmillaan etnografinen tutkimus käyttää hyväkseen molempia edellä esiteltyjä näkökulmia, sisäistä ja ulkoista. Jos keskitytään pelkästään ensimmäiseen, on vaarana, ettei tutkimuksesta tule tarpeeksi tieteellistä ja objektiivista, vaan tutkija ikään kuin uppoutuu ja samaistuu liikaa tutkimuskohteeseen. Ilman sisäistä näkökulmaa taas tutkimus ei vastaisi etnografian peruseräitä. (Johnson & Christensen 2008, 404–405.) Itse olen tutkimuksessani pyrkinyt ottamaan huomioon sekä sisäistä että ulkoista näkökulmaa edellä mainitussa merkityksessä. Jo ennen tutkimuskysymysten tarkentumista tutustuin huolellisesti tutkimuskohteeni tilanteeseen esimerkiksi koulun opetussuunnitelman sekä koulun edustajan kanssa käytyjen keskustelujen avulla. Näin sain sisältä päin tulevaa tietoa siitä, mikä oikeastaan on tutkimisen arvoista. Sisäistä näkökulmaa tukee myös aineiston hankinta haastattelemalla opettajia sekä pyytämällä oppilaiden vanhemmilta heidän omia mielipiteitään kysymyslomakkeiden avulla. Ulkoiseen näkökulmaan olen kiinnittänyt huomiota myös läpi koko tutkimuksen tekemällä sitä mahdollisimman tarkasti tieteellistä käytäntöä seuraten sekä toisaalta vertaamalla omaa tutkimustani ja sen osa-alueita muuhun aiheesta kirjoitettuun teoriaan ja tutkimukseen.

Etenkin etnografiseen tutkimusotteeseen kuuluu olennaisena osana yleensä triangulaatio, jolla tarkoitetaan sitä, että samaa ilmiötä tarkastellaan monipuolisesti useasta eri näkökulmasta. Triangulaatiota voi olla ensinnäkin tutkimusaineiston käytössä, jolloin kerätään aineistoa useammalla kuin yhdellä eri tavalla. Lisäksi

triangulaatiota on esimerkiksi se, että käytetään eri analyysitapoja tai eri teoreettisia näkökulmia samassa tutkimuksessa. (Antola Robinson 1994, 40–41.) Olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimuksessani näitä kaikkia mainitsemiani triangulaation muotoja. Monipuolisuutta tutkimukseeni pyrin tuomaan sekä aineiston keruussa että teoreettisessa osuudessa. Empiirisen aineiston keräsin havainnoinnin, teemahaastattelujen sekä avointen kysymyslomakkeiden avulla. Lisäksi tutkimuskohteen opetussuunnitelma ja koulun edustajan kanssa käymäni keskustelut toimivat apunani, jotta voisin muodostaa mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan tutkimuskohteesta. Sosiaalipedagogisen näkökulman yhdistäminen integraation teoreettiseen pohdintaan antaa tutkimukselleni toivottavasti syvyyttä ja uudenlaista näkökulmaa.

Tutkimusprosessini aikana pohdin perusteellisesti, kuuluuko tutkimukseni fenomenologisen vai etnografisen tutkimuksen piiriin. Se ihmiskäsitys, johon tutkimukseni perustuu ja teemahaastattelumetodi ihmisen kokemuksen ymmärtämiseksi puhuvat pitkälti fenomenologisen suuntauksen puolesta. Lopulta se ei kuitenkaan tuntunut hyvältä vaihtoehdolta, sillä olen rakentanut jo tätä tutkielmaa edeltäneen kandidaatintutkielman osin etnografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Tiedonhankintamenetelmistä etenkin havainnointi ja sen analyysi, joita käytän hyväkseni myös tässä vaiheessa tutkimustani, ovat perustuneet alun perin etnografiaan. Täten en koe mielekkääksi kesken kaiken vaihtaa näkökulmaa, sillä se rikkoisi koko sen yhtenäisen linjan, jota olen pyrkinyt tavoittelemaan läpi koko tutkimusprosessin. Laadullisen tutkimuksen ei nähdäkseni tarvitsekaan pysyttäytyä tiukasti yhden ainoan tutkimussuuntauksen sisällä (ks. Johnson & Christensen 2008, 452), joten oma tutkimukseni jääköön etnografisen ja fenomenologisen tutkimuksen välimaastoon. Tutkimusraportissani olen pyrkinyt erittelemään mahdollisimman yksityiskohtaisesti niitä osa-alueita ja näkökulmia sen mukaan, kumman suuntauksen piiriin ne kuuluvat.

### 4.3 Teemahaastattelu, osallistuva havainnointi ja avoimet kysymykset

Aineistonkeruussa *teemahaastatteluilla* oli keskeinen asema. Haastattelu tutkimusaineistonkeruumenetelmänä viittaa siihen, että tiedon ja tiedollisten tuotosten nähdään muodostuvan ihmisten välisessä kanssakäymisessä, usein keskustelun kautta. Haastattelu tarkoittaa sitä, että vaihdetaan mielipiteitä kahden tai useamman henkilön välillä jostakin yhteisen kiinnostuksen kohteena olevasta aiheesta. Haastattelussa korostuu siis tutkimusaineiston sosiaalinen tilannesidonnaisuus. Haastattelu voidaankin nähdä eräänlaisena intersubjektiivisena tilanteena: Haastattelun avulla osallistujat voivat keskustella maailmasta molemmat omista näkemyksistään käsin ja näin siinä rakennetaan tietoa yhdessä, ei ainoastaan toisen osapuolen toimesta. Haastattelu mahdollistaa monipuolisen tiedonkeruun, sillä sen avulla saadaan sekä sanallista, ei-sanallista, puhuttua että kuultua tietoa kaikkien aistien kautta. Haastattelun tarkoitus on usein kerätä tietoa tutkimuskohteesta suoraan toimijoilta itseltään. Se voi myös toimia yhtenä aineistonkeruumenetelmänä muiden rinnalla. Esimerkiksi kyselyyn verrattuna haastattelun etuna on se, että haastattelussa haastateltavat usein saadaan vastaamaan monipuolisemmin kysymyksiin ja epäselviä kohtia voidaan tarkentaa, kun taas kirjalliseen kyselyyn saatetaan helpommin vastata nopeasti ja huolimattomasti. Haastatteluissa saadaan usein syvemmällä olevaa tietoa kuin kyselyissä. Kyselyiden hyvänä puolena taas on se, että niihin saattaa olla helpompi ja matalampi kynnys vastata, sillä sen voi tehdä yleensä anonyymisti ja se yleensä ei vie paljoa henkilökohtaista aikaa. (Cohen ym. 2007, 349, 351–352.)

Teemahaastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastatteliija ja haastateltava käyvät läpi tiettyjä teemoja, joihin ei sisälly tarkasti rajattuja, ennalta asetettuja kysymyksiä. Sen sijaan kysymykset ja keskustelun painopisteet saattavat vaihdella eri haastateltavien kesken. (Eskola & Suoranta 2005, 86.) Teemahaastattelun etuna on, että ennalta asetetut aihepiirit tekevät eri haastatteluista suhteellisen samankaltaisia, mutta samalla keskustelutilanne säilyy melko tilannesidonnaisena ja

vapaamuotoisena, ja eri tilanteissa saatetaan painottaa erilaisia tärkeitä aiheita tarpeen vaatiessa. Teemahaastattelun varjopuolena taas on, että koska haastattelun kulku ei ole tarkasti määritelty, saattaa haastattelijan äänenpainoilla ja kysymysten muotoilulla olla suurta merkitystä sen kannalta, miten eri haastateltavat suhtautuvat kysymyksiin ja niiden merkityksiin. (Cohen ym. 2007, 353.) Teemahaastattelun avulla voidaan saada syvällistä tietoa yksilöiden kokemusmaailmasta, joten se sopii hyvin fenomenologiseen tiedonhankintatapaan. Haastattelun aikana on eduksi, mitä enemmän yksilöt voivat eläytyä ja keskittyä kertomaansa kokemukseen. Eri haastateltujen kokemuksista tutkijan täytyy sitten pelkistää yksittäiset selostukset ja etsiä niistä yhteistä sisältöä ja ydinolemusta. (Johnson & Christensen 2008, 398.)

Teemahaastattelu on tärkeää suunnitella tarkasti, jotta saataisiin kerättyä oikeanlaista aineistoa, josta lopulta saadaan tehtyä alkuperäistä tarkoitusta tyydyttävä tutkimus. Aluksi lähdetään liikkeelle koko tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimusongelmista. Sen jälkeen palataan tutkimuksen teoreettiseen kehykseen, ja näiden kaikkien pohjalta voidaan miettiä, millaisia aihepiirejä halutaan tutkimuksessa kartoittaa. (Cohen ym. 2007, 356.) Kysymyksien muotoilussa kannattaa käyttää hyväkseen sekä tutkijan omia ideoita että ilmiöön entuudestaan liittyvää teoriaa ja tutkimusta (Eskola & Vastamäki 2001, 33–34). Näin ollen muodostin aineiston keruun teemat vertailemalla keskenään sekä tutkimuskohteen että integraation ja sosiaalipedagogisen teorian keskeisiä piirteitä. Huomio kiinnittyi etenkin sen selvittämiseen, millaista *yhteistoimintaa* on erityis- ja yleisoppilaiden kesken, miten *sosiaalinen integraatio* toteutuu luokassa sekä miten integraatio tässä tapauksessa ottaa huomioon yksilöllisen kehityksen. Sosiaalipedagogisen tarkastelun ytimeksi muotoutuivat *dialogisuuden*, *persoonan* ja *yhteisön* käsitteet, jotka liitin integraation pohdintaan. Teoreettisen näkökulmani punaisena lankana oli ajatus siitä, että aito dialogisuus mahdollistaa aidon sosiaalisen integraation yhteisöön sekä luokan toimijoiden välisissä suhteissa että ilmapiirissä. Persoonan subjektiksi tulemisen avulla voi mahdollistua yksilöllisyyden ja oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen

huomioiminen. Näitä seikkoja ja myös aikaisempaa tutkimusta integraatiosta laaja-alaisten oppimisvaikeuksien yhteydessä hyväksi käyttäen muodostin pohjan sekä havainnoinnille että teemahaastattelulle (ks. liite 1). Teemahaastattelun teemat olivat *yleistä integraatiosta, yhteistoiminnallinen luokka, kehitysvammainen oppilas ja opettaja integraatiossa*.

Haastateltaviksi valitsin integraatioluokkien neljä erityisopettajaa, sillä heidän voidaan olettaa tuntevan hyvin oppilaansa ja näiden edellytykset integraation kannalta ammattitaitonsa pohjalta (ks. Moberg 1981, 39). Erityisoppilaiden oma ääni on jäänyt valitettavasti tässä tarkastelussa ulkopuolelle, sillä tällaisella tutkimuksella ei siihen ole resursseja, jos halutaan saada mahdollisimman monipuolista ja syvällistä tietoa tutkimuksen kohteesta. Haastattelut kestivät noin tunnin jokainen, ja niistä kertyi lopulta yhteensä 45 sivua litteroitua materiaalia. Haastattelupaikkana toimi tutkimuskohteen koulussa sijaitseva erillinen huone. Näin pyrin varmistamaan sen, että haastattelupaikka oli haastateltaville entuudestaan tuttu ja turvallinen paikka, jossa on mahdollista keskittyä itse asiaan rauhassa (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 28).

Haastattelutilanteen aluksi ojensin opettajille pienen jouluisen kiitoksen heidän vaivannäöstään, ja samalla vaihdoimme muutaman vapaamuotoisen tervehdys- ja aloituskommentin. Koen, että tämä osaltaan edesauttoi myönteisen ja rennon ilmapiirin syntymiseen heti alussa, ja jokainen haastattelu sujuikin ilman suurempia ongelmia tai jännittyneisyyttä. Sain sovittua kaikki neljä haastattelua sijoittumaan yhteensä kahdelle koulupäivälle, joiden välissä oli viikonloppu. Näin sain minimoitua riskiä siihen, että opettajat, jotka työskentelevät tiiviissä kouluyhteisössä, keskustelisivat haastatteluista toistensa kanssa ennen omaa vuoroaan, jolloin toisten mielipiteet saattaisivat vaikuttaa vastausten sisältöön. Lisäksi esitin jokaiselle haastateltavalle pyynnön, etteivät he keskustelisi tutkimuksesta ennen kuin kaikki haastattelut olisi suoritettu, ja ymmärtääkseni asiat sujuivat näin käytännössäkin.

Annoin myös haastateltaville oman kappaleen teemarungosta, ja kerroin lyhyesti, että tarkoituksena on keskustelun omaisesti käydä läpi teemoihin liittyviä kokemuksia, joita opettajille on muodostunut toimiessaan integraatioluokissa. Painotin, että tärkeintä on kertoa asioista oman kokemuksen äänellä, ei niinkään virallisten ohjeistusten, joita integraatiotoiminnasta kouluissa yleensä riittää, mukaan. Näin halusin saada tietoa elävästä elämästä ja asioiden todellisista olosuhteista. Ilokseni voinkin todeta, että keskusteluissa viitattiin paljon omiin kokemuksiin ja kerrottiin todellisia esimerkkejä tapahtumista.

Toinen aineistonkeruutapani oli *osallistuva havainnointi*, jossa tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan jollakin tapaa (Eskola & Suoranta 2005, 98). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on osallistujien kanssa tietyn ajanjakson verran ja havainnoi tapahtumia samalla kun itse osallistuu tilanteeseen. Osallistuva havainnointi yhdistetään yleensä johonkin muuhun aineistonkeruutapaan, ja sen avulla voidaan esimerkiksi tarkistaa toisen aineistonkeruumenetelmän tuloksia ja lisätä sen luotettavuutta. (Cohen ym. 2007, 404–405.) Havainnoinnin avulla pyrin saamaan omakohtaista kosketusta ja kokonaisvaltaista näkemystä tutkimuskohteen elämään: lisäämään omaa ymmärrystäni tutkimuskohteesta ja kykyäni asettua tutkimuksen maailmaan (Cohen ym. 2007, 396). Näin ollen tavoitteenani oli myös sisällyttää itse oppilaat ja heidän arkipäivänsä edes jollain tavalla aineistooni. Grönforsin (2001, 127) mukaan havainnoinnin avulla ”asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissä”. Havainnointi toimi näin myös apunani teemahaastatteluun valmistautumisessa (ks. Aarnos 2001, 147). Havainnointitilanteen jälkeen muokkasinkin teemahaastattelurungon joitakin kohtia vielä ennen itse haastattelua.

Havainnoinnin vahvuutena on, että tutkija saa kerättyä tietoa suoraan oikeasta tilanteesta, ilman toisen käden lähteitä. Ihmiset saattavat kertoa tekemisistään tai ajatuksistaan eri tavalla kuin mitä itse asiassa on tapahtunut, jolloin haastattelu tarjoaa mahdollisuuden ”tarkistaa todellinen tilanne”. Havainnoimalla voidaan saada



esille myös sellaista tietoa, johon ei välttämättä muuten edes kiinnitetäisi huomiota tai jota pidettäisiin itsestäänselvyytenä tai toissijaisena tutkittavien mielestä. Havainnoimalla voidaan kerätä tietoa kaikkien aistien kautta; visuaalista, auditiivista ja emotionaalista. (Cohen ym. 2007, 398, 407.)

Havainnointitilanteeseen tuleekin valmistautua huolellisesti, jotta siitä saataisiin irti mahdollisimman paljon tarpeellista aineistoa analyysia varten. Etnografista kenttätutkimusta kannattaa suunnata esimerkiksi koulun ihmisympäristöön, jonka osana voidaan tarkastella eri toimijoiden ja ryhmien vuorovaikutustilanteita. Tutkimuksessani havainnoinnin tarkoituksena oli tarkastella yhteistoiminnallista opetusta ja etenkin sen aikana ilmenevää vuorovaikutusta erityisoppilaan ja yleisoppilaiden välillä. (Bogdan & Biklen 2003, 55–56, 110–111.) Jo ennen kentälle menoa tutustuin aiheeseen liittyviin metodologisiin oppaisiin ja loin itselleni tarkat suunnitelmat havainnoinnin toteuttamisen avuksi. Havainnointiluokan valitsin sen perusteella, että kyseisellä luokkaparilla on koulussa selvästi eniten yhteistoiminnallista opetusta. Kiinnostuksen kohteena itselläni oli se, millaista konkreettista yhteistä toimintaa tai kommunikaatiota erilaisten oppilaiden välillä ilmeni. Erityisluokassa oppilaita oli kahdeksan ja toisessa luokassa kaksitoista, molemmissa sekä tyttöjä että poikia. Havainnointitilanne oli luokkaparien yhteinen kuvamaataidon tunti, joka kesti kahden oppitunnin verran. Aluksi luokkien ollessa vielä erillisissä huoneissa esittelin itseni erityisluokan oppilaille, ja kerroin että olen tekemässä koulutyötäni, tutkimusta Tampereen yliopistoon ja sen takia tulinkin tutustumaan heidän oppitunneilleen. Harmikseni oppitunnin alku eteni yhteisluokassa niin nopeasti, etten siellä ehtinyt tekemään samoin. Sain sellaisen vaikutelman, että nämä oppilaat suhtautuivat minuun kuin yhteen muista avustajista, joihin he ovat tottuneet.

