

TURUN YLIOPISTO

Opettajat eivät veny eivätkä riitä

Keskustelua integraatiosta Opettaja-lehdessä
vuosina 1977-2017

Pirita Niemelä
Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikka
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto
Joulukuu 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck - järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

NIEMELÄ, PIRITA: Opettajat eivät veny eivätkä riitä: Keskustelua integraatiosta Opettaja-lehdessä vuosina 1977-2017

Pro gradu -tutkielma, 80 s., 9 liites.

Erityispedagogiikka

Joulukuu 2018

Tässä tutkimuksessa analysoidaan Opettaja-lehdessä vuosina 1977-2017 käytyä keskustelua integraatiosta/inkluusiosta Lukijalta-palstalla. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut löytää teemat ja diskurssit lukijoiden mielipidekirjoituksista sekä tarkastella, miten nämä ovat muuttuneet vuosikymmenten kuluessa. Tutkimuksen teoreettinen tausta käsittää katsauksen erityisopetuksen historiaan Suomessa aina oppivelvollisuutta edeltävistä ajoista lähtien. Itse tutkimusjakso sijoittuu kokonaisuudessaan yhtenäiseen peruskouluu-aikaan. Tärkeimpiä teoreettisia käsitteitä ovat integraatio, inkluusio, segregatio, stigma, leimautuminen sekä poikkeavuus.

Metodina on käytetty diskurssianalyysia sekä soveltaen sisällönanalyysia. Tutkimus on tehty käymällä läpi kaikki Opettaja-lehden erityisopetusta käsittelevät mielipidekirjoitukset ko. ajanjaksolta ja niistä valikoituivat integraatio-aiheiset kirjoitukset tarkempaan analyysiin.

Tärkeimpiä tuloksia voi tarkastella kahdesta eri lähtökohdasta käsin. Määrällisesti eniten keskustelua herättäneeksi aiheeksi nousi opettajien työssäjaksaminen sekä integraation kokeminen pelkkänä säästökeinona. Myös kokemus puutteellisesta koulutuksesta, oppilaan oikeus erityisopetukseen sekä erilaiset asenteet erityisopetusta kohtaan herättivät keskustelua. Jonkin verran keskusteltiin myös järjestön roolista ja työrauhasta. Ajallisesti vilkkain vuosikymmen oli 2000-luvun alussa. Sisältö ei juurikaan eri vuosikymmeniä muuttunut, mutta kielenkäyttö siistiytyi ja oppilaan ongelmat alettiin nähdä pikemminkin koulu-yhteisön yhteisinä haasteina. Tähän on vaikuttanut yleinen paradigman muutos vammaisuutta kohtaan.

Tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää esimerkiksi opettajien työaikaa ja palkkausta suunniteltaessa, opettajankoulutuksessa ja erityisopetuksen järjestämispäikasta päätettäessä.

Asiasanat : integraatio inkluusio Opettaja-lehti leimautuminen erityisopetus peruskoulu poikkeavuus diskurssianalyysi

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	1
1.1 Aikaisempia tutkimuksia	3
2. Teoreettista taustaa.....	6
2.1 Erityisopetuksen historiaa Suomessa.....	6
2.1.1 Ennen oppivelvollisuutta	6
2.1.2 Oppivelvollisuuskoulussa.....	9
2.1.3 Peruskoulussa	12
2.2 Inklusio, integraatio ja segregatio.....	17
2.3 Stigma, leimautuminen ja poikkeavuus	21
2.4 Toiseus ja vammaisuus	25
3. Metodologia ja aineiston kuvailu	28
3.1 Tutkimusmenetelmät ja -kysymykset.....	28
3.2 Tutkimuksen toteutus.....	31
3.3 Reliabiliteetti ja validiteetti	36
4. Tulokset	40
4.1 Opettajat eivät veny eivätkä riitä	41
4.2 Erityisoppilaat sulautettiin halvalla isoihin luokkiin.....	46
4.3 Valmistuinko epäpäteväksi?	50
4.4 Oikeus erityisopetukseen.....	53
4.5 Inklusio kaunis ajatus	57
4.6 Vammaisten oikeudet.....	59
4.7 Ajaako OAJ meidän etujamme?	62
4.8 Työrauha on monesta kiinni.....	64
4.9 Yhteenveto.....	65
5. Pohdinta	67

5.1 Tutkimuksen arviointia.....	67
5.2 Tulevia jatkotutkimusaiheita.....	69
5.3 Johtopäätökset	70
Lähteet:	72
Liitteet:	81
Liite 1: Kokonaisaineistoon kuuluvat kirjoitukset.....	81
Liite 2: Integraatiota käsittelevät kirjoitukset.....	87

1. Johdanto

Erityisopetus on aihe, joka puhuttaa sekä opettajia että muita kansalaisia vuodesta toiseen. Koulujen huonontunut työ- ja opiskeluilmapiiri, kuntien säästöt ja muutokset erityisopetuksen järjestämisessä ovat aiheuttaneet tilanteen, jossa kaikilla tuntuu olevan kovin paljon sanottavaa, mutta kovin vähän työkaluja käytössään. Milloin kyse on opettajien erityispedagogisen osaamisen koulutuksen puutteesta, milloin ylisuurista oppilasryhmistä tai erityisoppilaiden integroinnista yleisopetuksen luokkiin. Vuonna 2011 voimaantullut ns. kolmiportaisen tuen malli (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) on osaltaan selkeyttänyt erityisopetuksen järjestämistä eri kunnissa, mutta käytännöt ovat vielä kirjavia. Erityisoppilaiden opetusta saatetaan järjestää nykyään esim. laitoksissa, erityiskouluissa, pienryhmissä tai joko osa- tai kokoaikaisesti yleisopetuksen luokissa. Miten asiat olivat sitten aikaisemmin? Tämän tutkielman toisessa luvussa teenkin pienen historiallisen katsauksen erityisopetukseen Suomessa. Käyn samalla myös läpi keskeisimmät termit (integraatio, inkluusio ja segregatio) aiheeseen liittyen.

Ns. normaalit ovat aina katsoneet, että fyysisesti, sosiaalisesti tai henkisesti erilaiset aiheuttavat sosiaalisia ongelmia (Nygård 2001, 11). Normaalien johtama yhteiskunta on pyrkinyt toimillaan poistamaan konfliktit poikkeavien ja ns. normaalien välillä. Tarkastelu on lähtenyt yhteiskunnasta käsin ja poikkeavat olleet objekteja, ongelman aiheuttajia. Heidät voidaan kuitenkin nostaa myös toimijoiksi, subjekteiksi. Kun yhteisö määrittelee jonkin ryhmän poikkeavaksi, peilaa se samalla itseään. Erilaisuus määrittyy kuitenkin viime kädessä sosiaalisesti. Yksilöön kohdistuvat rajat ja vaatimukset ovat muuttuneet ajan saatossa, niin myös poikkeavuuksien rajat ovat siirtyneet. (Nygård 2001, 16-17). Nyky-yhteiskunnassa yhä pienemmät poikkeamat riittävät saamaan diagnoosin ja poikkeavan leiman. Myös koulumaailmassa *yhä pienemmät poikkeavuudet ovat uhka tehokkaaksi suunnitellulle opetukselle. Normaaliuden rajat tiukkenevat ja erityisopetuksen piiriin kuuluvat yhä pienemmät poikkeavuudet.* (Kivirauma & Kivinen 1988, 159, viitattu Matilainen ja Vehmas 1994, 11). Näitä poikkeavuuksia täytyy hoitaa niitä varten kehitetyillä menetelmillä

ja tällöin tarvitaan erityisopetusta. Erityisopetusta on perinteisesti perusteltu poikkeavan oppilaan edulla ja se on samalla turvannut häiriöttömän opiskelun tavallisessa luokassa. (Emt., 11).

Yhtenä poikkeavuuden muotona vammaisuus on yksilön ominaisuuksien ja yhteiskunnan odotusten epäsuhta. *Vammaisuus liitetään erilaisuuteen, poikkeavuuteen, toiseuteen ja stigmaan. Se rikkoo yhteisön kuvan siitä, millainen yksilön tulisi olla* (Rinne 2012, 36). Tämän gradun teoriaosassa keskityinkin siis avaamaan paremmin näitä termejä: poikkeavuutta, leimautumista, stigmaa, vammaisuutta ja toiseutta.

Meillä jokaisella on mielipide koulusta, olemmehan kaikki käyneet koulua ja se on ajanjakso johon monella liittyy monenlaisia muistoja. Niistä voimme lukea aika ajoin lehdistä, vähintäänkin Pisa-tuloksia uutisoidessa tai opetussuunnitelmauudistuksien yhteydessä. Opetuksen ammattilaisten mielipiteillä on kuitenkin painavampaakin merkitystä, sillä he vaikuttavat päivittäisellä toiminnallaan ja asenteillaan nykypäivän lasten elämään. Millainen asennereppu selässään opettaja päivittäistä työtään tekee? Siksi valitsin lähdeaineistokseni opettajien oman ammattijärjestön Opettaja -lehden mielipidepalstan, siellä aihe tuntuu nousevan tasaisin väliajoin esiin ja argumentointikin vaikuttaa pitkälle samanlaiselta. Halusinkin selvittää, että onko näin todella asian laita. Puhuttavatko samat asiat erityisopetuksessa vuodesta toiseen? Tämän erityispedagogiikan pro gradu -työn tarkoituksena on tarkastella näitä lehtikirjoituksia diskurssianalyttisestä näkökulmasta. Työssä on käytetty alustavana teemoittelun apuvälineenä myös sisällönanalyysiä. Laajasta yli sadan kirjoituksen kokonaisaineistosta valitsin lopulta integraatio/inkluisio vs. segregatio-aiheiset kirjoitukset (n=62).