Havainnointi oli vapaamuotoista: Käytin apunani havainnointipäiväkirjaa, johon kirjasin ajatuksiani heti tilanteen jälkeen. Olin varautunut siihen, että kirjoittaisin

muistiinpanoja jo opetuksen aikana, mutta lopulta koin, että se olisi häirinnyt oppilaita liikaa. Kenttämuistiinpanoja kirjoitettaessa tutkija tekee yksityiskohtaisen selostuksen siitä mitä havainnointitilanteessa tapahtui: kaikesta, mitä tutkija kuuli, näki, koki ja ajatteli sen aikana (ks. Bogdan & Biklen 2003, 91, 110–114). Itse toteutin muistiinpanojen tekemisen tavallaan kaksiosaisen prosessin kautta. Ensimmäisessä ”kuvailevassa vaiheessa” kirjoitin ylös mahdollisimman laajasti ja yksityiskohtaisesti havainnointitilanteen tapahtumat. Tämän jälkeen ”reflektiivisessä vaiheessa” aloin lisäämään muistiinpanoihin omia ajatuksia ja pohdintoja tehdyistä havainnoista. Pyrin pitämään varsinaiset havainnot sekä oman reflektion kuitenkin selvästi toisistaan erotettavassa muodossa muistiinpanoissani, jotta tutkimus pysyisi objektiivisena. Reflektiivisen ja kuvailevan vaiheen yhdistäminen auttoi aloittamaan havainnointiaineiston analyysin sujuvasti. (Mt.)

Pyrin mukautumaan opetustilanteeseen mahdollisimman luonnollisesti tilanteen vaatimalla tavalla niin, että oma osuuteni olisi kuitenkin enemmän osallistuva kuin sivusta seuraaja (Grönfors 2001, 131). Nähdäkseni läsnäoloani luokassa ei koettu mitenkään oudoksi, vaan pikemminkin sulauduin melko luonnollisesti tilanteeseen ja osallistuin auttamaan oppilaita kuvaamataidon töiden teossa. Saavuin koululle ja integraatioluokkaan hyvissä ajoin ennen oppituntien alkamista, ja minulle jäikin ennen kellojen soittoa vähän aikaa oleskella oppilaiden kanssa. Koin tämän positiiviseksi asiaksi, sillä ennen varsinaisen, opettajajohtoisen osuuden alkamista monet lapsista tulivat vapaasti juttelemaan minulle ja esittelemään esimerkiksi piirustuksiaan. Näin ollen sain tavallaan vapaamuotoisen ja pehmeän laskun oppilaiden keskuuteen. Itse kuvaamataidon tunneilla oppilaat olivat melko paljon keskittyneitä omiin töihinsä, mikä saattoi vähentää luokkaparien oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Toisaalta taas vuorovaikutusta ilmeni tasaisesti muutenkin, kun oppilaat neuvoivat toisiaan ja puhuivat välillä myös muista asioista kuin itse tehtävästä, joten luulen saaneeni tilanteesta hyvää materiaalia analyysia varten.

Tutkimukseni edetessä pro gradu -vaiheeseen päätin laajentaa tutkimusta koskemaan myös erityisoppilaiden vanhempia, jotta saisin kerättyä lisätietoa siitä, miten integraatio on onnistunut. Vanhemmat näkevät oppilaan myös koulun ulkopuolella, ja heillä on luultavasti erilainen näkökulma ja erilaista tietoa sekä kokemusta oppilaiden kehityksestä ja elämästä verrattuna opettajiin. Graduvaiheessa integraatioluokkia oli koulussa jäljellä kolme aiemman neljän sijasta. Vanhempien kokemuksia päätin kerätä avointen kysymysten kautta, sillä koin että ne saattaisivat olla vanhemmille helpoin ja vaivattomin tapa vastata.

*Avoimet kysymykset* ovat kirjallisia kysymyksiä, joihin vastaaja voi vastata vapaasti omin sanoin. Avointen kysymysten laatimisessa tulisi lähteä siitä, että tutkija päättää kyselyn tarkoituksen tutkimusongelmien pohjalta. Seuraavaksi valitaan ne aihepiirit tai käsitteet joita halutaan selvittää tutkimuksessa, ja tämän jälkeen luodaan varsinaiset kysymykset niiden pohjalta. Tällaisen operationalisoinnin tarkoitus on muuttaa tutkimusongelmat ja tutkimuksen päämäärät konkreettisiksi tutkittaviksi alueiksi. (Cohen ym. 2007, 318–320.) Kyselylomaketta laatiessani pidin mielessä tämän ohjeen, ja ne viittaavatkin suoraan sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon, jotka siis ovat koko tutkimuksen tutkimuskysymyksiä. Yhteiskunnallista integraatiota koskevan kysymyksen numero 6 otin hieman muunneltuna Downingin ja D. Peckham-Hardinin (2007) tutkimuksessa käytetystä haastattelulomakkeesta.

Oma kyselyni on avoin kysymyslomake, joka on suljettua kysymyslomaketta sopivampi menetelmä laadulliseen tutkimukseen, sillä sen avulla voidaan tavoittaa herkkäluonteista, henkilökohtaista, monipuolista ja rikasta tietoa. Toisaalta avoimet kysymykset saattavat myös vaikuttaa pitkiltä ja vaativilta, jos niiden väliin on jätetty paljon vastaustilaa, mikä saattaa vähentää vastaushalukkuutta. Kysymyksissä kannattaakin käyttää vastaajille mahdollisimman tuttuja sanoja, ja kysymykset voivat sisältää esimerkkejä tai termien selityksiä, jos ne eivät muuten avautuisi vastaajille

helposti. Kuitenkin niiden tulisi olla yksinkertaisia ja ymmärrettäviä. (Cohen ym. 2007, 320–322, 333; Best & Kahn 1998, 300–302, 307–308.)

Lähetin kysymyslomakkeet koteihin koulun kautta, joten vanhempien tietoja en itse missään vaiheessa tarvinnut. Vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Lisäksi saatekirjeessä jo mainitsin, että vastaajien anonymiteetti on täysin suojattu, mikä saattaisi vaikuttaa vastausten lukumäärään. Vastausaikaa annoin noin puolitoista kuukautta, ja vastaukset pystyi lähettämään minulle joko sähköpostilla tai valmiissa palautuskuoressa. Lopulta 11 kotia 23:sta toimitti vastauksensa perille. Kyselyiden haittapuolena on usein juuri se, ettei vastausprosentti niihin ole kovin suuri (Best & Kahn 1998, 299).

#### 4.4 Laadullinen sisällönanalyysi

Analyysissä seuraan *laadullista sisällön analyysiä*, jolloin aineistoa eritellään ja etsitään siitä yhtäläisyyksiä. Lopulta pyritään muodostamaan ilmiöstä tiivistetty kuvaus, jonka avulla voidaan asettaa tulokset yleisempään teoreettiseen ja tutkimukselliseen viitekehykseen. Analysoin tutkimusaineistoani teoriasidonnaisesti, jolloin analyysi ei suoraan pohjaudu teoriaan, mutta siitä voidaan tehdä teoreettisia kytkentöjä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105, 98.) Pyrin pitämään tutkimussuunnitelman ja tutkimuskysymykset mahdollisimman joustavina, niin että on mahdollista ottaa huomioon tutkimuskohteen todellisuus ja aineistosta ilmenevät asiat. Aineistonkeruun suuntaamiseksi suurin piirtein oikeille urille erittelin tutkimuskohdetta ja tutkimuksen yleistä teoreettista viitekehystä mahdollisimman laajasti jo ennen varsinaista empiiristä vaihetta – kuitenkin niin, että aineiston tulkinnalle jäisi lopulta avointa tilaa suunnata koko tutkimuksen sisältöä. (Alasuutari 1999, 269.)

Tähän tavoitteeseen päästäkseni jätin aineiston rauhaan yli kuukauden ajaksi sen keräämisen jälkeen ja vasta tauon jälkeen ryhdyin analysoimaan sitä. Analyysivaiheessa keskityinkin aluksi ainoastaan aineistoon sitä erittelemällä ja luokittelemalla. Vasta tämän jälkeen aloin yhdistellä luokituksia ja teemoja teoreettiseen viitekehykseen. Tarkasteltuani teemahaastattelujen litteroituja versioita ja tutkiessani niiden sisältöjä huomasin, että haastateltavien kertomuksista löytyy paljon samanlaisia sisältöjä, joista olisi mielekästä lähteä rakentamaan yhdistäviä teemoja. *Teemoittelun* avulla voidaan keskittää huomio aineistossa esiintyviin samantapaisiin aihekokonaisuuksiin ja vertailla niitä keskenään (Eskola & Suoranta 2005, 174). Haastatteluista paljastui myös eriäviä sisältöjä opettajien kokemusten kesken. Huomasin, että vaikka kaikista neljästä haastattelusta löytyi paljon yhtäläisiä kokemuksia, tuo jokainen tapaus silti aina jotakin uutta näkökulmaa ja lisäystä kokonaisuuteen. Sen takia pidin kaikki neljä haastattelua mukana analyysivaiheessa, vaikka etukäteen olinkin suunnitellut, että olisi mahdollista jättää ensimmäinen niistä esihaastatteluksi. Myös vanhemmilta kerätystä aineistosta löytyi sekä keskenään erilaisia että samanlaisia mielipiteitä.

Aluksi pyrin erittelemään ja yhdistelemään sisältöjä teemoiksi, jonka jälkeen yhdistin teemoista yhden yleisen ja laajan *tyyppikertomuksen*, joka sisältää osia kaikista opettajien ja vanhempien vastauksista. Tyypittelyä tulisi edeltää teemoittelu, ja vasta kun ”tarinajoukkoa” on jollakin tapaa näin jäsennelty, voidaan alkaa muodostaa vastauksista yleisempiä tyyppejä. Tyypittely sopii nähdäkseni hyvin myös etnografiseen tutkimusotteeseen, jossa tarkoituksena on ymmärtää ja tulkita ilmiötä tutkimusongelmien valossa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Eskola & Suoranta 2005, 181, 105).

Havainnointipäiväkirjassani tukeuduin alun perin Grönforsin (1982, 160–170) esittelemään jaotteluun kenttämuistiinpanojen analysointitavoista. Niistä yhdistelin omalla tavallani sisällön analyysin ja henkilösuhteiden analyysin menetelmiä, jolloin keskeisintä oli vuorovaikutussuhteiden kartoittaminen. Grönforsin (1982, 160–170)

ajatuksena tässä on, että vuorovaikutusten verkkoja kuvattaisiin nuolikaavioilla, ja niissä tulisi tarkasti ilmi myös se, kuinka usein ja mihin suuntaan vuorovaikutusta tapahtuu. Itse en määritellyt tarkkoja esiintymistiheyksiä, mutta sen sijaan yhdistin henkilösuhteiden analyysiin sisällön analyysiä, jolloin tutkijalle osuudeksi jää teoreettisen pohdinnan ohjaaminen ja aineiston erittelemine ja luokittelu. Keskityin analysoimaan sitä, millaista vuorovaikutusta oppilaiden välillä oli, samalla käsittelin myös osittain kuinka paljon sitä oli eri luokkien oppilaiden välillä. Etnografiselle tutkimukselle on myös ominaista kuvata eläviä käytäntöjä ja muodostaa niistä tarkkoja, niin sanottuja *tiheitä kuvauksia* (Eskola & Suoranta 2005, 105). Tiheä kuvaaminen on eräänlainen tarinamuotoinen sosiaalinen otos, jossa kertovat ja kuvaavat selitykset asetetaan kulttuuriseen ympäristöönsä (Rantala 2006, 223–224). Käytän tiheää kuvaamista keinona esittää havainnointipäiväkirjani pohdintoja elävästi ja kertomuksen omaisesti. Tällöin tapahtumaympäristö on luokkaparien muodostama sosiaalinen tilanne kuvaamataidontunnilla, jossa osallisia ovat sekä oppilaat, opettajat, avustajat että minä tutkijana – pääasiassa kuitenkin oppilaat. Näin pyrin muodostamaan kokonaisvaltaisesti havainnoinnin analysointini yhtenä tiheänä kuvauksena, jossa tulee ilmi päiväkirjasta muodostamiani teemoja.

#### 4.5 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Kun tehdään tutkimusta, puututaan samalla aina jollakin tapaa tutkimuskohteen tilanteeseen tai elämään. Sen takia ihmisten tutkimiselle on asetettu eettisiä kriteereitä ja vaatimuksia tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi. (Flick 2007, 123.) Tässä luvussa esittelen sellaisia tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä ilmentäviä näkökulmia, joihin olen pyrkinyt kiinnittämään huomiota läpi koko tutkimusraportin.

Laadullista tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon niin metodologisia, teoreettisia kuin myös käytännöllisiä seikkoja. Saadaanko käytettyjen metodologisten

ratkaisujen avulla tarpeeksi tutkimuskysymyksiä vastaavaa tietoa? Onko perusteltu selkeästi käytettyjen menetelmien ja tutkimuskohteen valintaa? Onko tiedon kerääminen ja analyysi toteutettu systemaattisesti? Onko tutkimukseen tehty tarpeeksi teoreettisia kytkeitä? Onko tutkimusraportista selkeästi erotettavissa, mikä on tutkijan omaa tulkintaa, tutkimuksen tuloksia tai muuta teoriaa? Kuinka kriittisesti ja reflektiivisesti tutkija on suhtautunut valintoihinsa tutkimusprosessin aikana? Onko tutkimuksella jotain annettavaa käytännölle tai tutkimuskohteen elämään? (Silverman 2005, 228–229.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnissa voidaan käyttää hyväksi tutkimuksen luotettavuuden arvioimista (Eskola & Suoranta 2005, 210). Grönforsin (1982) mukaan pyrkimys kohti teoreettista ja menetelmällistä triangulaatiota lisää etnografisen tutkimuksen luotettavuutta (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 68). Muita etnografisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä ovat tutkimuskohteen parissa vietetty aika, suhteet tutkittavan ja tutkittavien välillä, tutkittavan ja toisaalta tutkittavien oman näkökulman näkyminen, ratkaisujen perusteleminen sekä havaintojen tekemisen ja esittämisen kokonaisvaltaisuus ja tarkkuus. (Grönfors 1982, 176–179.) Perttula (1995, 102–104) taas esittää fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi muun muassa tutkimusprosessin johdonmukaisuuden, tutkimusprosessin reflektoinnin ja kuvauksen, aineistolähtöisyyden, kontekstisidonnaisuuden, tiedon laadun ja käsitteellisen yleistettävyyden, metodien yhdistämisen sekä tutkijan vastuullisuuden. Näihin seikkoihin olen pyrkinyt kiinnittämään huomiota läpi tutkimusprosessin.

Tieteellä on kaksi päämäärää ylitse muiden – kriittisyys ja pyrkimys totuuteen. Tieteeltä edellytetään myös objektiivisuutta, autonomisuutta ja edistyvyyttä. Eettiset ohjeet ja säännöt auttavat tiedettä toteuttamaan tehtävänsä eli tekemään kriittistä ja totuudenmukaista tieteellistä tutkimusta. (Mäkinen 2006, 28–33.)

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan arvioida esimerkiksi sen taustavaikutteiden, ammatillisten näkökulmien ja tutkimuksen osallistujien kautta. Voidaan pohtia esimerkiksi sitä, kuinka suurelta osin tiede itse voi vaikuttaa tutkimuksen tekoon, ja kuinka paljon siihen vaikuttavat muut yhteiskunnalliset taustatekijät. Yhteiskunta arvostaa tiettyjä asioita enemmän kuin toisia, ja saattaa näin suosia tehtävää tutkimusta omalta kannaltaan hyödyllisempään suuntaan esimerkiksi rahoitusyhtiöiden kautta. Eettisyysnäkökulmassa voidaan myös pohtia sitä, kuinka ammattitaitoisesti, totuudenmukaisesti ja luotettavasti tutkimus on tehty. Tähän alueeseen kuuluvat tieteelliset väärinkäytökset, joita ovat esimerkiksi tieteellinen vilppi, plagiointi, varastaminen tai tulosten sepittäminen kaikissa tutkimuksen tekemisen vaiheissa. Eettisyyttä voidaan lisäksi tarkastella tutkimuksen osallistuneiden kohtelun kautta. Tutkimukseen osallistuvalla ei saa aiheutua minkäänlaista fyysistä tai psykologista harmia, tutkimuksessa saatuja tietoja on käytettävä luottamuksellisesti, osallistujia on informoitava kaikista tutkimukseen liittyvistä oleellisista seikoista ja annettava mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta, sekä tutkimukseen osallistuvien yksityisyys ja anonymiteetti on suojattava. (Johnson & Christensen 2008, 102–118.)