Erityispedagogiikka on perustunut käsitykselle, jonka mukaan yksilön toiminnanvajaavuudet ovat seurausta hänen puutteellisista kyvyistään. Erityisopettajat toimivat lapsen edun nimissä pyrkiessään tekemään hänestä mahdollisimman ”normaalia”. Erillisestä erityisopetuksesta koituva hyöty on nähty

merkittävämpänä kuin siitä seuraava haitta (esim. leimautuminen tai syrjäytyminen). Erityisopetuksen toimintastrategiaa on mallinnettu lääketieteestä ja psykologiasta, jossa potilaan yksityiskohtainen diagnosointi toimii toimenpiteiden rationaalisen perustana ja moraalisen oikeuttajana ja täten oppilaita on jaettu eri tarpeiden mukaan erilaisiin ryhmiin, esimerkiksi omat luokat kehitysvammaisille ja käyttäytymishäiriöisille. (Vehmas 2005, 86-87). Pyrinkin tässä tutkimuksessa saamaan selville, mitä diskursseja nousee esiin nimenomaan erityisopetuksen järjestämispaikkaa koskien.

1.1 Aikaisempia tutkimuksia

Aivan vastaavaa tutkimusta ei ole aikaisemmin tietääkseni tehty, mutta *Opettaja-lehteä* tai sen edeltäjää *Opettajain Lehteä* aineistona käyttäen on tehty paljon tutkimuksia, varsinkin pro gradu -töitä. Lehti on ollut aineistona kasvatustieteen lisäksi niin uskontotieteellisessä kuin kulttuurihistoriallisessakin tutkimuksessa, esimerkkeinä voin mainita tuoreehkot gradu-tutkielmat Turun yliopistosta, Riikka Poudan (2015) *Ehkä tärkeintä on asennemuutos: tasokurssit ja erilaisten oppilaiden integraatio Opettaja-lehdessä 1972-1986* ja Eerika Kärnän (2015) *Keskustelua luterilaisista kulttuuri-ilmauksista monikulttuuristuvassa koulussa. Diskurssianalyysi Opettaja-lehden uskonnon asemaa koululaitoksessa koskevista kirjoituksista vuosina 2003-2013*. Oulun yliopistossa Annikka Karjalainen ja Katja Karvonen (2003) tekivät integraatioaiheisen gradun otsikolla *Opettaja-lehdissä vuosina 1990-2002 esiintyneitä käsityksiä integraation mahdollisuuksista peruskoulussa*. Laajempiakin tutkimuksia on opettajien ammattilehdistä tehty, esim. Naumanen (1990) tarkastellessaan kansalaista koskevia käsityksiä opettajien ammattilehdissä sadan vuoden ajalla 1880-luvulta 1980-luvulle. Väitöskirjojakin *Opettaja-lehteen* liittyen on tehty hiljattain, Tampereella 2014 kasvatustieteestä on väitellyt Mirka Räisänen väitöskirjallaan *Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät – yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa*.

Hänen aineistoonsa kuuluu OAJ:n Opettaja-lehdestä vuosikerrat 1973, 1978, 1983, 1988, 1993, 1998, 2003 ja 2008.

Opettajien suhtautumista poikkeaviin lapsiin normaaliluokalla on ansiokkaasti tutkinut Sakari Moberg. 1980-luvun alun mielipiteiden pohjalta saadut tulokset (Moberg 1984, 50-53) selvittivät opettajien ottavan luokkaansa cp-vammaisen varmemmin kuin kuulovammaisen tai häiriintyneen oppilaan. Häiriintyneiden ja älyllisesti kehitysvammaisten sijoittamiseen tavallisiin luokkiin suhtauduttiin varauksellisesti. Opettajat kokivat myös omissa valmiuksissaan tiedollisesti ja taidollisesti puutteita ottaa vastaan integroitu oppilas. Noin 80% oli sitä mieltä, että älyllisten oppimisedellytysten puute tai häiritsevä käyttäytyminen johtavat integraation epäonnistumiseen. Poikkeavuudella kuitenkin on väliä, sillä opettajat ottaisivat lähes varauksetta luokkaansa joko erittäin lahjakkaan, puhehäiriöisen tai lukihäiriöisen oppilaan. Suuri osa hyväksyisi myös kuulo- tai näkövammaisen oppilaan luokkaansa tietyin varauksin. Psykykkisesti kehitysvammaiset ja käytöshäiriöiset eivät ole tervetulleita tavallisiin luokkiin käytettävissä olevien resurssien puutteen vuoksi. Miesopettajat ovat kuitenkin valmiimpia ottamaan vastaan häirikköoppilaan. Naisopettajat taasen uskovat miesopettajia enemmän , että poikkeavan oppilaan sijoittaminen yleiseen opetusryhmään on muiden oppilaiden kannalta parempi vaihtoehto kuin erityisluokkasijoitus. Tutkimuksessa huomattiin myös, että poikkeavuudesta saatu kokemus lisää opettajien varauksellisuutta. Tutkija tulkitseekin sen johtuvan negatiivisista kokemuksista integraatiosta. Opettajat, joilla ei ole asiasta kokemusta, suhtautuvat asiaan pinnallisen myönteisesti asiaan paneutumatta.

Uudemmassa tutkimuksessa (Leskinen &Moberg 2002, 20-21, 35) opettajien asennoituminen integraatioon vaihteli suuresti, ollen kuitenkin kokonaisuutena varsin kriittistä. Vain 5% kannatti integraatiota jonkin verran. Rehtorit ja erityisopettajat näkivät integraation myönteisempänä kuin luokan- ja aineenopettajat. Lisäksi koulumuodolla oli merkitystä, myönteisimpiä olivat normaalikoulun ja tavallisten ammattikoulujen henkilöstöt, kun taas kriittisimpiä ammatillisten erityisoppilaitosten

ja kunnallisten erityiskoulujen henkilöstöt. Suhtautumista integraatioon säätelivät neljä tekijää: 1) fyysisen integraation tärkeys ihmisarvon edistämisen kannalta, 2) usko siihen, että kaikille yhteisessä koulussa pystytään kohtaamaan vaikeimminkin vammaisten lasten kasvatukselliset tarpeet, 3) usko siitä, miten yleisopetuksessa pystytään huolehtimaan kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta ja 4) usko luokanopettajan tai aineenopettajan selviytymisestä yhteisopetuksen haasteista. Kaikkein kriittisimmin suhtauduttiin fyysiseen integraatioon kun kyseessä oli vaikeimmin vammaiset, vain 3% uskoi yleisopetuksen resurssien riittävyyteen ja lähes kaikki (yli 90%) vaativat erityisryhmiä ja erityisluokkia vaikeasti vammaisille ja erityisesti sopeutumattomille oppilaille. Lähes yhtä kielteisenä koetaan kaikille yhteiset opetusryhmät silloin, kun opettajalla ei ole tarvittavaa erityispedagogista ammattitaitoa, vaan uskottiin vain erityisopettajan olevan kykeneväisiä opettamaan vaikeasti vammaisia oppilaita. Selvän enemmistön mielestä myöskään fyysinen integraatio ei merkitse hyvää opetusta kaikille oppilaille. Opettajat kuitenkin suhtautuivat fyysiseen integraatioon myönteisesti kun puhuttiin sen merkityksestä ihmisarvon ja tasa-arvoisuuden edistäjänä. Opettajat siis uskoivat fyysisen integraation edistävän tasa-arvoa ja oppilaiden sosiaalista integraatiota, mutta vain muutamat pitivät mahdollisena, että vaikeasti vammaisia, erityisesti sopeutumattomia lapsia, voidaan tuloksellisesti opettaa yleisopetuksen luokissa. Moberg toteaaakin myönteisen asenteen olevan välttämätön edellytys integraation kehittämiseksi. Ei ole siis viisasta sijoittaa oppilasta tavalliseen luokkaan, jos opettajan käsitykset ja odotukset oppilaan edellytyksistä ja opetuksen onnistumisesta ovat kielteisiä. (Moberg 1998, 155).

Turussa tehdyssä tutkimuksessa (Martinmäki&Klemelä 2004, 236) ilmeni, että kaikki opettajat eivät ole asenteellisesti valmiita integraatioon. Integraatio aiheutti opettajissa myös riittämättömyyden tunteita. Mobergin (2001, 87) tutkimuksessa aineisto oli laajempi, mutta yleisesti ottaen opettajien suhtautuminen integraatioon oli varsin kriittistä.

2. Teoreettista taustaa

2.1 Erityisopetuksen historiaa Suomessa

2.1.1 Ennen oppivelvollisuutta

Erityisopetus alkoi Suomessa aistiviallisten opetuksena. Ensimmäinen kuurojen koulu perustettiin Porvooseen 1846, kun Tukholman Manilla-koulussa opiskellut Karl Oskar Malm tuli sen ensimmäiseksi opettajaksi. Myöhemmin samalla vuosisadalla kuurojen kouluja perustettiin myös muihin suomalaisiin kaupunkeihin. Porvoossa ja Pietarsaareissa kuuroille tarkoitettut koulut olivat ruotsinkielisiä. (Kivirauma 2015a, 29). Vuonna 1892 annettiin ensimmäinen aistivialliskouluasetus säätelemään alan opetusta, mutta se jätti ulkopuolelle kuitenkin tylsämielisopetuksen. Aistivammakoulujen asema turvattiin valtion laitoksina. (Nygård 2001, 181). Vuoden 1907 oppivelvollisuuskomitean mietinnössä esitettiin, että lapsi voitiin vapauttaa koulunkäynnistä osittain tai kokonaan paitsi pitkän koulumatkan, myös ruumiinvamman, heikon terveyden tai käsityskyvyn vuoksi. Myös kodin köyhyyden vuoksi voitiin lapsi vapauttaa väliaikaisesti koulunkäynnistä. (Tuomaala 2011, 105).