## 5 ANALYYSIN TULOKSIA

Analysoin teemahaastattelut ja havainnointipäiväkirjan alun perin jo kandidaatintutkielman yhteydessä. Nyt pro gradu -tutkimuksessani syvennyin uudelleen erityisesti teemahaastatteluissa keräämääni aineistoon. Tein paljon ajatustyötä sen suhteen, säilytänkö vanhat teemat ja analyysin ytimen entisellään, vai hajotanko sisällön uudelleen pieniksi osioiksi, mitkä sitten voisin uudelleen yhdistää



uusiksi kokonaisuuksiksi ja teemoiksi. Lopulta päädyin siihen tulokseen, että säilytän alkuperäiset teemat entisellään, mutta muokkaan niiden sisältöjä jonkin verran tämän hetkisten tutkimuskysymysten mukaisiksi. Suurelta osinhan tutkimuskysymykset ja koko tutkimus käsittelivät samaa asiaa jo kandidaatintutkimuksessa, joten en katsonut tarpeelliseksi muuttaa koko analyysiä tässä vaiheessa. Tämän uuden analyysikierroksen aikana analysoin teemahaastatteluiden kanssa yhtäaikaan myös uutta keräämäni materiaalia, eli vanhemmilta kerättyjä avoimia kysymyksiä. Avoimet kysymykset kohdistin alun perinkin suoraan tuomaan lisätietoa teemahaastatteluissa esiin tulleisiin seikkoihin, joten näiden kahden aineiston sisältöjä voin sujuvasti verrata toisiinsa ja pohtia rinnakkain. Lopulta muodostin uusien analyysien pohjalta vielä kokonaan yhden uuden teeman, jonka sisältöjä en ollut aikaisemmin liittänyt muihin teemoihin.

Analyysivaiheen alussa koin ongelmalliseksi löytää analyysille selkeät suuntaviivat, sillä aineisto on hyvin laaja ja sisällöltään todella monipuolinen. Harhapolulle joutuminen oli jatkuvasti hyvin mahdollista, joten pyrin palaamaan tutkimusongelmiini usein ja miettimään, mikä on olennaista niiden kannalta. Aluksi erittelin aineistojen sisältöjä ja tein vertailuja yhtenäisiltä tuntuvien asioiden – ja toisaalta eroavaisuuksien – välillä. Teemat muodostin analysoimalla aluksi ainoastaan aineistoa, jonka jälkeen vertailin teemojen sisältöjä teoreettiseen pohdintaani. Näin pystyin keskittymään teemoissa enemmän tiettyihin tarkempiin alueisiin, joten jätinkin lopullisesta raportoinnista ja analysoinnista pois osan alkuperäisten teemojen sisällöistä, ja jätin jäljelle ne jotka vastaavat tutkimuskysymysten sisältöjä. Graduvaiheessa lisäsin aiempaan kandidaatintutkimuksessa mukana olleeseen sisältöön uudenlaista aineistoa, sillä myös tutkimuskysymykset muuttuivat aiemmasta. Muodostin teemahaastatteluista ja avoimista kysymyksistä kerätystä aineistosta seuraavanlaiset teemat: itsensä ylittäminen, yksilön ensisijaisuus ja molemminpuolisuus. Uutena teemana lisäsin kokonaisuuteen teeman kokonaisvaltaisuus. Osallistuvan havainnoinnin avulla keräämäni aineiston analysoin

erikseen muusta aineistosta, mutta lopuksi vertasin sitä koko aineistoon ja näin liitin sen tukemaan muuta analyysia.

## 5.1 Itsensä ylittäminen

Tässä teemassa käsittelen muun muassa sellaisia asioita kuin erityisoppilaiden *motivaation* parantuminen, *mallioppiminen* muilta oppilailta ja opettajien sekä vanhempien kokemuksia siitä, että erityisoppilaat ovat *edistyneet* jossakin asiassa *paljon nopeammin* kuin he olisivat odottaneet. ”Itsensä ylittäminen” on oikeastaan lainaus erään vanhemman vastauksesta, ja käytän sitä tämän teeman nimenä, koska se oli niin osuvasti kirjoitettu. Siitä, voiko itseään ylittää sanan varsinaisessa muodossa, voidaan olla eri mieltä. Tässä se tarkoittaa enemmän sitä, kuinka persoona voi kasvaa enemmän kuin mitä tällä hetkellä on (ks. luku 3.4).

Moni opettaja korosti esimerkiksi, että erityisoppilaat ovat isossa kouluympäristössä omaksuneet itselleen vaativampia toimintatapoja, kuin mitä perinteisessä erityiskoulussa ehkä omaksuttaisiin. Lisäksi aineistosta löytyy usein maininta siitä, että oppilaan motivaatio ja itsetunto tai rohkeus tehdä asioita itsenäisesti on lisääntynyt integraatiotoiminnan aikana.

No musta tuntuu et se itsetunto on niinkun kohentunut, että huomaa pärjäävänsä isossa koulussa ja isossa porukassa ja monet kulkee itse, on oppineet, rohkastuneet kulkeen, tämmöstä, asioimaan itsekseen kaupungilla ja tällasta. Kyllä mä luulen et sillä on vaikutusta siihen. -- No esimerkiksi käyttäytymisessä varmaan, et ei ne kyllä kauheesti kehtaa ruveta risaamaan näitteen ikätovereitten, tai siis siinä niinkun aikana, et semmosen oon huomannut. että ne niinkun tsemppaa. (Sari)

Yllä Sari kertoo, kuinka isossa ryhmässä oleminen saa erityisoppilaita hillitsemään itseään ja ”tsemppaamaan” käyttäytymisessään. Lisäksi hän kokee, että integroidussa ympäristössä toimiminen on rohkaissut erityisoppilaita itsenäisempään tekemiseen asioimiseen. Seuraavassa Tuula kuvailee yhteistoiminnallista oppimista

”kielisuihkuksi”, jonka avulla oppilaiden on mahdollista oppia elämään itsenäistä elämää:

No, elämäntaidot, se on aika laaja käsite, mut siis yleensäkin tämmönen oppilaan se tarkoittaa niinkun että, miten hän toimii että hän pystyy mahdollisimman itsenäisesti omilla edellytyksillään, omilla yksilöllisillä taidoillaan toimiin elämässä. Mä uskon että oppilaat saa niin kun monella lailla, monesta suunnasta, on vähän niin kun puhuttiin kielisuihkuista niin täällä saa vähän niin kun niitä elämäntaitoja. (Tuula)

Myös vanhempien vastauksista tuli esiin samanlaisia itsensä ylittämiseen liittyviä huomioita. Kaksi vanhemmista käyttivät juurikin sanaa ”mallioppiminen” kuvaamaan lapsensa taitojen edistystä ”normaalien” lasten ryhmässä.

Pyrkiessään samaan kuin ”normaalitkin” [lapsen nimi] on ylittänyt itsensä -- koulumenestyksessään. Sosiaaliset taidot saavat hyvää harjoitusta --. Todella hyvää harjoittelua tulevaisuutta ja elämää varten! (Eräs vanhempi)

Lisäksi erityisoppilaiden oppimistavoitteissa painottuvat koulutaitojen ohella muut elämänhallinnan asiat, joiden kehittymisestä opettaja on positiivisesti yllättynyt:

Oppii tätä vuorovaikutusta, sosiaalisia taitoja ja tällasia henkilökohtasia juttuja niin -- elämäntaitojen opettelu täällä koulussa, kouluympäristössä toimimisessa et se on yks semmonen joka on tärkeä, että mun oppilaille ei oo niin tärkeitä että he oppis akateemisia taitoja, vaan juuri niinkun, he lähtee näistä et he pärjäis elämässä ja ne kaikki muut tulee siihen tuki päälle mutta että he osaa niin kun liikkua ja toimia. Et tää on ollut sellanen ympäristö et mä oon ollut hämmästynyt että kuinka opeesti he oppii toimiin, linjastoilla ja ruokaloissa, ja välitunnilla ja suihkuissa ja siirtyyn paikasta toiseen ja ja saa sitä itseluottamusta. Se, mikä tärkein niille just on niin kun tämmönen että he saa itsetuntoa, ja sitten uskaltavat niinkun, ja oppivat toimimaan. (Tuula)

Tuula kertoo, että oppilaat ovat saaneet lisää itsetuntoa ja itseluottamusta integraatioaikanaan. Myös muutaman vanhemman vastauksesta käy ilmi sama asia – todetaan, että lapsi on saanut lisää motivaatiota ja rohkeutta uusien asioiden tekemiseen, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi:

[Lapsen nimi] on kehittynyt hirveästi ja saanut rohkeutta ja itseluottamusta. Monet ihmiset ovat epävarmoja osaamisestaan ja arkoja. Uskon että näistä lapsista tulee vahvoja. (Eräs vanhempi)

Myös esimerkiksi Huhtamäki (1997, 69) toteaa tutkimuksessaan, että tavallisten ikätoverien seura vaikuttaa positiivisesti erityisoppilaiden elämänlaatuun ja tyytyväisyyteen. Itsensä ylittämisen tematiikka on verrattavissa Äystön (1996, 35–36) tutkimukseen, jossa hän toteaa, että mallioppimisen ja tuen avulla oppilas saattaa ylittää normaalin suorituskykynsä. Elämönhallinnan taitoja taas pidetään tärkeinä asioina inkluusiossa esimerkiksi Downingin ja D.Peckham-Hardinin (2007, 26) tutkimuksessa.

Itsensä ylittämisen alaluokaksi olen asettanut myös alkujaan omaksi teemaksi muodostaneeni *kannustamisen*. Siinä tulee esiin sellaisia asioita, jotka käsittelevät jollakin tapaa oppilaan itsestään ja tekemisistään saamaa palautetta. Aineistossa korostettiin usein, että on tärkeää tarjota oppilaille tarpeeksi vaativia haasteita, ja toisaalta varmistaa, etteivät ne ole liian vaativia.

Helposti pienemmissä erityisluokissa, mäkin oon opettaja ja mulla on kaksi avustajaa, niin oppilaatkin odottaa sitä että heitä heti autetaan ja tullaan, että tietyllä tavalla se myös passivoi. Mä oon aika tarkka siinä avustajienkin kanssa että ollaan aktiivisesti, seurataan tilannetta, mutta tietyllä tavalla passiivisesti, ettei heti mennä auttaan. Että katotaan että kun oikeesti apua tarvii niin sillon. Helposti siinä menee heti auttamaan, ettei ajattele sen enempää. (Miia)

Myös Downingin ja D.Peckham-Hardinin (2007, 22) tutkimuksessa sekä opettajat että vanhemmat pitivät tärkeänä, että vammaisia oppilaita ei aliarvioida tai pidetä aivan “vauvoina”, vaan jatkuvasti asetetaan heille uusia haasteita. Colen ym. (1991, 40) tutkimuksessa todetaan, ettei integraatio välttämättä hyödytä vaikeimmin vammautuneita lapsia, sillä heidän kaikkiin tarpeisiinsa ei voida välttämättä vastata integroidussa ryhmässä. Tässä näkökulmassa on nähdäkseni yhteyttä omassa aineistossani ilmenneen haasteellisuuden tasapainottamisen kanssa: jos suoriutumisen

vaatimustaso on liian haasteellinen oppilaan omiin lähtökohtiin verrattuna, ei tehtävä edistä lapsen kehitystä vaan päinvastoin aiheuttaa liiallista turhautumista. Myös positiivisen palautteen ja kannustamisen merkitys koettiin tärkeäksi. Eräs opettajista painotti, että jos kohdataan hankalia tilanteita, tulisi niiden selvittäminen lähteä liikkeelle myönteisistä asioista huonojen sijaan:

-- mietitään heiltä HOJKS:ssakin ne vahvuudet, et lähdetään aina purkaan tilanteita, jos on muuta, häiriökäyttäytymistä niin aina niin kun vahvuuksien kautta kuitenkin että aina niin kun oppilasta tuetaan niissä ja monesti se häivyttää ihan itsestään sen, että heidän itsetuntoaan ja just tätä oppimisen motivaatiota haluan tukea. (Tuula)

## 5.2 Yksilön ensisijaisuus

Yksilön ensisijaisuus -teema sisältää esimerkiksi *oppimisen eriyttämisen* näkökulmia ja *erityisoppilaan kehitykseen* liittyviä havaintoja. Teemahaastatteluista käy ilmi, että jokaisen oppilaan lähtökohtia, kehitystä ja tavoitteita täytyy tarkastella yksilökohtaisesti, ja integroidussa ympäristössäkin on voitava vastata kaikkiin näihin moninaisiin tarpeisiin. Opettajien mielestä erityisen tärkeää integraatiossa on yhteisopetustuntien ohella tarjota oppilaille riittävästi omaa *kotiluokkaopetusta*, jolloin pystytään eriyttämään parhaiten yksittäisiä tukimenetelmiä. Myös Naukkarisen (2003, 53) tutkimuksen kohteena olevassa koulussa erityisoppilailla oli paljon opetusta oman ryhmänsä kesken. Seuraavasta lainauksesta käy ilmi kotiluokkaopetuksen tärkeys:

Ei välttämättä pysty niitä huomioimaan siinä yhdessä opettamisessa mut sitte otetaan siellä omassa luokassa sitten asiat paremmin, että siinä no jos on jotain kirjoitusjuttuja tai jotain niin siinä voi eriyttää sitten jotain toisenlaista kirjoitushommaa esimerkiksi mutta silloin kun yhdessä opetetaan niin se on yhdessä opettamista, avustajat ja me jotka ei olla opettamassa niin kierretään tietysti luokassa ja sitten voidaan neuvoa niitä taikka näyttää missä kohtaa ollaan menossa jossakin asiassa ja jos näyttää että on vaikka hukassa siinä mutta että ei pysty siinä tilanteessa mitään eriyttämään. Sit otetaan erikseen luokassa. (Irene)

Samanlaisia mielipiteitä tuli esiin myös vanhemmilta:

Mielestäni oma erityisopetuksen luokka tarvitaan, yhteistoimintaa voi olla kuten oman lapsen kohdalla. (Eräs vanhempi)

Vanhemmat toi esiin myös huolensa siitä, pystytäänkö kaikkia erityistarpeita huomioimaan tarpeeksi integraatioluokassa:

Oppilaan todellinen oppimistaso tai -kyky saattaa ”hukkua” tai unohtua massassa. Erityisoppilas ei välttämättä osaa kysyä epäselvää asiaa tai ei ymmärrä mistä puhutaan, mutta jää huomiotta. (Eräs vanhempi)

Kotiluokkaopetuksen ohella pitivät näkivät tärkeänä, että ”integraatio ei ole vain integraatiota varten”, vaan se toteutetaan jokaisen oppilaan tarpeista ja tilanteesta käsin. Tähän samaan toteamukseen päätyy myös Naukkarinen (2003, 50-53) tutkimuksessaan. Samanlaisia tuloksia ovat edelleen saaneet Cole ym. (1991, 41), jotka toteavat, ettei integraatio välttämättä hyödytä kaikkia lapsia vamman asteesta riippuen. Keräämässäni teemahaastatteluaineistossa mainittiin esimerkiksi, että kovin pahasti autistinen tai käytöshäiriöinen oppilas ei todennäköisesti hyötyisi integroidusta ympäristöstä, vaan tarvitsee yleensä pienempiä oppilasryhmiä, strukturoidumpaa ympäristöä ja enemmän avustajan tukea. Tutkimuskohteeni erityisluokissa oppilailla on monia monenlaisia tuen tarpeita, esimerkiksi oppimiseen, käyttäytymiseen, vuorovaikutukseen, motoriikkaan ja tunne-elämään liittyviä vaikeuksia. Opettajat kokivat, että kehitystä parempaan on tapahtunut, kuten Tuula alla kertoo.