Aistiviallisilla tarkoitettiin kuurojen ja sokeiden lisäksi myös ”hengessä heikkoja”, aistilla viitattiin siten myös käsityskyvyn ja ymmärtämiseen. Tylsämieliset kytkettiin kuulo- ja näkövammaisiin opetusalojen ongelmien samankaltaisuuden vuoksi. Aistiviallisuus oli erityisopettajien käyttämä käsite ja viime kädessä opettajat määrittelivät sen oppilaita laitoksiin valitessaan, sillä aistivialliskouluihin otettiin oppilaita, joita pidettiin kehityskelpoisina, mutta joita ei tavallisessa koulussa voitu opettaa. (Harjula 1996, 49-51).

Uno Gygnæus oli paitsi ”kansakoululaitoksen isä”, niin hän vaikutti suuresti myös Suomen näkövammaisten opetuksen alkamiseen, sillä hän kävi matkoillaan myös vammaisille tarkoitetuissa oppilaitoksissa ja vauhditti koulun perustamista maassamme. (Nygård 2001, 164-165). Sokeille perustettiin ensimmäinen ruotsinkielinen koulu Helsinkiin 1865 ja suomenkielinen Kuopioon 1870. Sokeille

opetettiin käsityöammateissa tarvittavia taitoja kuten köydenpunontaa ja korinvalmistusta. (Kivirauma 2015a, 29).

Kehitysvammaisten tai tylsämielisten katsottiin myös tarvittavan heille suunnattua ja mukautettua opetusta. Tarve huomattiin, kun kuuromykkäkouluihin tuli oppilaita, joiden vamma ei ollutkaan kuulon puute vaan älyllinen heikkous. Heitä varten perustettiin erityisluokkia, kun huomattiin, että useimpia voitiin opetuksen avulla kehittää. (Harjula 1996, 62). Pietarsaassa toimi ensimmäinen koulu vuosina 1877-1892, mutta varojen puutteessa se joutui lopettamaan toimintansa. Perttulaan vuonna 1890 perustettu tylsämielislaitos pystyi kuitenkin jatkamaan toimintaansa pysyvämmiin. (Kivirauma 2015a, 30). Perttulan koulu oli alunperin Emma ja Edvin Hedmanin Helsinkiin perustama tylsämielisten kasvatuslaitos, joka tilahtauden vuoksi siirtyi Perttulaan Vanajaan Hämeenlinnan lähelle jo vuonna 1891. Koulussa opetettiin mm. maanviljelystä. Kolmas tylsämielisten koulu perustettiin Sortavalaan vuonna 1907 kirkon sisälähetysseuran toimesta. (Mänty 2000, 88).

Vuoden 1908 asetus siirsi tylsämielislaitokset asteittain valtion valvontaan, tällöin myös Perttula siirtyi kokonaan valtion huostaan. Perttula oli tarkoitettu ainoastaan kehityskykyisille tylsämielisille, ”idiootteja” ei otettu oppilaiksi. Kehityskyvyttömiä todettiin vuonna 1915 noin 43 % oppilaista. Perttula oli kuitenkin ainoa laitos tylsämielisille lapsille, joten moni lääkäri yritti tulkita lapsen kehityskelpoisuutta mahdollisimman laajasti saadakseen lapsen sinne oppilaaksi. Laitoksessa arviointi suoritettiin valmistavalla osastolla. Johtaja Hedman alkoi kuitenkin olla sitä mieltä, että pelkällä tylsämielisten opetuksella ei ongelmia ratkaistaisi, vaan degeneraatiota tulisi estää jopa sterilisaation keinoin. (Nygård 2001, 191).

Kansakoulussa oppilaiden katsottiin olevan kykeneväisiä suoriutumaan oppivelvollisuudesta ilman tukitoimia. Apukouluja ei ollut kuin suurimmissa kaupungeissa, muut tukea tarvitsevat oppilaat vapautettiin oppivelvollisuudesta. Kansakoulun alkuaikoina koulunkäynti perustui vapaaehtoisuuteen, joten kouluun

saattoi jättää menemättä, erota tai tulla erotetuksi tai alunperinkin olla aloittamatta koulunkäyntiä. Syynä saattoi olla ”laiskuus, kurittomuus tai heikkolahjaisuus”. (Kivirauma 2015a, 32). Pahantapaisille lapsille perustettiin yleisiä kasvatustaitoksia, 1891 pojille Keravalle Koivulan kasvatustaitos ja tytöille 1893 Vihtiin Vuorelan kasvatustaitos. (Vehkalahti 2011, 391).

Ensimmäiset apukoulut perustettiin vuosisadan alussa ja toiminta oli alussa vakiintumatonta. Luokista käytettiin nimitystä ”i-luokka” eli ”idioottien luokka”. Oppilasaines oli hyvin heterogeenistä. Apukoulu kuitenkin vakiinnutti asemansa erityisopetusmuotona osana kansakoulua jo ennen oppivelvollisuuskoulua. Pahantapaisia oppilaita siirrettiin koulusiirtoloihin tai heidät erotettiin koulusta kokonaan, kun taas heikkolahjaisia opetettiin kansakoulun yhteydessä. Myös erotusluokkia kokeiltiin, tällöin syystä tai toisesta huonosti koulussa menestyneet oppilaat erotettiin omaksi luokakseen. (Kivirauma 2015a, 33).

Erotusluokkien ensisijainen tarkoitus oli vapauttaa tavalliset luokat häiritsevistä oppilaita ja esim. Turussa luokkaa kutsuttiin ”pahantapaisten poikien kouluksi”. Myös apukouluun siirto nähtiin häpeällisenä ja koska kansakoulu oli vapaaehtoista, ei lasta voitu siirtää ilman vanhempien suostumusta. (Kivirauma 2008, 89). Siirrossa aloitteen tekijänä toimi yleensä opettaja tai lääkäri ja kansakouluntarkastaja vahvistettiin. (Kivirauma 2004, 11). (Kivirauma 1987, 74-75, liite VI)

Apukoulujen oppilaat olivat usein köyhistä oloista, työväestön lapsia, ja heillä oli paljon erinäisistä syistä johtuvia poissaoloja. Oppilaat olivat myös ”huolimattomia”, heidän huolellisuusarvosanansa olivat heikkoja ja heillä saattoi olla puutetta vaatteista. (Kivirauma 2008, 95).

2.1.2 Oppivelvollisuuskoulussa

Oppivelvollisuuslaki astui voimaan vuonna 1921, mutta se ei tuonut suurta muutosta poikkeavien oppilaiden opetukseen. Lain mukaan yli kymmenentuhannen asukkaan kaupunkiin piti perustaa apukoulu, mutta näin suuria kaupunkeja oli vain yhdeksän, joten suuri osa väestöstä asui pienemmillä paikkakunnilla. Vielä vuonna 1936 joka viides oppivelvollinen maaseudulla oli kansakoulun tavoittamattomissa ja oletettavasti iso osa näistäkin oli oppilaita, joita vanhemmat eivät lähettäneet kouluun puuttuvien lahjojen vuoksi. Koulua käyvistä oppilaista moni jäi luokalle tai sai ehdot, sillä toimivaa erityisopetusjärjestelmää ei ollut. (Kivirauma 2015a, 34). Oppivelvollisuusasetuksessa apukoulun oppilaita kuvailtiin ”heikon käsityskyvyn” omaaviksi. Myöhemmin, 1957 ja 1958 kansakoululaissa -ja asetuksessa määritelmänä oli ”henkisessä kehityksessään viivästynyt ja lievästi vajaamielinen”. Vanhempia tuli myös kuulla siirron yhteydessä. (Kivirauma 1989, 120-122).

Oppivelvollisuus koski kuuroja ja sokeita, mutta tylsämieliset vapautettiin koulunkäynnistä. Hallinnollinen jako tapahtui 1920-luvulla, jolloin tylsämielislaitokset siirrettiin sosiaaliministeriön alaisuuteen kun taas kuuromykkäin ja sokeain koulut liitettiin kouluhallituksen kansanopetusosaston valvontaan. (Katainen 2011, 387-388).

Maaseudulla kansakoulun johtokunta saattoi tarkastajan suostumuksella vapauttaa heikkolahjaiset lapset koulunkäynnistä. Ajateltiin, että kansakunnan rakentaminen edellytti sairaiden ja kehityskelvottomien erottamista muista. Käytössä olikin erottelun apuvälineenä älykkyystestejä, ensimmäisenä ne otti käyttöön Turun kaupunki vuonna 1927. Kuulo- ja näkövammaiset muun muassa olivat sosiaalitoimen ja suojelukasvatuksen varassa. Sosiaalihygienisistä syistä johtuen heikot haluttiin kasvattaa muista erillään ja sitä varten oli olemassa muutama hoitolaitos. Vielä vuonna 1936 lapsista 2,1 prosenttia oli oppivelvollisuuskoulun ulkopuolella erityisten tarpeittensa vuoksi. Toisaalta samaan aikaan myös kahdeksan prosenttia

oppivelvollisista ei voinut käydä koulua syrjäisen asuinpaikan tai vanhempien laiminlyöntien vuoksi. (Ahonen 2003, 105-106).