Niin, jokainen oppii vähän hitaammin, sellasta vähän hahmotusvaikeutta ja keskittymättömyyttä. Ja sitten on ollut sellasia itsehallinnankin vaikeuksia mutta mä oon jokaisen kohdalla nähnyt edistymistä näissä asioissa mitkä on just näitä koostettu näihin elämäntaitoihin, sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoihin. (Tuula)

Sekä haastateltujen opettajien että kyselyyn vastanneiden vanhempien mukaan edistystä on tapahtunut monipuolisesti sekä kognitiivisissa, sosiaalisissa että emotionaalisissa taidoissa. Näitä asioita on huomattu myös muissa samantyyppisissä

integraatiotutkimuksissa (Jylhä 1998, 133; Huhtamäki 1997, 69; Downing & D.Peckham-Hardin 2007, 21–22). Vanhemmista suurin osa mainitsi sosiaalisten taitojen ja sosiaalisten tilanteiden hallintakyvyn parantumisen olevan selkeää kehitysaskel lapsellaan. Seuraavaksi eniten edistystä nähtiin tapahtuneen lapsen itsenäisten taitojen kehityksessä.

Esim. opettelu olemaan yksin, kun kerran ”muutkin” lapset menevät yksin tyhjiin kotiin 2 tuntiakin silloin tällöin on jo isoa tyttöä eli yrittää enemmän itsenäiseksi oppimista. Ammattikouluun meneminen on selviö kun muutkin niin tekevät. (Eräs vanhempi)

Se on vaikuttanut myös kotioloihin sen myötä että, samaa yritteliäisyyttä ja sinnikkyyttä asioiden tekemiseen löytyy myös kotona. (Eräs vanhempi)

Lapsemme oppii mallioppimisen avulla joten on paljon hyötyä. (Eräs vanhempi)

Toisaalta taas yksi vastaus muistutti, että saman lapsen kohdalla ei voida varmuudella tietää sitä, minkälaista eroa taitojen ja tietojen kehityksessä olisi jos lapsi olisikin täysin erityisryhmässä eikä integraatiossa:

Vertailukohtaahan ei ole, eli ei oikein pysty ottamaan kantaa suuntaan tai toiseen. (Eräs vanhempi)

Huomattavaa on myös se, että opettajien kokemusten perusteella yhteistoiminnallinen opetusmuoto toimii paremmin alemmilla luokka-asteilla, sillä ylemmillä luokilla oppilaiden väliset tasoerot korostuvat liikaa. Luokkaparien yhteistoiminnallisen opetuksen määrä tutkimuskohteessani vaihtelikin huomattavissa määrin. Yhdellä luokalla oli selvästi eniten, lähes kaikki tunnit, yhteistoimintaa, kun taas yhdellä luokalla oli vain kaksi kuvaamataidon tuntia viikossa. Moni haastateltu kertoikin, että heidän näkemyksensä mukaan ylemmillä luokilla ainoastaan taito- ja taideaineissa olisi mahdollisuus järjestää yhteisiä oppitunteja. Esimerkiksi matematiikan ja äidinkielen osalta yhteiset oppitunnit ovat usein mahdollisia vain alkuluokilla, kun luku- kirjoitus- ja laskutaidoissa ei ole vielä niin suuria eroja. Myöhemmin on mahdollista opettaa yhdessä teoreettisimpiakin aineita esimerkiksi erilaisten

projektitöiden ja esitysten avulla, missä oppilaille voidaan antaa taitojensa mukaisia vastuualueita.

### 5.3 Molemminpuolisuus

Molemminpuolisuus -teemaan olen liittänyt asioita, jotka korostavat sitä, että integraatiossa ei voida jaotella saavia ja antavia osapuolia, vaan *kaikki voivat hyötyä yhteistyöstä*. Tässä olen jakanut teemaan vielä kolme alaluokkaa; yhteistyö ensinnäkin eri *oppilaiden välillä*, toiseksi *aikuisten ja lasten välillä* sekä kolmanneksi *koulun ja kotien välillä*. Moni opettaja totesi myös, että yhteistyö aikuisten sekä myös aikuisten ja lasten välillä on lähes yhtä tärkeässä osassa yksittäisen oppilaan kehityksessä kuin oppilaiden keskinäiset suhteet. Olennaisena osana mainittiin opettajien ja muiden ammattiryhmien keskinäisen yhteistyön ja integraatiomyönteisen ilmapiirin tärkeä merkitys. Tätä aikuisten ammattilaisten välistä yhteistyötä koulun tasolla käsittelen enemmän teemassa kokonaisvaltaisuus.

Lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen kuuluvat aineistossa esimerkiksi oppilaiden keskinäiset kaverisuhteet, muunlainen vuorovaikutus, mahdolliset häiriöt suhteissa ja myös oppitunneilla toisten auttaminen, mistä eräs opettaja käytti nimeä ”kummitoiminta”. Aineistosta tuli esiin se, ettei vuorovaikutusta voida pelkistää yhdensuuntaiseksi ennako-olettamuksiksi, vaan se on yleensä aina molemminpuolista ja –suuntaista. Seuraavassa eräs esimerkki luokkaparien oppilaiden keskinäisistä kaverisuhteista:

Mä luulen että ne syntyy täs vähitellen, että kyllä semmosia merkkejä on mutta sit taas sitä on turha yrittää mennä rakentaan, että ne syntyy sitte. Ja tiedetään itekkin että keiden kans aikoinaan koulussa, että ei sitä naapuriluokan oppilaiden kans ollut juurikaan et se oli se oma, oma porukka minkä kans oltiin, että samalla tavalla se tässä on. Ei oo mitään syrjintää tai semmosta mutta varmaan se viihtyminen on kuitenkin sellasta et ollaan kuitenkin kiva et siinä on ihan sen oman luokan oppilaat.  
(Irene)



Sitaatista käy ilmi muidenkin haastateltujen näkemys siitä, ettei luokkaparien eri oppilaiden välillä juurikaan esiinny spontaaneja suhteita yhteisten, järjestettyjen oppituntien ulkopuolella. Kyseinen huomio on yhtenäinen Mobergin (1983, 25) tulosten kanssa. Molemmissa tapauksissa yhteistä on myös se, että muuten erityisoppilaat näyttävät tulleen hyväksytyiksi osaksi kouluyhteisöä – se ei sinällään takaa syvempien suhteiden syntymistä eri oppilaiden välillä. Myös Jylhän (1998, 183–184) tutkimuksesta käy ilmi se, että yhteinen toiminta erilaisten oppilaiden välillä vaati jonkinlaista tietoista puuttumista oppilaiden toimintaan, ja ilman sitä ei omatoimista kanssakäymistä oppilaiden välillä juurikaan esiintynyt. Myös Hall ja McGregor (2000, 125) toteavat tämän saman asian, mutta lisäävät, että toisaalta esimerkiksi opettajan jatkuva puuttuminen ja läsnäolo saattaa häiritä lasten välillä tapahtuvaa luonnollista kanssakäymistä. Omassa tutkimuksessani melkein kaikki opettajat näkivät tässä yhteyden siihen, että tavallisestikin oppilaat yleensä valitsevat kavereikseen lähinnä oman luokkansa oppilaita. Lisäksi osa opettajista oli sitä mieltä, että erityis- ja yleisoppilaiden ystäväystymistä vaikeuttaa se, että edelliset on sijoitettu kouluun ympäri kaupunkia olevilta asuinalueilta, ja näin ollen heille ei muodostu luonnollisia suhteita saman asuinalueen lapsiin. Osa haastatelluista opettajista kertoi, että esimerkiksi välitunnilla on esiintynyt jonkin verran spontaaneja leikkejä ja pelejä eri luokkien oppilaiden välillä. Yhdellä luokalla, jolla yhteistoimintaa on tänä vuonna ollut selvästi enemmän kuin muilla, saattoi opettajan mukaan olla myös parin oppilaan kohdalla koulun ulkopuolista kanssakäymistä. Lisäksi kanssakäymisen aloitteentekijä on vaihdellut:

No siin on muutaman tytön kohdalla et heil on enemmänkin tämmöstä ystäväystymistä tullut sitten, mikä ei oo ollut niinkun aikasempia vuosia mieltien kovin tavallista. On soitellut ja onko tavannut. Ja sekin on ollut mukava huomata että nyt tästä luokasta niinkun ihan yleisopetuksen oppilaat on hakenut näitä kavereiksi, että ei oo ollut niinkun tosinpäin aina. (Tuula)

Vanhemmilta kerättyjen kysymyslomakkeiden vastauksista käy ilmi samansuuntaisia näkemyksiä kuin opettajien haastatteluista. Joissakin vastauslomakkeessa mainitaan,

että lapsella on koulussa vähän kavereita luokkaparin toiselta luokalta, mutta näissäkin tapauksissa kavereus jää koulun seinien sisäpuolelle. Yksi vanhempi mainitsi, että nimenomaan välitunneilla on kavereita toiselta luokalta. Moni vastaajista taas oli epävarmoja vastatessaan tähän kysymykseen, heillä ei ollut tietoa siitä, onko kouluaihana kaverisuhteita: ”Eipä taida olla. En tiedä.” Kukaan ei kertonut, että yhteydenpitoa yleisoppilaisiin esiintyisi koulun ulkopuolella. Erään vanhemman mukaan hänen lapsellaan on ollut enemmän kaverisuhteita nuorempana, mutta nykyään ne ovat vähentyneet ja on myös alkanut esiintyä jonkinlaista riitaa myös erityis- ja yleisoppilaiden välillä:

Nyt kun aletaan olla esim. murkkuiässä on alkanut ikävä kyllä esiintyä erityisluokkalaisten vähättelyä ja mollaamista kun aikuiset eivät kuule tai näe. [Lapsen nimi] ei kuitenkaan ole tyhmä vaan päinvastoin hyvä ihmistuntija ja mukavan esittäminen ei mene läpi. (Eräs vanhempi)

Opettajien haastatteluiden perusteella taas varsinaisia häiriöitä eri luokkien oppilaiden välillä ei juuri ole ilmennyt. Ennemmin häiriöitä saattavat aiheuttaa joko yleisoppilaiden riehakkuus ja ylivilkkaus tunneilla tai erityisoppilaan omat itsensä hillitsemisen vaikeudet, jotka eivät kuitenkaan vaikuta muihin oppilaisiin lähes mitenkään. Alla siteeraan erään opettajan pohdintaa eri oppilaiden välisen kanssakäymisen laadusta tunneilla.

Minusta se on ihan mutkatonta ollut, ei siinä oo ollu mitään, toiminut mukavasti. No kyllä nyt kun eilen -- kysyin sitä et miten on kokenut tämän, niin kyllä se sano et aluksi, oli siis mejän luokan oppilas, sano et ei osaa selittää sitä mut ei oikein tykänny. Että kyllä siinä on niinku molemmin puolin sitä semmosta että kun meillä on niin rauhallinen luokka ja tehään sillain, ei voi sanoo että verkkasesti tehään mutta omaan tahtiin ja kuitenkin yleisopetuksen puolella on hälinää paljon ja sellaisia sähköitä oppilaita niin se varmaan koki sen vähän semmosena kurjana aluksi. Ei nyt oo kuulemma puhunu, emmä usko et se nyt sitte taas et kyllä siinä molemmin puolin on sitä että. (Irene)

Irenen oppilas oli alussa ollut ilmeisen hämillään luokkaparin erilaisesta ja rauhattomammasta ilmapiiristä. Erään opettajan mukaan taas yleisopetuksen oppilaat ovat joskus ihmetelleet ja olleet varautuneita erityisluokkalaisia kohtaan –

esimerkiksi eräs oppilas ei olisi halunnut ottaa erityisluokan oppilasta kädestä kiinni oppitunnin tehtävän aikana. Tällaisia yksittäisiä tilanteita on aineiston perusteella kuitenkin todella harvoin, ja kaikki ristiriitatilanteet on saatu selvitettyä nopeasti. Moni opettaja korosti myös, että suhtautuminen erilaisuuteen on enemmänkin yksilökohtaista, ”persoonasta riippuvaa”, eli siitä ei voida sanoa mitään yleistettävää. Alla olevassa kommentissaan opettaja Miia kertoo, että mitä enemmän on vietetty oppitunteja yhdessä luokkaparin kanssa, sitä paremmiksi eri oppilaiden suhteet muodostuvat – samanlaisen vaikutelman havaitsen myös kahdesta muusta haastattelusta.

No, sanotaan että silloin kun -- aloitettiin, niin oli enemmän semmosta kyröilyä ja vähän kateltiin ja mietittiin ja ei välttämättä haluttu olla tekemisissäkään, että oli vähän sellasta varovaista suhtautumista. Ehkä sillain puolin ja toisin myöskin, ehkä enemmän oli sieltä yleisopetuksen puolesta oli semmosta, ettei haluttu tulla lähelle istumaan tai semmosta suurempaa vieroksuntaa, mutta -- Nyt ollaan enemmän tekemisissä, niin näkee niinkun semmosta et halutaan niinku auttaa kaveria ja otetaan eri tavalla huomioon, eikä oo enää semmosta jotenkin että vierastettaisiin tai ei haluttais olla jonkun kanssa. (Miia)

Myös Naukkarinen (2003, 66–68) havaitsi saman asian tutkimuksessaan, jossa hän toteaa, että esimerkiksi nimittelyä ja kiusaamista esiintyi integraation alkuaikoina enemmän kuin tutkimuksen loppupuolella. Yhteistä Naukkarisen (mt.) ja oman tutkimukseni tuloksille on myös se, että nuoremmat lapset ovat vanhempia lapsia valmiimpia sopeutumaan erilaisuuteen. Hallin ja McGregorin (2000, 115, 120, 125) tutkimuksessa taas tuodaan esiin, että myös itse vammaisen lapsen saattaa olla sitä vaikeampi muodostaa ja säilyttää sosiaalisia suhteita ikätovereihinsa, mitä vanhempi hän on. Tutkimuskohteeni koulussa moni opettaja koki, että erilaisten oppilaiden yhteen sopeutumista edesauttaa se, että monet lapsista ovat olleet ennen kouluaikaansa jo integroidussa päiväkodissa (ks. myös Hall & McGregor 2000, 125). Yleinen teemahaastatteluaineistosta havaitsemani seikka on, että erityisoppilaat voivat olla esimerkkeinä yleisoppilaille rauhallisessa ja kohteliaassa

käyttäytymisessään. Toisaalta taas yleisopetuksen oppilaat toimivat mallioppimisen kautta esimerkkeinä erityisoppilaille, kuten seuraava sitaatti osoittaa:

Kyllähän niiltä tulee tavallaan niinkun vetoapua, kun näillä on vähän, hitaammin ja jähmeemmin ne ajatukset toimii ja ei oo niin paljo sitä luovuutta ehkä, niin semmoseen tulee kyllä. (Sari)

Tämä tulos on samansuuntainen esimerkiksi Jylhän (1998, 133–140) sekä Downingin ja D.Peckham-Hardinin (2007, 26–27) havaintojen kanssa. Näissä tutkimuksissa todettiin, että integraatiosta eivät hyödy ainoastaan erityisoppilaat, vaan myös yleisopetuksen oppilaiden yhteistyökyky ja sosiaaliset taidot kasvavat. Kaikki haastattelemani opettajat puhuivat lisäksi siitä, että eräs yleinen kanssakäymisen muoto yleis- ja erityisoppilaiden välillä on toistensa auttaminen. Auttamista tapahtuu jonkin verran molempiin suuntiin, mutta erityisesti siten, että yleisoppilaat pyrkivät auttamaan erityisoppilaita esimerkiksi tehtävien tekemisessä ja lainaavat tavaroitaan heille. Tällaisesta avunannosta eräs opettaja käytti nimitystä ”kummitoiminta”, ja samasta aiheesta kirjoittavat myös Hall ja McGregor (2000, 115) tutkimuksessaan.

Integraatioluokkien opettajat kuvailivat omia suhteitaan oppilaisiinsa usein lämpimiksi. Kaikkien kohdalla tuli esiin se, että opettaja ei voi olla ainoastaan ammattinsa edustajana luokan opettajana, vaan itseään täytyy myös laittaa likoon enemmän. Kaikki opettajat sanoivat, että on jossain määrin hyvä asia, jos voi opettaa samaa luokkaa useamman vuoden, tällöin suhteet oppilaisiin pikkuhiljaa lähentyvät ja oppilailla on turvallinen olla. Opettajalle voi kertoa murheitaan ilman, että tarvitsisi pelätä. Eräs opettaja kuvaili olevansa oikeastaan jonkinlainen ”susiemo”, jonka puoleen voi aina kääntyä hankalissa asioissa. Silti osa opettajista huomautti myös, että toisaalta opettajan täytyy myös säilyttää oma auktoriteettinsa oppilaiden edessä ja olla tietyllä tapaa vaativa. Työtä ei kannata myöskään ottaa liian henkilökohtaisella tasolla, vaan joskus on pystyttävä erottamaan oma elämä työstä. Muutamassa kohtaa tuli myös mainituksi, että haastetta opettajalle ja koulun integraatiolle asettaa myös se, että olisi pystyttävä tekemään paljon yhteistyötä myös erityisoppilaiden

vanhempien kanssa. Yhteistyö vanhempien kanssa oli osan opettajista mielestä joskus melko haasteellista, kun taas osan mielestä yhteistyö toimii yleensä ihan hyvin.