Ensimmäinen kansakoulun opetussuunnitelma valmistui vuonna 1925 ja se koski maalaiskansakouluja. Maatalousvaltaisessa Suomessa suurin osa lapsista asui tuolloin maaseudulla. Poikkeavien oppilaiden ongelmia ei siinä käsitelty. Vasta vuonna 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitea otti opetuksen lähtökohdaksi oppilaan kykyjen mukaan tapahtuvan eriyttämisen. Se saattoi tapahtua luokan sisällä tasoryhmittäin tai olla organisatorista eriyttämistä, jonka kohderyhmänä olivat apukoulutasoiset, apukoululaisten ja normaalioppilaiden väliin jäävät heikot oppilaat, erityisen lahjakkaat ja vaikealuontoiset oppilaat. Apukoulun ja normaaliopetuksen väliin suositettiin h-luokkia oppilaille, jotka eivät kuulu apukouluun, mutta jotka eivät myöskään pärjää tavallisilla luokilla. (Kivirauma 1999, 58). H-luokilla opiskeli luokalleen jääneitä, hitaammin edistyviä oppilaita. Erityisluokka koettiin leimaavana ja pitkät koulumatkat hankalina. Luokat koettiin koulupidollisesti epätaloudellisiksi, sillä ne veivät kokonaisen luokkahuoneen, vaikka oppilaita oli vähemmän ja yhtä opettajaa kohden oli vähemmän oppilaita. (Kivirauma 1989, 195).

Oli kuitenkin myös oppilaita, jotka eivät menestyneet apukoulussakaan ja heitä varten perustettiin askarteluluokkia. Askarteluluokan oppilaiden keskimääräinen älykkyysosamäärä oli apukoululaisia heikompi ja kaikkein heikommat oppilaat kävivät lyhennettyä koulupäivää. Askarteluluokilla opetettiin kotiaskareita ja puhe- ja aistiharjoituksia. Opettajana toimi usein lastentarhanopettaja. (Kivirauma 1989, 189).

Apukoululaisten määräksi vajaakykyisten lasten huoltokomitea arvioi 1,7% kansakouluikäisistä lapsista vuonna 1947 ja viisi vuotta myöhemmin määrän arvioitiin olevan 1-3 prosentin välillä. Suhteellinen osuus vaihteli huomattavasti paikkakunnittain ja maaseudulla katsottiin olevan enemmän vajaamielisiä. Erityisopetusta oli kuitenkin tarjolla paremmin kaupungeissa ja siellä tarpeen katsottiinkin olevan suurempi, sillä maalaiskouluissa yhdysluokissa luokan kertaaminen oli helpompaa, kun taas kaupunkikouluissa keskityttiin enemmän

valmistautumaan oppikouluun. Käytännössä apukouluopetusta sai kuitenkin esimerkiksi vain 0,29 % oppivelvollisista lukuvuonna 1950-51. Erityisopetus oli siis hyvin marginaalista. Kuitenkin 1950-luvulla erityisopetuksen saralla tapahtui, ensimmäiset komiteamietinnöt ilmestyivät, erityisopettajien koulutus alkoi 1959 Jyväskylässä ja ensimmäinen apukouluasetus annettiin vuonna 1952. Asetus määritteli luokan kooksi enintään 15 oppilasta ja apukoulun opettajan eläkeiäksi 55 vuotta. Lisäksi apukouluja oli asetuksen mukaan mahdollista perustaa myös maaseudulle ja oppilaita mahdollista siirtää takaisin normaaliluokille. (Kivirauma 1999, 60).

Samoihin aikoihin vuosisadan alkukymmeninä myös rotuhygienia nousi yleiseen keskusteluun ja ensimmäinen eugeeninen konferenssi järjestettiin Lontoossa vuonna 1912. Kansakoulutarkastajan tuli vuoden 1935 steriloimisasetuksen mukaan ilmoittaa tylsämielisistä lapsista terveydenhoitolautakunnalle mahdollista suvunjatkamiskyvyn poistamista varten. Pahantapaisia kohtaan asenteet olivat vieläkin jyrkempiä. Pakkosteriloiteja ei kuitenkaan toteutettu laajamittaisesti. (Kivirauma 2015, 35; Kivirauma 2008, 86). Lain ensimmäisen pykälän mukaan *”tylsämielinen (idiootti), vähämielinen (imbesilli) ja mielisairas voidaan määrätä tehtäväksi suvun jatkamiseen kykenemättömäksi, jos on syytä varoa, että sellainen vajaakelpoisuus periytyisi hänen jälkeläisiinsä, tai jos on todennäköistä, että hänen lapsensa jäisivät hänen tälläisen vajaakelpoisuutensa takia huoltoon vaille.”* Suomessa pakkosteriloitien kulta-aika sijoittui 1950-1960-lukujen vaihteeseen, jolloin rotuhygieenisin syin pakkosteriloitiin enimmillään yli 500 ihmistä vuodessa. Vuosina 1935-1970 Suomessa tilastoitiin 7530 sterilointia rotuhygieenisten syiden perusteella ja näistä 996 vuosina 1935-1950. Laki kumottiin vasta vuonna 1970. (Vehmas 2005, 70). Jo ennen lakia vajaamielisiä oli steriloitu Perttulan laitoksessa vuosien 1912-1922 välisenä aikana. (Pietikäinen 2013, 320).

Kurittomia lapsia kohtaan ryhdyttiin toimeen 1930-luvulla. Tällöin perustettiin Tampereen lähelle Palhoniemen koulukoti, joka toimi vuosina 1931-51. Oppilaista suuri osa oli entisiä apukoululaisia tai askarteluluokkalaisia. Ensimmäiset

tarkkailuluokat aloittivat toimintansa Helsingissä vuonna 1939, Turussa ja Jyväskylässä 1942 ja Tampereella 1947. Kasvatusneuvolatoiminta alkoi samoihin aikoihin ja kasvatusneuvola oli mukana siirroissa tarkkailuluokille. Tarkkailuluokille siirrettävien oppilaiden tuli olla ”normaaliälyisiä” ja opetussuunnitelma oli tavallisen oppivelvollisuuskoulun kanssa sama. Päivät ja oppitunnit saattoivat kuitenkin olla lyhempiä kuin tavallisessa kansakoulussa. Takaisinsiirto tavalliselle luokalle oli mahdollista, mutta harvinaista. Tarkkailuopetus painottui kaupunkeihin ja kauppaloihin. Tarkkailukouluja ei maaseudulla ollut. (Kivirauma 1989, 106-110; 206).

2.1.3 Peruskoulussa

Yhtenäiskoulun myötä 1970-luvulla vanha rinnakkaiskoulujärjestelmä jäi pois, mikä samalla muutti ihmisten asenteita erilaisia oppijoita kohtaan. Kun aikaisemmin oli puhuttu teoreettisesti lahjakkaista oppikoululaisista ja käytännöllisesti lahjakkaista kansalaiskoululaisista, niin nyt haluttiin luoda kaikille yhtenäinen peruskoulutus, josta pystyi jatkamaan niin lukioon kuin ammattikouluunkin. Peruskoulu-uudistus toteutettiin vuosina 1972-77 ja tämän uudistuksen jälkeen koko ikäluokka opiskeli yhdessä yhdeksän vuotta. Aikaisemmin vain kansakoulun neljä vuotta oli ollut yhteistä aikaa. Tämä vaikutti myös erityisopetukseen, sillä enää ei haluttu jakaa ikäluokkaa eri kouluihin. Haluttiin luoda koko ikäluokan koulu myös erityisopetuksen tarpeessa oleville. (Kivirauma 1999, 62-63). Peruskoulu-uudistuksen myötä erityisopetusta nauttivien määrä kohosikin jopa 15 prosenttiin. (Kivirauma 1989, 135; Ahonen 2009, 170).

Osa-aikainen erityisopetus vastasikin tähän tarpeeseen luokkamuotoisen erityisopetuksen rinnalla. Aluksi vuonna 1970 korjattiin puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöitä, sittemmin lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. Yhä pienemmät ”poikkeavuudet” riittivät erityisopetukseen ohjaamiseen. Toisaalta osa-aikainen erityisopetus toteuttaa hyvin integraatioajatusta. (Kivirauma 1989, 127).

Peruskoulun myötä otettiin käyttöön myös tukiopeus ja suosittiin ns.klinikkaopetusta erityisluokalle siirron ollessa viimeinen vaihtoehto ja sieltäkin oli mahdollista kuntoutussuunnitelman turvin palata yleisopetukseen. Osa-aikaisen erityisopetuksen kasvun myötä erityisopetuksen integraatio parani vaikkakin segregatiota edustivat yhä rinnakkaiskoulun aikaiset luokka- ja koulumuotoiset palvelut. (Kivirauma 1999, 66).

Puhehäiriöisten lasten opetus oli osa-aikaisen erityisopetuksen ensimmäisiä tehtäviä, alkaen jo 1940-luvun lopulta. Myöhemmin 1960-luvulla varsinkin luokkamutoista erityisopetusta alettiin kritisoimaan muun muassa sen leimaavuuden ja oppimistulosten heikkouden vuoksi. Alkoi kiista erityisopetuksen järjestämismuodosta (integraatio/segregaatio), joka osittain jatkuu edelleen. (Kivirauma 2015a, 37-40). Tästä tarkemmin luvussa 2.2.

Peruskoulussa erityisopetus jaettiin kahteen suurempaan osa-alueeseen: osa-aikaiseen ja luokkamutoiseen. Ensimmäisessä opettajana toimi erityisopettaja ja jälkimmäisessä erityisluokanopettaja. Osa-aikainen on ns. klinikkamutoista tai samanaikaisopetusta. Luokkamutoinen erityisopetus jaettiin erilaisiin ryhmiin oppilaiden perusteella. Psykkisesti kehitysvammaisten opetus oli harjaantumisopetusta (EHA), joka jakautui vielä vamman vaikeusasteen mukaan EHA1 ja EHA2. Näistä jälkimmäisten oli tarkoitettu vaikeimmin kehitysvammaisille. Mukautettu opetus (EMU) korvasi vuonna 1985 apukouluopetuksen, oppilasryhmät koostuivat lievästi kehitysvammaisista tai oppilaista, joilla henkinen kehitys on lievästi viivästynyt, mutta joita ei kuitenkaan voi opettaa peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelman puitteissa. Näkövammaisille oli näkövammaisten erityisopetus (ENÄ) ja kuulovammaisille kuulovammaisten erityisopetus (EKU). Liikuntavammaisille lapsille, mm. CP-vammaiset, oli omat luokkansa (EVY). Tarkkailuopetus -termi korvaantui niin ikään koululakiuudistuksessa 1985 sopeutumattomien opetuksella (ESY). Lisäksi voitiin antaa sairaalaopetusta kotiopeutuksena tai sairaalakoulussa. (Runsas 1991, 50-103).

1990-luvun lopussa osa-aikaista erityisopetusta sai reilut 82 000 oppilasta ja yli 21 000 oppilasta oli otettu tai siirretty erityisopetukseen. Osa-aikaisista ala-asteella opiskeli 80,4 % ja yläasteella 19,6 %. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa suurimman erityisopetusperusteen muodostivat luki-vaikeudet (40,2 %), toiseksi eniten puheopetus. Kaiken kaikkiaan kielelliset vaikeudet kattoivat noin 70%. Erityisopetukseen siirretyissä suurin ryhmä oli EMU (46%), toiseksi suurin EHA (15%), kolmantena ESY (14% , heistä poikia 86%). EVY-oppilaita oli 9,3% ja ”muut” -nimikkeellä 7,1 %. Kuulo- tai näkövammaisia sekä vaikeimmin kehitysvammaisia (EHA2) oli vain joitain prosentteja. (Ihatsu&Ruoho 2002, 102-104).

Erityisopetukseen siirrettyjen peruskoululaisten määrä kasvoi huomattavasti vuosituhaten alussa. Kun vuonna 1999 erityisoppilaita oli alle 25 000, niin vuonna 2005 heitä oli jo yli 40 000. Vaikeammin vammaisten ryhmä (11-vuotinen opetus) pysyi melko lailla samana, joten lisäys on tullut 11-vuotisen perusopetuksen ja 9-vuotisen perusopetuksen muista oppilaista. Peruskoulun 9-vuotisen erityisopetuksen oppilasmäärän kasvu on ollut melkein 50 prosenttia, ollen nopeampaa kuin kokonaiskasvu (43%). Erityisopetusta saavien oppilaiden osuus kaikista peruskoululaisista on ajanjaksolla 1995-2005 kasvanut alle kolmesta prosentista yli seitsemään. Opetusministeriön tavoittelema prosentuaalinen osuus on korkeintaan 5%. (Teittinen 2008, 128-130). Vuosina 2002-2010 erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen oppilaiden kokonaismäärä on kasvanut kolmanneksella, 34 tuhannesta 46 tuhanteen. Peruskoulun kokonaisoppilasmäärä pieneni kuitenkin samalla ajanjaksolla noin kahdeksan prosenttia.(Jahnukainen et al. 2012, 27).

Vuoteen 2011 asti Tilastokeskus on luokitellut erityisoppilaat erityisopetuksen syyn perusteella. Vuonna 2010 erityisopetukseen otetut tai siirretyt oppilaat jaettiin yhdeksään ryhmään. Nämä olivat

- vaikea kehitysviivästymä
- lievä kehitysviivästymä
- aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vastaava

- tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus
- autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet
- kielen kehityksen häiriöistä (dysfasiasta) johtuvat oppimisvaikeudet
- näkövamma
- kuulovamma
- muu syy.

Osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat luokiteltiin vastaavasti ensisijaisen syyn perusteella seuraavasti:

- puhehäiriö
- luku- ja kirjoitushäiriö
- matematiikan oppimisen vaikeudet
- vieraan kielen oppimisen vaikeudet
- sopeutumisvaikeudet tai tunne-elämän häiriö
- muut vaikeudet oppimisessa tai muu syy. (Moberg & Vehmas 2015, 58-59).

Elokuussa 2011 astui voimaan laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) ja sen myötä kouluissa otettiin käyttöön ns. kolmiportainen tuki. Sen tavoitteena on saattaa käyttöön ”uusien, joustavien ja monipuolisten pedagogisten ratkaisujen.” Koulun toimintaympäristö suosii ”opettajien keskinäistä ja koulun ja kodin välistä sekä moniammatillista ja monialaista yhteistyötä”. Yhteistyömuotoja opettajilla voivat olla esim. samanaikaisopetus ja yhdessä opettaminen. Keskeistä on myös toimintakulttuurin kehittäminen. Erillisessä erityisopetuksessa tapahtuva varhainen puuttuminen on siirtymässä yleisopetuksessa tehtävään varhaiseen puuttumiseen. Kolmiportaisuudella viitataan tuen jakautumiseen yleiseen, tehostettuun ja erityiseen. Kaikissa tuen portaissa keinoina ovat eriyttäminen, oppilaanohjaus, oppilashuollon tuki, tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, apuvälineet ja avustajapalvelut. Erityisessä tuessa voidaan oppilas lisäksi sijoittaa erityisluokkaan. Tuen katsotaan menevän portaittain eli tehostettua tukea annetaan, kun yleinen tuki ei riitä ja vastaavasti erityistä tukea silloin kun tehostettu tuki ei ole riittävää. Oleellista on ajattelun muutos kuntoutusparadigma-ajattelusta tukiparadigman suuntaan. Enää ei

siis tulisi ajatella, että oppilas menee erityisluokalle kuntoutumaan voidakseen palata omaan luokkaansa. Tämän myötä siirtymistä tapahtuu myös perinteisestä medikalisoivasta toiminnasta sosiaalista mallia korostavan toiminnan suuntaan. (Naukkarinen 2012, 428-429).

2000-luvun toiselle vuosikymmenelle tultaessa erityisopetuksen maine on parantunut ja se koetaan pääasiassa myönteisenä. (Puro 2011, 72- 78). Toisaalta pojat ovat edelleen ylliedustettuina erityisopetuksessa, poikia on yli 60% sekä osa-aikaisessa erityisopetuksessa että erityisen tuen oppilaissa. (Hautamäki&Lintuvuori 2012, 415).

2.2 Inkluisio, integraatio ja segregatio

Erilaisuutta voidaan tarkastella kahdesta eri suunnasta, se voi olla jaottelun lähtökohta tai monimuotoisuuden, uuden energian lähde. Täten vammaisia voidaan lähestyä joko jaottelun, vaikkakin ystävällismielisen, kautta tai erilaisuuden ymmärtäminen rikkautena. Pitkään lähestymistapa oli vain ensiksi mainittu, jako ”niiden” ja ”normaalien” välille. Se luo helposti sääliä ”niitä” kohtaan ja voidaan helposti kokea loukkaavana ja holhoavana. Vammaisaktivistit ovatkin peräänkuuluttaneet oikeuksia hyväntekeväisyyden sijaan. (Thomas & Vaughan 2004, 26-27).

Tämän inklusiivisen ajattelun perusteella lapsia ei tulisikaan jakaa eri kouluihin heidän tarpeidensa mukaan, vaan tarvittavat tukitoimet tulisi tuoda tavallisiin kouluihin. Täten lapsi voisi käydä koulua vertaistensa kanssa omalla asuinalueellaan. Segregatio on tämän ajatuksen vastakohta, tällöin vammaisille on omat luokkansa ja koulunsa keskitetyksi mahdollisesti vammaisyyden mukaan. Integraatiossa erityisoppilaat tuodaan tavallisiin kouluihin.

Erityisluokilla annettava opetus ei ole ollut tehokasta eli oppilaat eivät ole menestyneet erityisluokalla paremmin kuin olisivat menestyneet yleisopetuksessa ja lisäksi erityisluokkasijoitukseen liittyvä nimeäminen on leimaavaa. Dunnin (1968) mukaan tavallisissa luokissa voidaan antaa tehokasta opetusta myös kehitysvammaisille. (Moberg & Savolainen 2015, 77). Integraatiossa voidaan erottaa kaksi eri suuntaa hieman eri näkökohdista tarkasteltuina. Pois segregatiosta-näkemyksellä eli desegregatio tai deinstitutionalisaatio lähtee nimenomaan siitä, että erilliset laitokset ja koulut ovat tehottomia ja ihmisarvoa alentavia. Integraatio on yleensä juuri tätä. Toinen näkemys on luonteeltaan ei-segregoiva eli nonsegregatio, jossa lähtökohtana on yksi yhteinen koulu, joka on sopiva kaikille. Tämä on selvästi inklusiivinen näkemys. (Emt., 81).

Suomessa integraatiokehitystä on tuotu esiin 1970-luvulta lähtien. Opettajat ovat kuitenkin suhtautuneet hyvin varauksellisesti integraation tavoitteluun. Erityisesti sopeutumattomien ja kehitysvammaisten oppilaiden opiskelua tavallisissa luokissa on vaikea hyväksyä. Toisaalta erityisopettajat ovat halunneet korostaa omaa professiotaan ja erityislasten oikeuksia saada kykijensä ja vammansa edellyttämää opetusta erityiskoulutettujen opettajien johdolla. (Moberg 2002, 45- 47).