Vanhempien kannalta sitten, he ovat olleet todella tyytyväisiä että meinaan että HOJKS:eja on ja aina tapaamisia ja soitellaan. Se on ihan luonnollinen osa, et se ei niin kun haasteellisuutta miettii. (Irene)

Eräs vanhempi sen sijaan ilmaisi näkemyksensä liittyen opettajan työn tuomaan haasteeseen:

Vaatii hyvää suunnittelua ja sopeutumiskykyä opettajalta sekä taitoa olla samalla tasolla erityisoppilaan kanssa. (Eräs vanhempi)

Vanhemmilta kerätyissä kysymyslomakkeissa oli toisistaan poikkeavia mielipiteitä koulun ja kodin yhteistyöstä. Pääosin vastaajat olivat sitä mieltä, että yhteistyötä on tarpeeksi ja se sujuu hyvin, mutta löytyi myös molempia ääripäitä edustavia mielipiteitä. Erään vanhemman mukaan ”yhteydenpito koulun ja kodin välillä on vanhanaikaista, hidasta ja tehotonta”. Joistain vastauksista tuli esiin myös, että kotona ei oikeastaan ole mitään tietoa siitä, miten lapsen kouluelämä sujuu tai mitä koulussa ylipäätään tapahtuu. Eräs vastaaja taas kehui yhteistyötä, integraatiotoiminnasta on hänen mukaansa ”pelkästään hyviä kokemuksia” ja hän on ”saanut koulusta apua” esimerkiksi lapsen itsenäisyyden opetteluun. Muutamassa muussakin vastauksessa kehuttiin koulun panostusta etenkin lapsen itsenäistymistaitojen edistämiseksi. Muun muassa bussilla kulkeminen oli tällainen uusi opittu taito, jonka nähtiin helpottavan lapsen elämää kotona ja tulevaisuuttakin ajatellen. Eräässä lomakkeessa todetaan myös, että ”yhteistyö [kodin ja koulun välillä] on todella tärkeää puolin ja toisin, uskon että kaikilla on opittavaa ja annettavaa”. Downingin ja D.Peckham-Hardinin (2007, 24) sekä Naukkarisen (2003, 71) tutkimuksissa sekä opettajat että vanhemmat pitivät kodin ja koulun yhteistyötä erittäin tärkeänä edellytyksenä inklusion onnistumiselle.

## 5.4 Kokonaisvaltaisuus

Neljannen ja viimeisen teeman muodostin vasta tutkimukseni edettyä pro gradu -vaiheeseen. Tämän teeman lisääminen tuli tarpeelliseksi etenkin uuden aineiston eli avoimien kysymysten tuoman sisällön takia, mutta samoja sisältöjä löytyy myös muusta aikaisemmin keräämästäni materiaalista. Tässä teemassa ydinajatuksena on se, että integraatio koostuu monista eri palasista, jotka kaikki täytyy ottaa jollakin tapaa huomioon. Integraatio tapahtuu oikeastaan *kolmella eri tasolla*, joista ilmiselvin on yhteinen *toiminta tässä ja nyt*. Integraatio ei kuitenkaan voi olla pelkkää erilaisten lasten sijoittamista yhteen, vaan toiminnan *taustalla* on myös jokin *ideologisempi elementti*. Se kuvastaa niitä arvostuksia, toiveita ja tarpeita, mistä osallistujien lähtökohdat integraation tekemiseen ja siihen osallistumiseen kumpuavat. Integraatio ei myöskään ole pelkkää tämän hetkistä toimintaa koulussa, vaan sen eräs tärkeä tavoite on edesauttaa erityisoppilaiden *tulevaisuutta* ja samalla edistää koko yhteiskunnan suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan.

Teemahaastatteluissa puhuimme siitä, mitä hyötyä tai haasteita integraatio tuo koululle. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että tärkeää on, että kaikki panostaisivat koulun ilmapiiriin, myös ne, jotka eivät ole mukana varsinaisessa integraatioluokkatoiminnassa. Kuten Tuula toteaa, tärkeää olisi, että ”toiminnassa olisi mukana ihmisiä, jotka haluaa tehdä sitä”. Moni opettaja toivoikin lisää resursseja yhteistyöhön ensinnä luokkaparin opettajan kanssa sekä myös muun koulun kanssa. Osa näki, että voisi olla hyödyllistä järjestää jonkinlaisia pedagogisia keskusteluita integraatiotoiminnasta aina silloin tällöin. Jatkuva suunnittelutyö korostui kaikkien haastateltujen vastauksissa tärkeäksi osaksi myös oppilaiden yksilöllistä kehitystä. Moni opettaja kaipasi myös lisää aikaa etenkin opettajien väliselle suunnittelutyölle ja koulun yhteiselle kasvatukselliselle keskustelulle integraation edesottamuksista. Moberg (1998, 55) näkee tärkeäksi sen, että integraatiota toteutetaan suunnitelmallisesti ja kehitetään koulun toimintaa yhteisen näkemyksen pohjalta.

Samaan tulokseen on päädytty myös Naukkarisen (2003, 100–101) inkluusiokoulututkimuksessa. Omassa tutkimuksessani opettajat usein mainitsivat, että normaalisti työssä on niin kiire, ettei tällaiselle tuntiön ulkopuoliselle suunnittelulle ja yhteisten linjojen vetämiselle jää tarpeeksi aikaa (ks. myös Naukkarinen 2003, 76). Eräs opettaja puhuu integraatiosta myös asteen ideologisemmalla tasolla, ja sanoo integraation olevan eräänlainen asenne ja elämys, jossa koetaan asioita yhdessä tekemällä ilman erottelua erilaisiin ihmisiin.

Kyllä se siis liittyy ihan jokaiseen, se on yleensä niin kuin elämys, sehän on yleensä tällainen asenne, kasvatus ja tällainen suvaitsevaisuushan on yks semmonen merkitys mitä siitä tulee koulumaailmasta ja just erilaisuus. Ettei sitä nähdä eikä lokeroida mihinkään et jokainen meistä on erilainen, että se pohjautuu ihan siihen, yksilön kunnioittamiseen, yhteistyöhön, erilaisuuden hyväksymiseen, suvaitsevuteen ihan läpi elämän. (Miia)

Downingin ja D.Peckham-Hardinin (2007, 27) tutkimuksessa sekä opettajien että vanhempien mielipiteet paljastivat, että inkluusiotoiminnan taustalla täytyy olla kaikkien siihen osallistuvien voimakas arvostus inkluusion perusarvoja, esimerkiksi yhteisöllisyyttä ja suvaitsevaisuutta, kohtaan. Tähän liittyen Naukkarisen (2003, 100) tutkimuksessa todetaan, että ”inkluusiokokeilut ovat paremmin siellä, missä inkluusiota on pidetty tärkeänä toteuttaa kuin siellä, missä inkluusion toteuttamista ei ole pidetty tärkeänä”. Myös joidenkin omaan tutkimukseeni osallistuneiden vanhempien vastauksista voidaan päätellä tällaista ideologisempaa ajattelua integraatiotoiminnan suhteen, kuten seuraava esimerkki paljastaa:

Integroimalla kasvatamme suvaitsevaisuutta ja ehkä jonakin päivänä pystymme suhtautumaan vammaisuuteen normaalina osana elämää. Eli jos kehitysvammainen ei itse kehity paljon ihmeellisemmäksi, hänen ympäristönsä kehittyy ja tätä kautta kehitysvammainen saa vaikutuksen tulevaisuuteensa. (Eräs vanhempi)

Keskustelimme opettajien kanssa esimerkiksi siitä, onko koulussa pyritty tietoisesti kasvattamaan suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden kohtaamisen ilmapiiriä. Tähän kysymykseen sain täysin toisistaan poikkeavia näkökulmia, mikä voi johtua siitä, että

osa opettajista oli työskennellyt koulussa paljon kauemmin kuin osa, ja ilmeisesti tietoista suvaitsevaisuuskasvatusta on aikaisempina vuosina ollut enemmän. Yksi opettaja kertoi nimittäin paljonkin erilaisia tapoja, millä oli pyritty lisäämään yleisopetuksen koululaisten tietoisuutta ja ymmärrystä integraatiotoimintaa kohtaan. Osa opettajaa taas oli sitä mieltä, ettei tällaista etukäteistä toimintaa juurikaan ole ollut, vaan jos on tullut ristiriitaisia tai hämmennystä aiheuttavia tilanteita oppilaiden kesken, niin niitä on käsitelty siinä hetkessä, tilannekohtaisesti. Jotkut opettajista toivoivat, että myös etukäteen suoritettavaa suvaitsevaisuuskasvatusta voitaisiin järjestää etenkin koulunsa aloittaville lapsille. Osa opettajista taas ei nähnyt tämän olevan tarpeellista. Kaikkiaan kouluympäristön nähtiin olevan ”ihan tavallinen” verrattuna mihin tahansa muuhun kouluun, joten sen ilmapiirissä ei nähty olevan mitään poikkeavanlaatuista suhtautumista eri oppilaisiin. Monet arvelivat, että tähän on vaikuttanut koulun pitkä, lähes kymmenvuotinen toiminta integraation parissa. Sarin mukaan integraatiosta on tullut osa normaalia ympäristöä (ks. myös Hall & McGregor 2000, 125):

No se on kyllä hyvä, että tääl on niin pitkä perinne jo tälle yhteistoiminnalliselle asialle, et tääl ei oo semmosta, siis semmosta epäluulosuutta tätä asiaa kohtaan. Että ne on tottunut siihen että meidän koulussa on erityisoppilaita ja ne on samanlaisia, monessa asiassa kun he ite. (Sari)

Näkisin, että Sarin kuvailema tottuminen integraatioon on yhteydessä muihin tutkimustuloksiin, joissa todetaan, että integraation myötä koulun ilmapiiri ja asennoituminen erilaisuutta kohtaan paranevat (ks. Downing & D.Peckham-Hardin 2007, 22; Hall & McGregor 2000, 125; Huhtamäki 1997, 69; Jylhä 1998, 140; Moberg 1983; Naukkarinen 2003, 66–68).

Integraatio ei siis ole ainoastaan tässä ajassa tapahtuvaa toimintaa, vaan siihen sisältyy myös paljon etukäteistä suunnittelutyötä. Lisäksi siinä on olennaisesti mukana myös tulevaisuuteen tähtäävä elementti, mitä erittelen seuraavaksi aineistosta. Downingin ja D.Peckham-Hardinin (2007, 26) tutkimuksesta käy ilmi,



että etenkin vammaisten oppilaiden vanhemmat toivoivat ja uskoivat, että inkluusio voisi mahdollistaa lapselle vapaan pääsyn kaikkialle elämään. Monella olikin korkeat odotukset siitä, että inkluusion avulla vammaisen lapsi voisi tulevaisuudessa elää normaalia elämää yhteisössä ja olla arvostettu omana itsenään. Samanlaisia havaintoja löysin myös omasta aineistostani. Vanhempien vastauksista tekemäni yleinen havainto oli, että monen mielestä integraatioluokassa mukana oleminen on lisännyt lapsen kykyä toimia paremmin itsenäistä selviytymistä vaativissa asioissa, mikä vaikuttaa positiivisesti lapsen kykyyn selviytyä tulevaisuudessa ”tavallisessa elämässä”. Eräässä vastauksessa mainittiin, että integraation myötä ”sosiaaliset tilanteet ovat helpompia”, ja ”rohkeutta on tullut valtavasti lisää”. Erään vanhemman mukaan hänen lapsensa on alkanut ”haaveilemaan tulevaisuudessa omasta kodista” ja ”haluaa olla kuten muutkin”. Joistakin vastauksista taas käy ilmi, että lapsi on oppinut kulkemaan itsenäisesti bussilla harrastuksiinsa ja kouluun, mikä lisää lapsen kykyä selviytyä arkipäiväisistä askareista itsenäisesti. Lisäksi monet vanhemmista kiittelivät koulun panostusta esimerkiksi ruokailutapahtuman sujuvuuden edistämiseksi. Avointen kysymysten avulla keräämästä aineistosta paljastui myös, että vanhemmat toivovat, että integraatio ei jäisi ainoastaan koulun tasolle, vaan jatkuisi muuallakin elämässä, erityisesti työelämän puolella.

## 5.5 Kuvaamataidon tunnilla

Havainnointiaineistoa käsitellessäni erittelin aluksi siinä esiintyviä ajatuksia paperille. Selvästi eniten olen havainnoinut juuri erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden vuorovaikutusta ja käyttäytymistä, joten ensin kirjoitin ylös erilaisia havaitsemiani seikkoja, joita sitten yhdistelin ryhmiksi ilmenneiden käyttäytymispiirteiden mukaan. Liitteessä 4 oleva tiheä kuvaus ei ole sellaisenaan kuvausta tapahtumien kulusta, vaan olen muokannut sen erittelemällä eri havainnoimiani tilanteita ja muodostamalla siten uudet roolityypit oppilaille, joiden vuorovaikutus tuo ilmi erilaisia

todellisuudessa tapahtuneita tilanteita, mutta uudelleen luokiteltuina. Täten siis yhdistin havainnointiaineiston pohdinnoista eri ”roolit” kuudelle eri oppilaalle, kolmelle erityisluokan ja kolmelle tavallisen luokan oppilaalle. Liisa, Lauri ja Lassi kuuluvat edellisiin ja Pekka, Paula sekä Pertti jälkimmäisiin, samalla kirjaimella alkavat nimet edustavat eri ryhmiä, jotta ne on helpompi erottaa. Liisan ja Lassin luokkahuonetta kutsun kotiluokaksi, ja toinen luokka on yhteisluokka, sillä kahden luokan yhteiset oppitunnit sijoittuvat sinne. Seuraavassa muodostamani tiheä kuvaus, jossa tiivistyy nähdäkseni hyvin se, mihin kysymyksiin keskityin havainnoinnissa. Olen yrittänyt tiheälle kuvaukselle ominaisesti tuoda esiin tutkijan omaa ymmärrystä tapahtumista, sekä myös tapahtumien kontekstia, jotta kuvauksesta välittyisi kokonaisvaltainen kuva.

Tiheän kuvaamisen avulla pohdin, minkälaista yksilön ja yhteisön vuorovaikutusta oppilaiden keskuudessa tapahtui. Tässä vaiheessa painottuu oma subjektiivinen tulkintani tapahtumista, joten pyrin kuvaamaan asioita niin, miten ne minulle ilmenivät. Ensinnäkin kiinnitin huomiota siihen, että kotiluokassa tunnelma ja ilmapiiri oli erittäin lämminhenkinen, jollakin tavalla raukea. Kun siirryttiin yhteisluokkaan, muuttui ilmapiiri paljon intensiivisemmäksi, mikä saattaa johtua siitä, että uudessa luokassa oli paljon enemmän oppilaita. Toisaalta tässä huomiossani on paljon samaa kuin teemahaastatteluaineiston tuloksissa, joissa moni opettaja mainitsi, että erityisoppilaat ovat yleensä yhteistunneilla huomattavasti rauhallisempia kuin yleisoppilaat. Välillä näytti ikään kuin siltä, että jotkut erityisoppilaista olisivat suhtautuneet varautuvasti tosiin oppilaisiin – esimerkiksi tarinan tyttö, joka pohtii antaisiko piirroksen ystävälleen. Toisaalta tyttö haluaisi kovasti viettää ystävänsä kanssa vapaa-aikaa, mutta toisaalta hän epäröi tämän suhtautumista asiaan. Luokasta löytyi myös niitä oppilaita, jotka tuntuivat toimivan ja juttelevan hyvin vapautuneesti yleisopetuslaisten kanssa, joten arka ja varautunut tyttö on täysin yksittäinen havainto. Eräs toinen huomioni oli, että erityisluokan oppilaat ovat hyvin kohteliaita ja iloisia, ja heistä moni tulikin omatoimisesti esittä-

tymään ja keskustelemaan kanssani. Tässäkin havainnossa on yhteneviä piirteitä muuhun aineistooni, sillä sekä opettajat että vanhemmat usein puhuivat erityisoppilaista ”positiivisina” ja ”täynnä elämänasennetta olevina” lapsina.

Oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa korostui mielestäni tehtäväsuuntautuneisuus (ks. myös Moberg 1983, 25; Hall & McGregor 2000, 125) sillä suurimman osan ajasta he työskentelivät keskittyen omiin töihinsä. Välillä oppilaat kuitenkin esimerkiksi auttoivat toisiaan ja lainasivat avuliaasti ja reippaasti askarteluvälineitä toisilleen. Myös muunlaista vapaampaa jutustelua huomasin tapahtuvan harvakseltaan. Eräällä pojalla oli vaikeuksia askartelutyönsä kanssa, ja siinä yhteydessä huomasin saman pöytäryhmän yleisopetuslaisten ihmettelevän tilannetta. Tilanne oli kuitenkin nopeasti ohi, eikä ymmärrykseni mukaan mitenkään negatiivisesti tai kiusoittelumielessä tehty – vaikka sellaisiakin tilanteita yhteistoiminnallisessa luokassa joskus esiintyy sekä teemahaastatteluiden, vanhemmilta kerättyjen kyselylomakkeiden että aikaisempien tutkimusten perusteella (ks. esim. Naukkarinen 2003, 66). Itse asiassa saattaa olla, että ennen paikalle saapumistani pojat olisivat yrittäneet auttaa Lassia, mutta tämä ei ole ymmärtänyt ohjeita, minkä johdosta kuulin kommentin ettei ”se kuitenkaan ymmärrä”. Toinen vaikeasti tulkittavissa oleva tapaus sattui kahden eri luokkalaisen pojan välillä, kun he keskustelivat jääkiekkjoukkueista ja riehaantuivat halailemaan toisiaan leikkimielisesti nauraen. Tämänkin tilanteen tulkitsin täysin hyvää tarkoittavana toimintana, poikien leikkeinä. Kaikkiaan vuorovaikutus oppilaiden välillä oli tulkintani mukaan sujuvaa ja luonnollista, mihin epäilemättä vaikuttaa se seikka, että kyseisillä luokkapareilla on todella paljon yhteisiä oppitunteja. Yhteisestä toiminnasta ja erilaisuudesta on tullut osa normaalia käytäntöä, minkä havaitsin myös haastatteluaineiston ja vanhemmilta kerätyn aineiston perusteella (ks. myös Hall & McGregor 2000, 125; Naukkarinen 2003, 66-68; Jylhä 1998, 140).

Yhteistä teemahaastatteluaineiston kanssa on myös se, että tehtäviä on eriytetty eri vaativuustasoihin. Tarkoituksena oli, että erityisluokkalaiset ottaisivat helpomman tehtävän, mutta eräs poika lopulta ylitti itsensä ja suoriutui alkuvaikeuksien jälkeen nopeasti myös vaikeammasta tehtävästä. Tämä sekä nostatti oppilaan itsetuntoa että osoitti sen, että pienen tuen avulla oppilas voi selviytyä astetta haasteellisemmasta tehtävästä, kuin mihin hän muuten yltäisi. Havainto on yhtenevä sekä muun oman aineistoni että esimerkiksi Äystön (1996, 35–36) tutkimustulosten kanssa.

## 5.6 Kummit ja taitajat tyyppikertomuksessa

Analyysin edetessä olen tiivistä miettinyt myös uudenlaista nimitystä erilaisille oppilaille. Lopulta päädyin kahteen käsitteeseen, jotka ovat suoraan johdettavissa keräämästäni aineistosta: taitajat ja kummit. Taitajat ovat erityisoppilaita, sillä nimitys kuvastaa heidän vahvuuksiaan: Monesti aineistosta kävi ilmi, että erityisoppilaita kuvailtiin erityisen positiivisina ja hyvän elämänasenteen omaavina henkilöinä. He saattoivat olla ikätovereitaan heikompia etenkin ymmärtämisessä ja muissa kognitiivisissa taidoissa, mutta pystyivät yltämään hyviin suorituksiin nimenomaan taito- ja taideaineissa. Lisäksi sekä teemahaastattelu- että kyselyaineistosta ilmeni, että taitajat olivat pääosin oppineet elämäntaitoja erittäin nopeassa tahdissa integroidussa ympäristössä. Taitajat ovat samalla oppilaita, jotka voivat opettaa yleisopetuksen oppilaille sosiaalisen kanssakäymisen, positiivisuuden käyttäytymisen taitoja. Kummit taas ovat yleisopetuksen oppilaita. Yhteistoiminnallisilla oppitunneilla yleisopetuksen oppilaat usein auttoivat ja huolehtivat erityisoppilaista. Eräs opettaja kuvaili tällaista avunantoa ”kummitoimintana”. Alla on aineistosta muodostamani tyyppikertomus, joka kuvaa taitaja-oppilaan näkökulmasta mahdollisimman yleistä erityisoppilaan tyyppiä, taitajaa, joka tulkintani mukaan löytyy tutkimuskohteesta.

Leena on 9-vuotias koululainen, joka kuuluu taitajaluokkaan. Taitajien viereisessä luokkahuoneessa kouluun käyvät kummit, ja yhdessä nämä

kaksi luokkaa muodostavat luokkaporin. Niiden kesken järjestetään yhteistoiminnallista opetusta. Yhteisiä oppitunteja luokkaporeilla on kuvaamataidossa, käsitöissä, musiikissa ja liikunnassa. Joskus myös käydään yhdessä retkillä tai tehdään yhteinen näytelmä koulun juhliin. Leena pitää yhteisistä oppitunneista, vaikka lukuvuoden alussa uusi iso ryhmä vaikuttikin ensin kovin rauhattomalta. Tuntien aikana Leena voi ottaa mallia kummioppilaiden suorituksista, ja pikkuhiljaa hän onkin oppinut osallistumaan oppituntien keskusteluihin ja tehtäviin entistä rohkeammin. Leenan iloinen asenne kaikkeen uuteen tarttuu myös helposti kummioppilaisiin. Joskus uudet asiat saattavat aiheuttaa Leenassa hämmennystä, mutta rauhallisella etenemistahdilla ja pienellä ohjauksella hän selviytyy tilanteista yleensä yllättävän hyvin. Oppitunnilla Leenasta on mukavaa työskennellä kummien kanssa, mutta välitunneilla tai kouluajan ulkopuolella hän ei yleensä ole tekemisissä kummien kanssa. Jotkut kummit saattavat joskus ihmetellä, miksei Leena osaa solmia kengännauhojaan tai ei ymmärrä kaikkea, mitä hänelle sanotaan. Nyt Leenan erilaiseen oppimistapaan on jo totuttu, ja monet kummeista auttavat häntä usein vaikeissa asioissa. Leenan itsehillintä ja arkipäiväisten asioiden hoitaminen, kuten ruokailu ovat kohentuneet huomattavasti tämän integraatiovuoden aikana. Tänä vuonna Leena on myös kulkenut bussilla kouluun itse ensimmäistä kertaa ilman saattajaa. Leena toivoo, että voisi tulevaisuudessa elää tavallista elämää ja käydä töissä, kuten kummitkin tekevät aikuisina.

## 6 TUTKIMUKSEN POHDINTAA JA ARVIOINTIA

Edellä olen analysoinut teemahaastatteluiden, avoimien kysymyslomakkeiden ja havainnoinnin avulla keräämiäni aineistoja. Seuraavaksi syvennyn viemään analyysiani astetta syvemmälle ja pyrin pohtimaan aineistoa sekä sitä kautta tutkimuskohteeni integraation toteutumista tutkimukseni teoreettisen kehyksen valossa. Tarkoitukseni on tuoda ilmi sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation osa-alueita sosiaalipedagogisen pohdinnan avulla ja sitä kautta koota vastauksia varsinaisiin tutkimuskysymyksiin.

## 6.1 Sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio – pohdintaa personalistisen sosiaalipedagogiikan näkökulmasta

Edellisessä luvussa olen eritellyt tutkimuskohteeni integraatiotoiminnasta seikkoja, jotka kuvastavat yksilöllisen ja yhteisöllisen näkökulman dialektiikkaa. Analyysissäni yhteisöllinen puoli keskittyy dialogisuuteen, kuten jo teoriaosuudessa olen rajannut käsitettä. Yksilölliseen oppimiseen taas linkittyy persoonan käsite, jossa otetaan huomioon yksilön kokonaisvaltainen ja monipuolinen kehitys. Yksilöllisellä oppimisella en tässä, tai koko tutkimusraportissani, tarkoita sanan individualistisuutta painottavaa merkitystä, vaan käytän sitä ilmaisemassa erilaisten oppilaiden moninaisia henkilökohtaisia tarpeita, joihin koulun täytyy vastata. Sosiaalipedagogisen persoonakeskeisen kasvatuksen avulla voidaan tarkastella kaikkia kouluyhteisön osatekijöitä: etenkin asenteiden ja ilmapiirin tulisi mahdollistaa ihmisen kasvu persoonana ja kohti täydellisempää ihmisyyttä (Kurki 2002, 109).

Erityis- ja yleisoppilailla on yhteisiä oppitunteja lähinnä taito- ja taideaineissa, sillä teoreettisimmissa aineissa oppilaiden tasoerot ovat yleensä liian suuria, jotta yhteinen opetus olisi mahdollista. Muunkinlaista yhteistoimintaa järjestetään paljon, muun muassa luokkaparit tekevät usein yhteisiä retkiä ja erilaisia projekteja koulussa. Projekteissa, esimerkiksi erilaisissa näytelmissä tai muissa ryhmitöissä, voidaan tehtäviä jakaa jokaiselle osallistujalle oman tasonsa mukaan. Näin kaikki pääsevät osallistumaan työhön yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tämä on nähdäkseni tärkeä osa yhteistoiminnallisen opetusmuodon antia – samalla oppilaat oppivat, että on ihmiset ovat erilaisia ja että on luonnollista työskennellä yhteistyössä erilaisten ihmisten kanssa.

Erilaisuuden suvaitsemisen ilmapiirin nähtiinkin olevan koulussa kaikkiaan hyvä ja myönteinen, sillä siihen oli totuttu ajan kuluessa. Monista opettajien ja vanhempien kommentteista voidaan kuitenkin päätellä, että myös jonkinasteista ihmettelyä tai

varauksellista suhtautumista erilaisuutta kohtaan on ollut havaittavissa etenkin silloin, kun luokkaparit ovat olleet oppimistaipaleensa alussa. Tämä ei aivan vastaa dialogista ilmapiiriä, jossa jokainen ihminen tulisi kohdata arvokkaana persoonana. Ihmisyyttä ei voida mitata tietoina, taitoina tai ominaisuuksina vaan ihmisyytenä sinällään, ja tämän asenteen omaksuminen onkin sosiaalisen integraation ja dialogisuuden toteutumisen ytimessä. Toisaalta on syytä muistaa, että kaikenlainen uusien asioiden ihmetteleminen kuuluu lapsuuteen ja yleensäkin ihmisluonteeseen. Nähdäkseni tutkimuskohteessani on monia dialogisuutta edistäviä seikkoja, mutta tilaa olisi myös kehitykselle.

Jo integraatiotoiminnan taustalla on monen tutkimukseen osallistuneen mukaan ajatus siitä, että kaikki oppilaat voisivat opiskella yhdessä ja näin olla osana muodostamassa tasa-arvoisempaa koulua ja myös yhteiskuntaa. Tavoite sinällään on varsin dialoginen ja tähtää kaikkien tasavertaisuuteen, mutta toisaalta sen toteutustavasta voidaan olla montaa mieltä. Aikaisemmin teoriaosuudessa otin kantaa integraation ja inklusion rajanvetoon. Jos tavoitteena on aito dialogisuus, on integraatio itsessään dialogisuutta musertava näkemys, sillä integraatiossa säilytetään mahdollisuus oppilaan siirtämiseen erityis- ja tavallisen koulun välillä kehityksen mukaan – näin myös tutkimuskohteessani. Lisäksi tutkimuskohteeni erityisoppilaat tulevat eri puolilta kaupunkia keskitettyyn erityisopetusta antavaan kouluun, jolloin ei toteudu inklusiivinen ideaali lähikouluperiaatteesta. Oppilaiden oikeutta osallistua ikätovereidensa kanssa heille normaaliin lähikouluun rajoitetaan, ja samalla rajoitetaan myös lasten mahdollisuuksia muodostaa tavallisia, kouluajan ulkopuolelle ulottuvia kaverisuhteita. Aineiston mukaan tällaisia koulun ulkopuolisia sosiaalisia suhteita ei juurikaan esiintynyt tutkimuskohteessa. Tällainen sotii auttamatta myös dialogisuuden ideaalia vastaan.

Asiaa voidaan lähestyä myös toisesta näkökulmasta. Tutkimusaineistoni ja monien muidenkin tutkimusten mukaan ”integraatio ei voi olla pelkkää puuhastelua”

integraation nimissä, kuten tutkimuskouluni edustaja minulle totesi viime syksynä. Tämä lause sisältää koko tutkimustani hyvin kuvaavan ajatuksen siitä, ettei integraatiota voida toteuttaa mistään muusta lähtökohdasta käsin kuin itse oppilaasta. Integraatio vaatii lisäksi jatkuvaa suunnittelua ja oppilaan kehityksen seuraamista. Jokaisen oppilaan etua ei palvele se, että heidät sijoitetaan tavallisen koulun yhteyteen ja isoon ryhmään. Oppilaalle ei myöskään tule antaa liian vaativia haasteita, eikä asettaa häntä sellaiseen kouluympäristöön, joka ei ole häntä varten. Jos dialogisuutta lähestytäänkin tästä näkökulmasta, niin nähdäkseni kaikkien erityisoppilaiden integrointi pysyvästi yhteiseen kouluun olisi sitä vastaan sotiva päätös. Oppilas, joka ei selviydy tavallisessa kouluympäristössä, ei voi myöskään kasvaa persoonana kohti täydempää ihmisyyttä, sillä silloin häneltä rajoitettaisiin sellaista tukea, jota hän välttämättä tarvitsee elämässään. Näin ollen persoonan kehittyminen kohti täyttä ihmisyyttä vaatii integraatiolta panostamista oppilaiden yksilöllisiin siinä missä yhteisöllisiin tarpeisiin.

Freireläinen dialogisuus tähtää siihen, että ihmiset tiedostaisivat oman asemansa ja sen rajoitukset, ja ryhtyisivät aktiivisesti taistelemaan vapauttaakseen itsensä näistä rajoituksista (ks. Freire 2005, 84, 92). Aito inklusio toteuttaisi mielestäni tätä näkemystä parhaiten, sillä siinä pyritään koko epätasa-arvoisen koulujärjestelmän rakenteelliseen muutokseen. Inklusion arvoa ei dialogisuuden nimissä siis voi kuitenkaan kiistää, mutta on myös osattava suhteuttaa muutospyrkimykset realistiselle pohjalle. Joissakin kouluissa voidaan saada aikaan suuriakin muutoksia, mutta joka paikassa siihen ei välttämättä ole mahdollisuuksia ja resursseja.

Dialogisuuden nimissä on kuitenkin säilytettävä usko ja toivo paremmasta huomisesta ja paremmasta ihmisyydestä (ks. Freire 2005, 99–100). Tutkimuskohteessani esitettiinkin halu kehittää integraatiotoimintaa entistä parempaan suuntaan. Tämä kertoo siitä, etteivät toimintaan osallistujat ole luopuneet



uskosta tasa-arvoiseen yhteiskuntaan ja oppilaiden mahdollisuuksiin elää ja osallistua siihen samalla tavalla kuin kuka tahansa muukin ihminen.

Kaikkien ei tarvitse olla hyviä jokaisessa asiassa, ja kuten tyyppikertomuksesta käy ilmi, myös taitajaoppilas saattaa usein olla esimerkkinä kummeille jossakin toisessa asiassa. Muun muassa erityisoppilaiden positiivinen ja kohtelias asenne sekä rauhallinen tuntikäyttäytyminen voi olla myönteisenä mallina yleisoppilaille, kun taas näiden läsnäolo ja avustus usein motivoivat erityisoppilaita ”tsemppaamaan” ja osallistumaan aktiivisemmin yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Näin molemminpuolisella oppimisella on yhteyttä dialogisuuteen, jossa tärkeää on, että vuorovaikutuksen osapuolet ovat vastavuoroisia osallistujia ja myös molemmat kehittyvät dialogisessa vuorovaikutuksessa vastavuoroisesti. Persoonaa ei voi kehittyä ilman dialogista yhteyttä toisiin persooniin. Jos kaksi ihmistä pystyy saavuttamaan tällaisen yhteyden, kehittävät he samalla toinen toistaan. Freire (2005, 97–98) toteaa, ettei aidossa dialogissa ole antajaa ja ottajaa, vaan kaksi vastavuoroisesti siitä hyötyvää ihmistä.