Integraatio tarkoittaa erityiskasvatuksen yhteydessä pyrkimystä tarjota oppilaan tarvitsemat erityispalvelut mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen yhteydessä niin, että oppilas kuuluu sosiaalisesti, toiminnallisesti ja fyysisesti ”tavallisten” oppilaiden ryhmään, kuitenkin hänen erityistarpeensa huomioiden. Idealistisesti koko ikäluokan tulisi käydä oppivelvollisuuskoulua yhdessä, yhteisessä koulujärjestelmässä. Pelkkä erityisluokan sijoittaminen tavalliseen kouluun ei ole vielä integraatiota, vaikkakin sitä kutsutaan fyysiseksi integraatioksi. Myöskään erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sijoittaminen tavalliseen luokkaan ilman erityistarpeiden huomiointia ei ole integrointia. Toiminnallisessa integraatiossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat toimivat muiden oppilaiden kanssa ohjatuissa tilanteissa, mutta sosiaalista kanssakäymistä ei heidän välilleen synny. (Moberg 1998, 136-138).

Segregaatio eli erillinen erityisopetus tarkoittaa sitä, että oppilaat ovat erityisluokilla niin, ettei heitä ole missään oppiaineessa integroitu yleisopetuksen luokkiin fyysisesti eikä toiminnallisesti. (Martinmäki&Klemelä 2004, 213).

Inklusiivisessa kasvatuksessa on tavoitteena, että kaikki oppilaat käyvät tavallista luokkaa oman asuinalueensa lähikoulussa. Suomessa tämä on toteutunut huonommin kuin Euroopassa yleensä. Vuonna 2010 erityisopetukseen oli siirretty peruskoulun oppilaista 8,5% ja siirretyistä oppilaista lähes puolet opiskeli joko erityisluokassa (32%) tai erityiskoulussa (13%). (Naukkari 2012, 428).

Integraatio voidaan jakaa neljään tyyppiin

- 1) fyysinen,
- 2) toiminnallinen,
- 3) sosiaalinen ja
- 4) yhteiskunnallinen integraatio. Fyysisessä integraatiossa vammaiset oppilaat sijoitetaan muiden joukkoon joko sijoittamalla yksittäinen oppilas normaaliluokkaan tai kokonainen erityisluokka koulun yhteyteen. Toiminnallisessa integraatiossa erityisopetus ja yleisopetus käyttävät yhteisiä resursseja, toimivat yhdessä tai tekevät yhteistyötä. Sosiaalisessa integraatiossa eri oppilasryhmät hyväksyvät toisensa ja ystävyysuhteita syntyy sekä vuorovaikutus on myönteistä. Koulun ulkopuoliseen aikuiselämään liittyy yhteiskunnallinen integraatio, tällöin erilaiset oppijat voivat sijoittua yhteiskuntaan täysiarvoisina- ja valtaisina jäseninä. (Moberg 1984, 12).

Medikalisaatio on myös erityisopetuksessa esiintyvä käsite, jonka perusteella oppilaat voidaan jakaa eri ryhmiin diagnoosin perusteella. Tällöin ajatellaan, että oppilas tarvitsee erityistarpeen diagnoosin ja siihen erityisopetusta. Koulunkäyntiongelmien eivät kuitenkaan ole sairauksia, vaikkakin usein erityisopetukseen siirto edellyttää esim. adhd-diagnoosia. Diagnoosien hyötynä on se, että oppilas ei ole tyhmä, laiska tai sosiaalisesti epäonnistunut, vaan taustalla on diagnosoitu sairaus. Tällöin oppilas saa osakseen myötätuntoa sosiaalisen aliarvostuksen sijaan. (Saloviita 2002, 91).

Integraatioideologia voi joskus toimia myös itseään vastaan. Integraatiopuheen avulla legitimoidaan erityisopetusta, jolloin oppilaan sijoitus nähdään teknisenä ongelmana, jonka asiantuntija voi ratkaista. Käytännössä erityisluokkasijoitus voidaan aina tehdä, kun asiantuntija näkee sen tarpeelliseksi. Jos oppilas kerran tarvitsee erityisopetusta, miksi hänet pitäisi integroida? Integraatio koettiin myös uhkana erityisopettajan ammatille. (Saloviita 2002, 92).

Onkin alettu puhua, että erityisopetuksen sijaan koulujen tulisi olla tehokkaita (*effective*) kaikille oppijoille. Erityisopetuksen ajattelutavan tulee siis muuttua. Yleisopetuksen, ”valtavirran”, tulisi muuttua niin, että se pystyy vastaamaan kaikenlaisten oppijoiden tarpeisiin. Koulutus nähdään perusihmisoikeutena eikä rodun, sosiaaliluokan, etnisyyden, uskonnon tai sukupuolen tulisi vaikuttaa sen saatavuuteen. Salamancan julistuksen mukaan tavalliset koulut inklusiivisella lähestymistavalla ovat kaikkien tehokkaimpia tapoja taistelussa diskriminoivia asenteita kohtaan ja takaavat parhaiten mahdollisuuden koulutukseen kaikille. (Ainscow 2007, 146).

Inklusio tulee nähdä prosessina, joka päättymättömästi etsii tapoja vastata monimuotoisuuteen, miten elää erilaisuuden kanssa ja miten oppia erilaisuudesta. Inklusiossa havainnoidaan ja poistetaan esteitä ja tietoa kootaan monipuolisesti eri lähteistä, joiden avulla voidaan vaikuttaa käytäntöihin ja menettelytapoihin. Inklusiossa kaikki oppilaat voivat olla läsnä ja osallistua ja saavuttaa oppimistuloksia. Inklusio sisältää erityisen huomion niihin oppijaryhmiin, jotka ovat vaarassa marginalisoitua, tulla poissuljetuiksi tai alisuoriutua. (Ainscow 2007, 155-156).

2.3 Stigma, leimautuminen ja poikkeavuus

Stigma on peräisin on antiikin Kreikasta, missä polttomerkein merkittiin esim. rikolliset tai orjat, jotta muut ihmiset tiesivät välttää näitä henkilöitä. Stigma on myös tarkoittanut myöhemmin kristinuskossa Jeesuksen ristiinnaulitsemisessa saamia haavoja tai merkkejä. Yleisimmin sana tarkoittaa kuitenkin häpeäleimaa. Stigmoja on karkeasti jaoteltuna kolmentyyppisiä: ensiksi fyysisen poikkeavuuden tai epämuodostumien aiheuttamia, toiseksi merkkejä ihmisen ”heikosta tahdosta”, kuten mielisairaudet, vankeus, addiktiot, alkoholismi, homoseksuaalisuus, työttömyys, itsemurhayritykset tai radikaali poliittinen käytös. Kolmanneksi kyseessä on uskonnon, rodun tai kansalaisuuden aiheuttama leima. (Goffman 2017, 133-135; 2014, 9-12). Stigmatisoinnin seurauksena henkilön ”identiteetti pilaantuu”. (Pietikäinen 2013, 17). Stigma on ei-toivottua erilaisuutta. (Coleman Brown 2017, 146).

Henkilön sosiaalinen identiteetti voi olla voimakkaasti stigman leimaama, siihen voi liittyä marginaalisuuden tai poikkeavuuden kokemuksia, kaikkia näitä yhdistää poikkeavuus ”normista”. Poikkeavuus tai marginaalisuus voivat kuitenkin olla positiivisiakin kokemuksia, kun taas stigma koetaan yksinomaan negatiivisena. Stigmatisoidut joutuvat myös ennakkoluulojen kohteeksi ja ne ovat usein negatiivisia. Stigmaan liittyy siis paitsi poikkeavuus ja ennakkoluulot, mutta laajemminkin yleisemmät luonnehdinnat luonteesta ja identiteetistä. Suurin haitta ei ole fyysisellä ”merkillä” tai vammalla itsellään vaan sen mukanaan tuomilla sosiaalisilla ja psykologisilla vaikutuksilla. Jotkut leimat vaikuttavat henkilön terveydentilaan (esim. HIV-positiivisuus), mutta voimakkaimmat leimat (esim. kasvojen epämuodostumat) aiheuttavat sosiaalista välttämistä tai torjuntaa. Tosin jotkin stigmat voivat jopa vaarantaa ihmisen hengen, esim. Amerikassa mustaihoinen tulee helpommin murhatuksi kuin valkoihoinen. (Dovidio, Major & Crocker 2000, 3-5).

Erityisopetuksessa oleva oppilas voi myös leimautua. Erityisluokalla oleva jää helposti ulkopuoliseksi kaveripiirissä tai jopa kokonaan sosiaalisten yhteisöjen ulkopuolelle tai saa kiusatun/kiusaajan tai häirikön leiman. Ympäristön kielteinen asennoituminen voi olla myös perheen sosiaalista perintöä, joka siirtyy sukupolvelta toiselle. Ajatellaan, että oppilas on tullut sukuunsa, esim. isompaan sisarukseensa, jolla on ollut aikaisemmin kouluongelmia. Myös perhe itse voi uskoa ongelmien periytymiseen, onhan suvussa aikaisemminkin jouduttu erityisluokalle tai ollut ongelmia koulunkäynnissä. Tuleeko erityisoppilaiden lapsistakin siis helpommin erityisoppilaita? Itsensä leimaaminen voi johtaa siihen, että lapsi tai nuori ajattelee vian olevan hänessä itsessään. (Lämsä, Kiviniemi&Pönkkö 2009, 102-104).

Moberg (1979) on tutkinut asiaa vuosien varrella. Hänen apukoululaisia ja tarkkailuluokkalaisia koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että apukoululaiset ovat erityisopettajien mielestä tyhmiä, hitaita, epävarmoja ja miellyttäviä. Tarkkailuluokkalaiset taasen ovat epämiellyttäviä, älykkäitä ja nopeita. Oppilaiden vastaavat arviot apukoululaisista olivat tyhmä, hidas, epävarma, vaatimaton ja epänormaali. Stereotyyppisesti ajateltuna monet arviot ovat keskimäärin realistisia, mutta yksittäistapauksissa vääriä. Oppilaiden näkeminen stereotyyppinä yksinkertaistaa liikaa. Nimike ”peruskoululainen” sai myönteisemmät arviot kuin ”apukoululainen” tai ”tarkkailuluokkalainen”. (Moberg 1979, 104-107).

”Leimaamisessa sosiaalinen ympäristö sijoittaa yksilön johonkin kategoriaan, luokittelee ja nimeää hänet niin, että häneen liitetään jossakin suhteessa kielteisiä ominaisuuksia.” (Moberg 1979, 15) Yksilön voi leimata lähiympäristö, muut sosiaaliset ryhmät, viranomaiset tai yksilö itse. Stereotyyppinen luokittelu taasen tarkoittaa yksilön sijoittamista kaavamaisiin luokittelukategorioihin. Tällöin yksilöön tulee liitetyksi kaavamaisia, stereotyyppisiä käsityksiä, uskomuksia, asenteita ja odotuksia.

Leimaamisteorian perusnäkemysten mukaan leima syntyy ulkopuolelle jättämisestä eikä varsinaisesti henkilön poikkeavuudesta. Sen katsotaan etenevän vaiheittain

yksilön ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksena. Vaiheet ovat 1) henkilö elää ryhmässä, jossa poikkeava käyttäytyminen havaitaan, 2) henkilön uskotaan osoittavan poikkeavuutta; hänet leimataan poikkeavaksi, 3) henkilö siirtyy stereotyyppisen poikkeavan statuksen haltijaksi, 4) henkilön toiminta tulee julkisen huomion kohteeksi ja hänestä tulee sosiaalisen kontrollin toteuttajalle virallinen tapaus, 5) henkilö siirtyy järjestäytyneeseen poikkeavien osakulttuuriin ja 6) henkilö arvioi itsensä uudelleen, omaksuu poikkeavan roolin ja tulee siksi, jona kaikki häntä alun alkaen pitivät (Rubington & Weinberg 1968, viitattu Moberg 1979, 13.)

Heikko oppilas voi leimautua kuitenkin myös normaalissa luokassa. Lisäksi jatkuvat epäonnistumiset tuottavat pettymyksiä. Apukoulussa heikko oppilas taasen saa onnistumisen elämyksiä ja välttää epäonnistujaksi leimautumisen. (Matilainen & Vehmas 1994, 106).

Poikkeavaa käyttäytymistä on siis *käyttäytyminen, jonka sosiaalinen ympäristö leimaa poikkeavaksi*. Ilman ympäristön reaktiota ei ole poikkeavaa käyttäytymistä. Sosiaalinen ympäristö, yleisö, voi tarkoittaa 1) koko yhteisöä, 2) yksilön lähipiiriä tai 3) virallisia sosiaalisen kontrollin toteuttajia. Viimeksi mainittu ryhmä on leimaamisteorian kannalta oleellisin, sillä se reagoi ja leimaa suoraan. (Moberg 1979, 14). Poikkeavuuteen riittää mikä tahansa erilaisuus, kunhan se ei siis ole liian yleistä, sillä poikkeava ei voi koskaan olla tavallinen. Eri maissa poikkeavaksi leimataan eri perustein, se on kulttuurisidonnaista. Yhteiskunnan instituutiot, kuten koulutusjärjestelmä ja työmarkkinat, tuottavat systemaattisesti poikkeavuutta laittamalla ihmisiä tulosten mukaiseen järjestykseen. (Silvennoinen & Pihlaja 2012, 17-19). Koulun tehtävänä on ollut kaikissa yhteiskunnissa eri aikakausilla piirtää normaalin ja poikkeavan käytöksen rajaviivoja. Poikkeavuus on koulun normien vastaista käytöstä, kyseessä voi olla koulun säännöt, mutta myös piilopetussuunnitelma. (Rinne 2012, 28-34). Esimerkiksi kouluun sopeutuminen (normaalius) ja sopeutumattomuus (poikkeavuus) ei ole enää yksilön ominaisuus tai käytöstä, vaan tulisi laajemmin pohtia miten erilaiset yhteiskunnalliset asemat ja kulttuurit vaikuttavat lapseen heidän kohdatessaan koulun normit, odotukset ja vaatimukset. (Jauhiainen 2012, 368-369).

Stereotyyppien tai kategorioiden avulla ihmiset muodostavat helposti käsityksen siitä millainen toinen ihminen on tai miltä hän näyttää. Mikäli sopivaa kategoriaa ei löydy, voi seurauksena olla hämmennystä ja vaikeuksia suhtautumisessa. Kategoriat ovat yhdessä jaettua, kulttuurisidonnaista tietoa. Kategoriolla voidaan tarkoittaa myös sosiaalista identiteettiä. Samaan kategoriaan kuuluvat ihmiset nähdään samanlaisina. (Kulmala 2009, 66-67).

Ennakkokäsitykset voivat vaikuttaa ihmisen kohteluun ja leimatulla henkilöllä ei välttämättä ole samoja mahdollisuuksia tarjolla, joita jollain toisella henkilöllä samassa tilanteessa voisi olla. Onkin tärkeää, että kyseinen henkilö voi löytää keinoja suhteuttaa leimattua, sosiaalista, identiteettiä ja henkilökohtaista identiteettiä keskenään. Vastapuheen avulla henkilöt voivat tuoda esiin omaa tavallisuuttaan, tätä kutsutaan tavallisuusretoriikaksi, ja eron politiikassa ihmiset tekevät eron heille annettuun määrittelyyn ja antavat yksilöllisen kuvan itsestä. Yleisessä kulttuurisessa puheessa erilaisuus korostuu ja marginalisoituu, kun sitä verrataan normaaliuteen ja tavallisuuteen. (Emt., 68-69).

Becker (1963) määrittelee teoksessaan *Outsiders* poikkeavuuden olevan ulkopuolisuutta, poikkeavuutta ryhmän säännöistä. Sen hyväksyttävyyden vaihtelee tapauskohtaisesti, esimerkiksi lievä rattijuopumus hyväksytään helpommin kuin huumeiden käyttö. Yksinkertaisesti tilastollisesti määriteltynä poikkeavuus on mitä tahansa, joka riittävästi poikkeaa keskiarvosta. Tämä määritelmä kuitenkin on liian laaja, sen mukaan esimerkiksi jo pelkkä vasenkätisyys riittäisi tekemään ihmisestä poikkeavan. Toinen hänen esittämänsä määritelmä taas katsoo poikkeavuuden olevan patologista, ”sairasta”. Tällöin tarkastelun lähtökohtana on lääketieteellinen ajattelumalli, ajatellaan ihmisen esimerkiksi olevan mielisairas. Kolmas määritelmä pohjautuu toiminnallisuuteen tai tavoitteellisuuteen ja sillä on usein poliittinen tausta. Neljäs määritelmä katsoo poikkeavuuden olla kyvyttömyyttä noudattaa ryhmän sääntöjä. Tässä ongelmana on ryhmän sääntöjen määrittely. (Becker 1963, 3-8).

Teko itsessään voi olla poikkeava, mutta se ratkaisee, miten muut ihmiset suhtautuvat sen tekijään. Amerikassa esim. mustien ja valkoisten saamat tuomiot samasta rikoksesta voivat poiketa toisistaan. (Emt., 13).

2.4 Toiseus ja vammaisuus

Toiseus ilmaisee kokemuksellista suhdetta toisiin ihmisiin, ihmisryhmiin ja yhteiskuntaan. Julkisen diskurssin oletukset esim. marginaalisuudesta, erilaisuudesta ja normaaliudesta pakottavat myös marginaalissa elävät ihmiset kannanottoihin ja kommentteihin omasta elämästään. Toiseus on yksilön kokemusta erilaisuudesta, ulkopuolisuudesta ja eriarvoisuudesta. Keskeistä on ei-kuuluminen. Toiseutta voidaan rakentaa yleisessä kulttuurisessa diskurssissa ja toisaalta se voi rakentua sosiaalisessa kanssakäymisessä. Toiseus on kokemuksellinen käsite ja ilmaisee suhdetta toisiin, laajemmin erilaisiin yhteisöihin ja yhteiskuntaan. Toiseuden avulla tehdään eroa itsen ja muiden välille. Toiseudessa erilaisuus ja poikkeavuus korostuvat, mutta voiko olla jotain yleistä normaaliutta, johon viitata? Kuitenkin henkilöt, jotka yleisessä puheessa asetetaan marginaaliin, pitävät itseään monessa suhteessa normaaleina. (Kulmala 2009, 70-74).

Vamma on fyysinen fakta, mutta vammaisuus on sosiaalinen konstruktio.

Vammaisuus syntyy kolmen tekijän yhteisvaikutuksena, jotka ovat vamma, siihen liitetyt yhteiskunnalliset tulkinnat ja laajemmin poliittinen ja taloudellinen ympäristö. Vammaisuus tulee nähdä sekä yksityisenä että julkisena ilmiönä. (Kivirauma 2015, 11).