Integraatiossa tulisikin ehkä pyrkiä entistä enemmän kohti oppilaiden välistä spontaania vuorovaikutusta, joka persoonan kasvua edistämällä saattaa olla jopa tärkeämpi taito oppilaan kannalta kuin mitkään kognitiiviset opit. Tällaista lähestymistapaa löydän paljon tutkimuskohteen opetussuunnitelmaan sisällytetystä elämäntaidot -oppiainekokonaisuudesta (ks. luku 4.2), jota osa sekä haastatelluista opettajista että oppilaiden vanhemmista piti myös ensiarvoisen tärkeänä osana taitajien koulunkäyntiä. Eräs opettaja toivoi myös, että erilaisille oppilaille järjestettäisiin enemmän mahdollisuuksia luonnolliseen kanssakäymiseen. Esimerkiksi oppituntien alkuun sijoitetuilla vapaamuotoisilla keskustelutilanteilla tai peleillä ja leikeillä saattaisi olla tällainen oppilaiden spontaaneja suhteita edistävä vaikutus.

Persoonakeskeisyys tavoittelee autonomisen, moraalisen ja avoimen persoonan kasvattamista osana monien persoonien dialogista vuorovaikutusta (Kurki 2002, 102). Tutkimukseni tulokset sisältävät viitteitä siitä, että tämä päämäärä on ainakin kehittynyt kohti parempaa suuntaa integraation aikana. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kyky suoriutua käytännöllisistä tehtävistä on parantunut, mikä näin ollen lisää heidän omaa aktiivisuutta elämänsä suunnantajana. Kaikkiaan tutkimuksessani kävi ilmi, että integraatio on monella tapaa lisännyt erityisoppilaiden itsenäistä suoriutumiskykyä, itsetuntoa ja rohkeutta olla omatoiminen ja aktiivinen normaalissa kouluympäristössä. Itseluottamuksen lisääntyminen ja uusien taitojen oppiminen edistävät taitajan kykyä suoriutua itsenäisesti elämässä. Tämä edelleen lisää todennäköisyyttä siihen, että yhteiskunnallinen integraatio voisi toteutua yksilön kohdalla myös koulun ulkopuolisessa yhteisössä. Sen sijaan kriittisen tietoisuuden ja ajattelukyvyn kehitystä, mitkä ovat Freiren (2005, 101) mukaan olennaisia subjektiksi tulemisen osia, on vaikea tavoittaa tutkimusaineistoni perusteella. Sellaisen ymmärryksen syntyminen vaatisi huomattavasti pidempiaikaista ja laajempaa tutustumista tutkimuskohteeseen. Toisaalta taas haastatteluaineistosta löytyi myös mainintoja siitä, että erityisoppilaat ovat muun muassa rohkaistuneet osallistumaan enemmän yhteisiin keskusteluihin. Tällainen luultavasti osaltaan edesauttaa myös kriittisen tietoisuuden ja ajattelukyvyn kehitystä.

Persoonaa ja dialogisuus käsitteinä ovat tämän tutkimuksen lähtökohdissa yhteen kietoutuneita, eikä toista voida perusteellisesti ymmärtää ilman toista. Buberin dialogisuuden pohdinta paljastaa tämän saman asian esittämällä, ettei persoona voi kehittyä Minäksi ilman yhteyttä Sinään (ks. luku 3.4). Persoonan kehittyminen kohti täydellisempää ihmisyyttä voi toteutua vain dialogisuuden avulla, joten erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tulevaisuuden mahdollisuudet ovat olennaisesti riippuvaisia siitä, pääseekö hän osalliseksi dialogisuudesta. Lisäksi on syytä todeta, ettei persoona milloinkaan ole täysin valmis ja täydellinen vaan koko elämä on kasvua kohti sitä päämäärää (Buber 1993, 92). Yhteydessä yleisoppilaisiin kasvaa erityisoppilaiden

mahdollisuus päästä osaksi dialogisuutta tämän yhteiskunnan normaaleiksi luokiteltujen käytäntöjen ja toimijoiden kanssa. En tarkoita, että pitäisi erotella normaalit epänormaaleista, mutta ilman mahdollisuutta näiden kahden, sosiaalisesti olemassa olevan maailman välillä taitajat automaattisesti suljetaan ulos tavanomaisesta kummien elämästä. Tällä on kauaskantoisia vaikutuksia koko yhteiskunnan rakenteeseen ja ihmisten asenteisiin. Dialogisuus ei välttämättä automaattisesti toteudu, vaikka erityis- ja yleisoppilaat olisivat vuorovaikutuksessa keskenään, mutta vielä kauempana päämäärästä ollaan, jos jo vuorovaikutuksen mahdollisuus evätään.

Tutkimukseni keskeinen sanoma tiivistyy analyysissä muodostamieni neljän teeman ja tyyppikertomuksen kautta. Kaiken lähtökohtana integraatio toiminnassa on ajatus yksilön ensisijaisuudesta. Johtopäätöksenä voin todeta, että tutkimuskohteeni integraatio palvelee osittain persoonan kasvua kohti täydellisempää ihmisyyttä. Yksilöllisten persoonien kasvu tulisikin olla koko integraation keskipisteenä, sillä muuten saatetaan jopa rajoittaa yksilön mahdollisuuksia. Tutkimuskohteessani integraatio on myös edistänyt oppilaiden itsensä ylittämistä monessa asiassa, ja näin ollen palvelut myös persoonan kehittymistä. Kummien ja taitajien väliset aidot dialogiset suhteet jäivät tutkimuskohteessani tavoittamatta, ja heidän välinen vuorovaikutus oli suurelta osin sidoksissa koulutuntien aikana suoritettaviin tehtäviin. Sosiaalinen integraatio jää siten osittaiseksi: Toisaalta erilaiset oppilaat hyväksytään osaksi sosiaalista verkostoa, mutta toisaalta kummien ja taitajien välillä ei oikeastaan esiinny syvällisempiä suhteita. Kuitenkin yleinen suvaitsevaisuus ja asennoituminen erilaisuuteen näyttäisivät kasvavan sitä paremmin, mitä enemmän erilaiset oppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tällä saattaa olla kauaskantoisia vaikutuksia myös koulun ulkopuoliseen yhteiskunnan kehittymiseen entistä suvaitsevammaksi ja täten myös yhteiskunnallisen integraation mahdollisuudet yksilöiden kohdalla paranevat.

## 6.2 Tutkimusprosessin arviointia

Tässä luvussa pyrin arvioimaan kokonaisvaltaisesti oman tutkimukseni kulkua käyttäen hyväkseni luvussa 4.5 esittelemiäni kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteerejä. Läpi koko tutkimuksen olen reflektoinut tekemiäni ratkaisuja ja muita tutkimuksen kulkuun vaikuttavia tekijöitä perusteellisesti, sillä kyseinen menettelytapa on olennainen osa etnografista tutkimusotetta ja lisää myös fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta. (Ks. Grönfors 1982, 176–179; Perttula 1995, 102–104). Samalla olen yrittänyt asettaa aineistosta ilmenevät seikat laajempiin yhteyksiinsä teoreettisen pohdinnan ja aikaisempien tutkimusten avulla (ks. Silverman 2005, 228–229). Nähdäkseni olen tässä onnistunut suhteellisen hyvin tutkimusraportin koon sallimissa rajoissa. Monipuolisuutta tutkimukseeni olen hakenut esimerkiksi menetelmällisiin ratkaisuihin, yhdistämällä eri aineistonkeruumenetelmiä ja erilaisia analysointitapoja sopiviksi nimenomaan tämän tutkimuksen kokonaisuuteen.

Olen pyrkinyt joka vaiheessa mahdollisimman vastuulliseen tutkimuksen toteuttamiseen ja totuuden mukaiseen asioiden esittämiseen. Samalla olen koko ajan pyrkinyt tuomaan tutkimuskohteen kontekstin esille mahdollisimman tarkasti. Tässä koen onnistuneeni hyvin, esimerkiksi aineiston runsaan esittelyn ja aineistosta muodostamieni tyyppikertomuksen sekä tiheän kuvauksen kautta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja koulun edustaja saavat lisäksi käsiinsä lopullisen raporttini, mikä on osaltaan kannustanut minua arvioimaan havaintojeni totuudenmukaisuutta entistä tarkemmin. Tulen jakamaan raporttini tutkimuskohteen kanssa, sillä se mahdollistaa tutkimukseni olevan edes jollakin tapaa hyödyllinen myös käytännössä (ks. Silverman 2005, 228–229). Lisäksi tutkimuskohteen toimijat ovat alusta asti suhtautuneet hyvin myönteisesti tutkimustani kohtaan, mikä edelleen lisää tutkimukseni luotettavuutta (ks. Rantala 2006, 269–270).

Eettisestä näkökulmasta on ollut osin ongelmallista säilyttää tutkimukseen osallistuneiden opettajien tai koulun edustajan anonymiteetti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 128) tutkimuskohteen sisällä, sillä toimijat tuntevat toisensa läheisesti ja toimivat hyvin pienessä työyhteisössä. Näin ollen heillä on alusta asti ollut tiedossa, keitä tutkimukseen osallistuu. Tutkimuskohteen anonymiteetti on kuitenkin säilytetty ulkopuoliseen lukijaan päin, ja lisäksi raportissani olen käyttänyt haastatelluista ja havainnoiduista lapsista peitenimiä. Samalla pyrin myös esittämään koko aineistosta tehtyjä havaintoja mahdollisimman sekalaisessa järjestyksessä, jotta haastatellutkaan eivät voisi helposti tunnistaa toistensa vastauksia.

Tutkimusluvan hankin jo ennen aineiston keruuvaihetta sekä molemmilta integraatioon osallistuvalta koululta että kaupungin opetustoimen hallinnosta, niin kuin käytäntö edellyttää (ks. Mäkinen 2006, 65). Lisäksi luonnollisesti haastateltavat opettajat osallistuivat tutkimukseeni omasta tahdostaan. Toisaalta nyt jälkeenpäin ajatellen en ole varma, kokiko joku opettajista tilanteen olevan jonkinlainen velvollisuus, sillä tutkimusaineiston keruu oli selvästi osoitettu ennakolta juuri heille. Joku on kenties saattanut ajatella, ettei voi kieltäytyä, sillä heidän edustamansa koulu oli lupautunut tutkimukseen mukaan (ks. Mäkinen 2006, 87).

Lapset ja erityisryhmät, joihin tässä tutkimuksessa voidaan lukea kehitysvammaiset oppilaat, tuovat eettisyysnäkökulmaan oman lisähaasteensa, sillä he eivät aina osaa itse huolehtia omista oikeuksistaan (Mäkinen 2006, 64). Keskustelin sekä koulun edustajan että oman ohjaajani kanssa luvan kysymisestä oppilaiden vanhemmilta ja päädyin siihen, ettei sitä tarvita, sillä havainnoinnissa ei käytetty tallettavia aineistonkeruumenetelmiä, havainnointi oli ainoastaan pieni osa tutkimustani ja siinä havainnoitiin yleistä luokkatilannetta eikä yksityisiä oppilaita. Lisäksi lupa havainnoinnin suorittamiseen oli näillä kriteereillä saatu jo opetustoimen hallinnosta. Havainnointitilanteen alussa kerroin myös erityisluokalle olevani paikalla tutkijan roolissa, tosin toinen, yleisopetuksen, luokka jäi vaille tätä tietoa.

Vanhemmille lähetetyn kysymyslomakkeen kanssa tätä lupaongelmaa ei ollut, sillä kaikki saivat vapaaehtoisesti joko osallistua kyselyyn tai jättää osallistumatta. Lisäksi kyselyt jaettiin koulun kautta koteihin, joten en itse missään vaiheessa päässyt käsiksi vanhempien tai lasten tietoihin, mikä edelleen lisää anonymiteetin suojaa. Pitkän harkinnan jälkeen en lähettänyt vanhemmille uudelleen kyselyitä vastausajan päätyttyä, sillä koin, että se olisi saattanut tuntua liian tunkeilevalta, etenkin niitä vanhempia kohtaan, jotka ovat jo vastanneet tutkimukseen. Tällä tavalla olisin kuitenkin luultavasti saanut vähän enemmän vastauksia. (Ks. Mäkinen 2006, 92–95.)

Etnografisen tutkimuksen luotettavuutta vastaan asettuu selvästi tutkimuskohteessa vietetyn ajan vähäisyys, mikä ei edistä päämäärää saavuttaa perusteellista tietoa todellisista olosuhteista (ks. Grönfors 1982, 176). Samalla ei myöskään voi syntyä kovin läheisiä suhteita tutkittavan ja tutkittavien välille, mikä vähentää aidon dialogisuuden ja sitä kautta aidon ymmärryksen syntymistä tutkijan ja tutkimuskohteensa välille. Olen kuitenkin kaikissa ratkaisuisani pyrkinyt ymmärtämään todellisuutta niin hyvin kuin mahdollista, ja rakentamaan dialogisuutta tutkimuskohteeseeni päin. Tässä koen onnistuneeni melko hyvin, etenkin aineiston monipuolisuuden, aineistonkeruutilanteiden myönteisen ilmapiirin ja koulun edustajaan pitämäni kommunikaatioyhteyden valossa.

Tutkimukseni yksi keskeisimpiä haasteita onkin ollut tiivistää asioita mahdollisimman selkeiksi kokonaisuuksiksi. Ongelmallisuus lienee siinä, että olen alusta asti halunnut sisällyttää tutkimukseeni monipuolista näkökulmaa myös perinteisen kasvatustieteellisen kentän ulkopuolelta. Dialogisuus sinällään on hyvin muodikas ilmiö nykyään kasvatustieteissä, mutta itse olen pyrkinyt tarkastelemaan sitä samalla myös personalistisen sosiaalipedagogiikan läpi. Koen, että tämä on tuonut myös itse dialogisuuden käsitteeseen ja sitä kautta kouluintegraation sekä erityisopetuksen olemukseen entistä syvällisempää näkökulmaa. Haastavaa on ollut

keskeisten teoreettisten käsitteiden tekeminen ymmärrettäviksi juuri tässä tutkimuksessa.

Oman kokemukseni mukaan sosiaalipedagoginen tulkinta ja arviointi myös menevät astetta syvemmälle ja idealistisemmalle tasolle verrattuna kasvatustieteelliseen käytäntöön. Tämän takia sosiaalipedagogiikkaan tutustumaton lukija saattaa ehkä mieltää tutkimuksen arviointiosuuden pohdintani liiankin lennokkaaksi. Teoreettisiin valintoihini perustuen en ole kuitenkaan halunnut tehdä tutkimusta liian perinteisesti tai täysin jalat maassa -asenteella, sillä silloin siitä katoaisi koko se syvällisyys ja taustavoima, mikä sosiaalipedagogisella pohdinnalla voidaan parhaimmillaan saavuttaa. Pyrkimyksenäni onkin ollut toteuttaa koko tutkimusprosessi sosiaalipedagogisesta näkökulmasta käsin, siinä määrin mitä se tämän laajuisessa tutkimuksessa on mahdollista. Tähän liittyen olen halunnut tuoda esiin paljon omaa reflektointia ja perustella jokaista tutkimusvaihetta siten, että kaikki tekemäni valinnat ja ajatukset nivoutuisivat osaksi tätä yhtenäistä kokonaisuutta. Varmasti olisi ollut muitakin, ainakin yhtä hyviä tapoja toteuttaa tämä tutkimus, mutta omasta näkökulmastani tämä asetelma on tuonut minut lähelle sellaista päämäärää, johon voin olla tutkijana tyytyväinen.

Jatkossa tätä tutkimusta olisi mielenkiintoista syventää entisestään käsittelemään esimerkiksi sosiaalipedagogisen yhteisöllisyyden toteutumista tutkimuskohteessani kouluorganisaation tasolla. Kiinnostavaa ja varmasti antoisaa itse tutkimuskohteenkin kannalta olisi tutkia sitä, miten sosiaalipedagogiikka voisi toimia koulun toiminnan taustafilosofiana ja miten se voitaisiin ulottaa koulun käytäntöihin. Tässä tutkimuksessa mukana olleiden integraatioluokkien osalta olisi myös hyödyllistä jatkossa saada tietoa siitä, millaista oppilaiden elämä peruskouluajan jälkeen on ja miten integraatioluokkatoiminta on ehkä vaikuttanut peruskoulun jälkeisen elämän suuntautumiseen: onko yhteiskunnallista integraatiota tapahtunut?

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 144–157.
- Ahonen, T. & Korhonen, T. 2005. Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY. 291–328.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Angrossino, M. 2007. Doing Ethnographic and Observational Research. London: SAGE Publications.
- Antola Robinson, H. 1994. The Ethnography of Empowerment. The Transformative Power of Classroom Interaction. London: The Falmer Press.
- Best, J.W. & Kahn, J.V. 1998. Research in education. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2003. Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Suom. Pietilä, J. Juva: WSOY.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. 6. painos. London : Routledge.
- Cole, K., Mills, P., Dale, P. & Jenkins, J. 1991. Effects of preschool integration for children with disabilities. *Exceptional children* 58 (1), 36–45.
- De Valenzuela, J. S. 2006. Sociocultural views of learning. Teoksessa Florian, L. (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE Publications Ltd. 280–289.
- Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K.A. 2007. Inclusive education: What makes it a



good education for students with moderate to severe disabilities? California State University. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 32, 16–30.

- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 125–138.
- Eskola, J. & Pihlström, S. 2003. *Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä*. Kuopion yliopisto: Kuopio University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 24–42.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J., & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. Chydenius-Instituutin julkaisuja 3. 133–157.
- Evans, P. 1999. Globalization and cultural transmission: the role of international agencies in developing inclusive practice. Teoksessa Daniels, H. & Garner, P. (ed.) *Inclusive Education. Supporting inclusion in educating systems*. London: RoutledgeFalmer. 229–237.
- Flick, U. 2007. *Managing Quality in Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 124–141.
- Hall, L.J. & McGregor, J.A. 2000. A Follow-Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. Deakin University. *The Journal of Special Education* 34 (3), 114–126.
- Happonen, H. 2001, Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 333–344.
- Heinänen, P. 1980. Kehitysvammaisten opetuksen integroiminen normaaliopetukseen. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisu 5/1980. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Helne, T. 2002. Syrjäytymisen yhteiskunta. Stakes. Tutkimuksia 123. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Hendrickson, J., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S. & Gable, R. 1996. Middle and High School Student`s Perceptions on Being Friends with Peers with Severe Disabilities. *Exceptional children* 63 (1), 19–29.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Huhtamäki, S. 1997. Omana itsenään toisten joukossa. Vanhempien kokemuksia koulunkäynnistä yleisopetuksen luokassa. Research reports 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto erityispedagogiikan laitos.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Ihatsu, M & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy. 91–109.
- Ikonen, O. 1998a. Sietämisen ja suvaitseminen ovat avainasioita tulevaisuuden yhteiskunnassa. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy. 17–37.

- Ikonen, O. 1998b. Oppimisesta. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy. 63–108.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WS Bookwell Oy. 275–291.
- Jahnukainen, M. 2001, Elinikäinen oppiminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 356–363.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2008. Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches. Third Edition. California: Sage Publications, Inc.
- Jylhä, I. 1998. Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteutuminen kuvaamataidon opetuskokeilussa. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 72. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1996. Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (ed.) Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 3–15.
- Karila, K. & Nummenmaa, T. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 34–47.
- Kaski, M., Manninen, A., Mölsä, P. & Pihko, H. 2002. Kehitysvammaisuus. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kurki, L. 2002. Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Kurki, L. 2006. Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa Nivala, E. & Kurki,

- L. (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Yliopistopaino Oy. 115–191.
- Ladonlahti, T. 2001, Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 17–42.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2001, Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 96–124.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 2001. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WS Bookwell Oy. 40–53.
- Launonen, L. 2007. Koulun arvotietoisuus. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WS Bookwell Oy. 133–140.
- Lummelahti, L. 2004. Tavoitteena vahva itsetunto. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy. 34–41.
- Lyytinen, H. & Ahonen, T. 2005. Aluksi. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY. 40–42.
- Mehtäläinen, H. & Taipale, T. 2001. Aikuisuus ja autonomia. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Palmenia-kustannus. 109–122.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa

- Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 81–147.
- Moberg, S. 1983. Harjaantumisloukka peruskoulussa. Tutkimusprojektin ”Psyykkisesti kehitysvammaisten integraatio Suomessa” 4. julkaisu. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 24/1983. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Moberg, S. 1998. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy. 38–62.
- Moberg, S. 2001a. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WS Bookwell Oy. 136–158.
- Moberg, S. 2001b. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. Juva: WSOY. 34–48.
- Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6/1980. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Murto, P. 2001, Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 30–54.
- Mänty, T. 2001. Koulutus integraation tukena. Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) 2000. Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Palmenia kustannus. 71–105.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 9/2003. Helsinki: Edita Prima Oy Ab.
- O’Brien, J. & O’Brien, C. 1996. Inclusion as Force for School Renewal. Teoksessa

- Stainback, S. & Stainback, W. (ed.) Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 29–45.
- OECD, 1999. Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools. France: OECD Publications.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tartu: Dialogia Oy. 116–162.
- Peters, S. J. 2003. Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs. World Bank.  
<<http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1172610312075/InclusiveEduPeters.pdf>> Luettu 16.7. 2009.
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 216–283.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 158–169.
- Saarinen, M. 2001. Ystävyys ja tuettu yhteisöön liittyminen. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WS Bookwell Oy. 258–275.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 139–166.
- Saloviita, T. 2006a. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 4/2006. Jyväskylä: Suomen

kasvatustieteellinen seura r.y. 326–342.

Saloviita, T. 2006b. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: Ws Boowell Oy.

Savolainen, H. 2006. EFA 2005: Where are the children with disabilities? Teoksessa Kokkala, H., Matero, M. & Savolainen, H. (ed.) *When All Means All: Experiences in Three African Countries with EFA and Children with Disabilities*. Helsinki: Hakapaino Oy. 172–182.

Sergiovanni, T. 1994. *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research. A Practical handbook*. Second edition. London: SAGE Publications.

Stainback, W. & Stainback, S. 1990. *Inclusive Schooling*. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (ed.) *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publication.

Stainback, W. & Stainback, S. 2000. *Collaboration, Support Networking, and Community Building*. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (ed.) *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 193–199.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vehkakoski, T. 2006. *Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä*. Jyväskylä studies in education: Psychology and social research 297. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Vehmas, S. 2005. *Erytispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen*. Teoksessa Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 125–148.

Virtanen, J. 2006. *Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana*. Teoksessa

Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 151–213.

Virtanen, P. & Miettinen, K. 2007. Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelmatyössä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Juva: WS Bookwell Oy.

Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

Äystö, S. 1996. Kehitysvammaisuuden neuropsykologiasta. Kehitysvammaisten neuropsykologinen kuntoutusprojekti. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 69/1996. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Äystö, S. 2004. Kehitysvammaisuuden neuropsykologiasta. Teoksessa Ahonen, T., Korhonen, T., Riita, T., Korkman, M. & Lyytinen, H. Aivot ja oppiminen. Kliinistä lasten neuropsykologiaa. Vantaa: Dark Oy. 279–300.

Muut lähteet:

Koulun opetussuunnitelma. Syyslukukaudella 2007 voimassa ollut.

Koulun edustajan kanssa käydyt keskustelut. Syyslukukauden 2007 aikana.



# LIITTEET

## Liite 1

### Teemahaastattelun runko

- yleistä integraatiosta
  - mitä integraatio tarkoittaa
  - miksi integraatio
  
- yhteistoiminnallinen luokka
  - yhteistoiminnan kuvaus
  - erityisoppilaiden sopeutuminen /hyväksyntä
  - erityis- ja yleisoppilaiden suhteet
  - luokan ilmapiiri yhdessä oppimiselle
  - yhteistoiminnallisen opetuksen haasteet ja edut
  - miten sopeutuminen, suhteet ja ilmapiiri ovat muuttuneet ajan kuluessa
  
- kehitysvammaisen oppilas
  - oppilaiden erityistuen tarpeen kuvailu
  - integraation tavoitteet ja niiden toteutuminen
  - oppilaan kokonaisvaltainen kehitys integraation aikana
  - integraation haasteet erityisoppilaalle
  - millaisen koulumuodon kautta nämä erityisoppilaat oppisivat parhaiten
  
- opettaja integraatiossa
  - opettajan haasteet/ vaatimukset
  - positiivista opettajalle
  - opettaja yhteistoiminnallisella oppitunnilla
  - suhteet erityisoppilaisiin

## Liite 2

### Avoim kysymyslomake

Alla on esitetty kysymyksiä koskien lapsenne mukanaoloa \*koulujen nimet\* yhteistoiminnallisessa luokkatoiminnassa. Vastatkaa kysymyksiin omin sanoin. Voitte käyttää vastauksissa myös käytännön esimerkkejä.

1. Kuinka kauan (montako vuotta) lapsenne on ollut \*koulun nimi\* yhteistoiminnallisessa luokassa?
2. Miten lapsenne koulunkäynti on sujunut yhteistoiminnallisessa luokassa?
3. Onko lapsenne saanut kavereita tai ystävästynyt yhteistoiminnallisen luokkaporin toisen luokan oppilaiden kanssa? Minkälaista yhteydenpitoa heidän välillään on?
4. Millaista hyötyä lapsellenne on mielestäsi ollut osallistua yhteistoiminnalliseen luokkamuotoon? Koetteko, että sillä on ollut vaikutusta esimerkiksi lapsenne kouluoppimiseen, motivaatioon, sosiaalisuuteen tai johonkin muuhun asiaan?
5. Millaisia vaikutuksia integraatiotoiminnassa olemisella on ollut lapsenne itsenäiseen selviytymiseen tai sopeutumiseen koulun ulkopuolella ja arkielämän eri tilanteissa? Onko koulussa mielestänne panostettu riittävästi näihin seikkoihin?
6. Uskotteko tai toivotteko, että peruskouluaikaisella integraatiolla voi olla vaikutuksia lapsenne tulevaisuuteen jollakin tavoin? Miten?
7. Onko integraatiossa ollut huonoja puolia?
8. Muuta sanottavaa integraatiotoimintaan ja lapsenne koulunkäyntiin liittyen?

Kiitos paljon vastauksistanne!

### Liite 3

#### Yhteydenottolomake

Tervehdys vanhemmat!

Olen Kasvatustieteen opiskelija Tampereen yliopistosta ja teen pro gradu – tutkimustani \*koulujen nimet\* integraatioitoiminnasta. Lukuvuonna 2007-2008 tein samasta aiheesta jo kandidaatintutkielman, ja nyt haluaisin syventää tutkimusta myös teidän vanhempien näkemyksiin ja kokemuksiin.

Olisin erittäin kiitollinen, jos jaksaisitte ja ehtisitte antaa tutkimukseeni oman arvokkaan panoksenne. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja vastanneiden henkilöllisyys pysyy koko tutkimuksen ajan täysin salassa, tieteellisen tutkimuksen eettisyysvaatimusten mukaisesti. Vastaukset voi myös lähettää täysin nimettömänä.

Tutkimukseen voitte osallistua vastaamalla tämän kirjeen mukana tulevaan lomakkeeseen. Vastaukset voitte lähettää joko postittamalla lomakkeen valmiissa kirjekuoressa, jossa postimaksu on valmiiksi maksettu. Vaihtoehtoisesti voitte vastata kysymyksiin myös sähköpostitse seuraavaan osoitteeseen: [tanja.pasanen@uta.fi](mailto:tanja.pasanen@uta.fi).

Toivoisin, että vastaukset saapuisivat mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään marraskuun 2009 loppuun mennessä. Mikäli teillä on kysyttävää tutkimustani koskien, vastaan mielelläni joko sähköpostilla tai puhelimitse.

Kiitos vaivannäöstänne! Toivotan teille ja lapsellenne erittäin hyvää syksyn jatkoa!

Ystävällisin terveisin

Tanja Pasanen  
Vihilahdenkatu 11 a 4  
33900 Tampere  
puh. 040-7615465  
[tanja.pasanen@uta.fi](mailto:tanja.pasanen@uta.fi)

## Liite 4

### Tiheä kuvaus havainnoinnista

Aamu kahdeksalta koulun käytävillä käy vilskettä, oppilaita kulkee sinne tänne luokkien edustalla. Kotiluokan naulakoilla tapaan heti iloisia oppilaita riisuutumassa ulkovaateistaan. Leena tulee luokan sisältä ovelle ja luokseni, ja tervehtii minua reippaasti: ”Hyvää huomenta! Minä muistan sinut, tuletko nyt meidän luokkaan?” Mietin, muistiko tyttö todella minut siitä, kun olin aikaisemmin syksyllä käynyt luokan opettajan juttusilla pikaisesti, vai oliko opettaja lähiaikoina puhunut vierailustani. Pian myös Lassi ja muutama muu oppilas tulevat esittelemään itsensä: ”Hyvää huomenta, mikä sinun nimesi on? Minun nimeni on...” Tapion kengännauhat ovat solmussa, ja hän pyytää apuani muitta mutkitta.

Luokkahuone on täynnä elämää. Seinät on täytetty erilaisilla julisteilla ja kuvioilla, joista osassa on erilaisia ohjeita hyviin käytöstapoihin ja osa on oppilaiden omia taideteoksia. Luokassa on paljon kalusteita, hyllyjä, kaappeja ja pöytiä, jotka notkuvat värikkäistä tavaroista. On pelejä ja musiikkisoittimia, piirustusvälineitä ja muuta. Kahdeksan pulpettia on järjestetty kahdeksi jonoksi. Luokkaan saapuu vielä kaksi lasta, jotka tervehtivät iloisesti muita. Kotiluokan valtaa vapautunut ja lämminhenkinen puheensorina, monet osallistuvat samaan keskusteluun urheilumaailman tapahtumista. Pian osa alkaa pelata jotain lautapeliä, Leena tulee pyytämään apuani piirtämisessä. Hän kertoo innostuneena, että aikoo piirtää luokkaparin ystävälleen kutsun, jolla on tarkoitus pyytää toista tyttöä koulun jälkeen kylään. Samalla Leena kertoo pitävänsä kissoista ja vaniljajäätelöstä. Kello soi ja opettaja saapuu patistaen kaikki yhteisluokkaan. Vuorossa on luokkaparien yhteinen kuvaamataidon tunti.

Yhteisluokassa käy aluksi kova suhina, kun oppilaat etsivät omat tutut paikkansa jostakin luokan neljästä pöytäryhmästä. Leena kävelee hiljaa omalle pulpetilleen ja alkaa näprätä kyniä käsissään. Paula juttelee oman luokkansa tytön kanssa naureskellen, joten ainakaan vielä ei Leena anna hänelle piirtämäänsä kutsua. Leena katselee välillä tyttöjen kanssakäymistä, muttei sano mitään. Lassi istuu pöytäryhmässään mielteliään näköisenä. Vieressä Pekka esittelee Petrille penaalinsa sisältöä melko koväänisesti. Pian toinen opettajista pyytää ryhmiä hiljentymään. Jokaisen pöytäkunnan peukkuhenkilö nostaa peukalonsa ylös, ja muut yhtyvät eleeseen. Muutaman kehotuksen jälkeen koko luokka hiljenee. Opettajat esittelevät, miten koristeta askarrellaan. On valittavana kaksi eri tasoista tehtävää, toinen vähän yksinkertaisempi, toinen vaativampi.

Kohta aletaan askartelemaan. Lassi ei tiedä, mitä pitäisi tehdä. Hän kieppuu tuolillaan ja pyörittelee käsiään. Avustaja neuvoa hänet työn alkuun ja kertaa

osan ohjeista. Luokassa on minun lisäksi kaksi opettajaa ja kolme avustajaa, jotka kaikki ovat täydessä toimessa ohjaamassa lapsia. Alan itsekkin osallistua auttamiseen kierrellessäni luokassa, sillä muut aikuiset eivät ehdi aina joka paikkaan 16 lapsen yhteisryhmässä. Lassi leikkaa kartonkia väärästä kohdasta. Pekka ja Petri katsovat tilannetta ja supisevat keskenään: ”Ei se kuitenkaan ymmärrä...” Odotan mielenkiinnolla, miten tilanne jatkuu. Pian pojat keskittyvät kuitenkin taas omiin töihinsä. Hetken päästä menen ohjaamaan Lussia leikkaamisessa.

Paula ja Leena lainailevat toistensa askarteluvälineitä vapaasti, ja kaikki pöydän työt ovat reippaasti auttamassa toisiaan, jos joku tarvitsee apua. Liimapurkki siirtyy kohteliaasti kädestä toiseen: ”Tässä, ole hyvä!” En ole huomannut, onko Leena vielä antanut kutsua Paulalle, vaikka olen koittanut seurata tilannetta. Lassi on liimannut väärä osia yhteen, ja opettaja purkaa osan keskeneräisestä työstä kehottaen poikaa hakemaan uusia tarvikkeita. Lassi ei kuitenkaan heti ymmärrä mitä pitäisi tehdä ja jää paikalleen ihmettelemään. Hetken päästä opettaja ohjaa tämän taas uuteen alkuun ja pienellä kannustuksella saa hymyn tarttumaan pojan huulille. Pian Lussin työ onkin jo valmis, ja hän voi alkaa tehdä vaikeampaa versiota. Pienellä avustuksella sekin valmistuu ajoissa, ja Lassi esittelee töitään ylpeänä opettajalle. Laurin ja Petrin jutustelu jääkiekon suosikkijoukkueesta riehaantuu, ja pian pojat päätyvät leikitellen ottamaan käsillään otteen toistensa kaulasta. Opettaja puuttuu tilanteeseen, ja pojat jatkavat hyväntuulisina naureskellen töitään tunnin loppuun saakka.