Vammaisuutta tarkastellaan usein lääketieteellisen tai sosiaalisen mallin pohjalta. Lääketieteellinen malli pohjautuu yksilön ruumiin toimintojen poikkeavuuksien tarkasteluun ja hoitoon, näkökulma on siis yksilöön suuntaava. Sosiaalinen malli taas pohjautuu vammaisen henkilön ympäristön tarkasteluun, siihen miten ympäristö määrittää asenteellisesti vammaisuutta. Vammaisuuden ymmärtäminen kuitenkin edellyttää molempien, sekä yksilöön että yhteiskuntaan, liittyvien tekijöiden huomioimista. Vammaisen ihmisen kokemus omasta vammaisuudestaan rakentuu siis oman kehon (vamman laatu, kivut, rajoitukset) ja vammauttavan ympäristön yhteisvaikutuksena. (Emt., 101). Sosiaalista mallia on myös kritisoitu, Tom Shakespeare (2006, 50) esittää, että myös mahdollisimman esteettömässä maailmassa yksilö, jolla on vamma tai puute, kärsii siitä. Kaikkea ei pystytä korvaamaan esim. apuvälineillä. Apuvälineet saattavat myös vähentää

ihmiskontakteja. Vammaisilla on aina vähemmän joustavuutta ja valinnanmahdollisuuksia. Esteetön maailma vähentää vamman tai puutteen aiheuttamaa haittaa, muttei tee vammaisista tasa-arvoisia vammattomien kanssa. Hän ehdottaakin (Shakespeare 2017, 202) kokonaan uutta lähestymistapaa vammaisuuden tarkasteluun, joka rakentuu mahdollisesti WHO:n luokittelulle (the International Classification of Functioning, Disability and Health).

Vammaisuuden sosiaalisen mallin kehittäjät olivat fyysisesti vammaisia miehiä ja täten esim. psyykkisesti sairaat ja kehitysvammaiset ovat jääneet ulkopuolelle. Vammaisiin ihmisiin kohdistunut syrjintä on keskittynyt liiaksi materiaalisiin yksityiskohtiin, jotka eivät ota huomioon fyysisesti vammaisten tarpeita. Jaottelu on perustunut liikaa normaalin ja poikkeavan ruumiin välille. Myös naisnäkökulma on unohtunut. (Vehmas 2005, 145).

Vammaisuuden virallisena määritelmänä Suomessa on pidetty vammaispalvelulakia. *Vammaispalvelulain mukaan vammaisella henkilöllä tarkoitetaan henkilöä, jolla vamman tai sairauden johdosta on pitkäaikaisesti erityisiä vaikeuksia suoriutua tavanomaisista elämän toiminnoista. Vammaispalvelulakiin ei sisälly yleistä vaikeavammaisuuden määrittelyä. Vammaispalvelulain 8 §:n 2 momentin mukaan vaikeavammaisuuden yleisenä edellytyksenä on, että henkilö vammansa tai sairautensa johdosta välttämättä tarvitsee palvelua suoriutuakseen tavanomaisista elämän toiminnoista.* (thl.fi)

YK:n määritelmä on hyväksytty 13.12.2006 Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (Convention on the Rights of Persons with Disabilities): ”Vammaisiin henkilöihin kuuluvat ne, joilla on pitkäaikainen ruumiillinen, henkinen, älyllinen tai aisteihin liittyvä vamma, jonka vuorovaikutus erilaisten esteiden kanssa voi estää heidän täysimääräisen ja tehokkaan osallistumisensa yhteiskuntaan yhdenvertaisesti muiden kanssa.”

Britanniassa ihminen määritellään vammaiseksi (Disability Discrimination Act), jos hänellä on fyysinen tai psyykinen vamma tai puute, joka olennaisesti ja pitkäaikaisesti vaikuttaa henkilön päivittäiseen elämään. Siihen sisältyvät fyysiset

vammat (esim. sokeus, kuurous, liikuntavammaisuus joko synnynnäisinä tai onnettomuuden tai sairauden aiheuttamina), psyykkiset vammat kuten oppimisvaikeudet ja mielisairaudet. Vamman tulee olla merkittävä, kestää yli 12 kuukautta ja vaikuttaa jokapäiväiseen elämään. (Goodley 2011, 5).

Vammaisuus voi rakentua myös ammatti-ihmisen puheessa. Vehkakoski (2006) on tutkinut lapsen luokittelamista vammaiseksi. Hän totesi ammattilaisten kielenkäytön kielteisemmäksi, lasta saatettiin puheessa vanhempien kanssa pitää heidän taakkanaan, tragediana tai vammaa pyrittiin normalisoimaan, toisaalta keskenään puhuessaan ja lasta luokitellessaan kielenkäyttö oli neutraalimpaa piirrettäessä rajaa normaaliuden ja poikkeavuuden välille. Vammainen lapsi rakentui häntä käsittelevissä teksteissä kohteeksi, ongelmaksi tai subjektiksi. Näistä kohteellistava ja ongelmakeskeinen kielenkäyttö liittyivät toisiinsa toisiaan vahvistavasti, kun taas subjektiivisuutta rakennettiin erilaisista kielellisistä aineksista. Vammaisuus hahmotettiin yksilön ongelmaksi ammatti-ihmisten lausunnoissa. (Emt.,47-48).

Toisaalta ”demedikalisaatiotakin” on tapahtunut. Viime vuosina esim. autismin spektriä on alettu katsoa enemmän poikkeavuutena kuin vammaisuutena. Samoin liikuntavammaisuus on alettu nähdä enemmän yhteiskunnallisena ja käytännöllisenä ongelmana ja heitä on alettu huomioida rakennusten suunnittelussa. (Pietikäinen 2013, 398).

3. Metodologia ja aineiston kuvailu

3.1 Tutkimusmenetelmät ja -kysymykset

Menetelmänä tässä tutkimuksessa on ensisijassa diskurssianalyysi. Diskurssianalyysi on kielen ja sen merkityksen tutkimusta. Ei siis tutkita kielen rakennetta, vaan sitä, mitä kielen avulla halutaan sanoa. Sanoja voidaan tulkita monin hyvin erilaisin tavoin ja eri ihmisissä samat sanat herättävät erilaisia konnotaatioita. Konteksti, puhujan yhteiskunnallinen asema ja rekisteri vaikuttavat myös kielenkäyttöön ja tulkintoihin.

Diskurssianalyysistä on olemassa monia eri versioita, toinen pääasiallinen versio nojaa enemmän kielitieteeseen ja lingvistiikkaan ja tutkii kielen kieliopillista ja rakenteellista ilmentymistä, kun taas toinen, yhteiskuntatieteilijöiden käyttämä, keskittyy merkityksien etsimiseen sosiaalisessa kontekstissaan. Tässä työssä pyrin käyttämään enemmän jälkimmäistä analyysitapaa. Diskurssianalyysi voi tutkia myös sitä mikä jää sanomatta, tai itsestään selvinä pidettyjen vertausten tutkimusta. Nämä vallalla olevat lausumat muokkaavat 'puheavaruutta', sitä miten asioista puhutaan ja mitkä sanat ovat tärkeitä, relevantteja ja tosia. Yksittäiset lausumat voivat vaikuttaa laajemminkin koko yhteiskunnalliseen ajatteluun.

Diskurssianalyysi on väljä teoreettinen viitekehys, joka kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan analyysillä pyrkii tutkimaan miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 25-29). Diskurssianalyyttisten lähestymistapojen mukaan kielenkäyttö on itsessään seurauksia tuottava osa sosiaalista todellisuutta. Kielenkäytössä olevat piilomerkitykset voivat ilmetä sanassa, virkkeessä, tekstikappaleessa tai laajemmassa asiayhteydessä, jopa yhteiskunnallisessa tai kulttuurisessa kontekstissa. (Vehkakoski 1998, 93).

Diskurssianalyysin pohjana on

- 1) oletus, että kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta,
- 2) oletus, että on olemassa rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia merkityssystemejä,
- 3) oletus, että merkityksellinen toiminta on kontekstisidonnaista,
- 4) oletus, että toimijat ovat kiinnittyneet merkityssystemeihin ja
- 5) oletus, että kielenkäytöllä on seurauksia tuottava luonne. Merkityssystemi-termi on peräisin Ferdinand de Saussurelta. Hänen mukaansa *kieli on systeemi jossa kaikki elementit liittyvät yhteen ja jossa minkä tahansa elementin merkitys riippuu kaikkien muiden merkkien samanaikaisesta olemassaolosta*. Merkitykset määrittyvät siis aina suhteessa toisiinsa. Merkityssystemit eivät myöskään kumpua sattumanvaraisesti, vaan rakentuvat osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä. Sosiaalinen todellisuus on moninainen, puhutaankin merkityssystemien kirjosta. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 26-32). Myös ei-sanalliset teot, esim. ilmeet, eleet, piirroukset, väkivalta voivat olla merkityksellinen osa diskurssia. (Emt., 34)

Merkityssystemien jäsentämiseen ei ole olemassa yhtä yhtenevää analyysitekniikkaa. Voidaan etsiä eroja ja yhtäläisyyksiä eri asioiden suhteen, mutta jokaisen tutkijan oma logiikka on se tärkein työkalu. Ian Parker (1992, 6-17; viitattu emt., 62) on määritellyt merkityssystemit, ts. diskurssit *lausumien systeemiksi, joka rakentaa objektin*. Diskursseja voidaan tunnistaa seuraavin kriteerein:

- 1) diskurssi realisoituu tekstissä,
- 2) diskurssi liittyy objekteihin,
- 3) diskurssi sisältää toimijat,
- 4) diskurssi on yhtenäinen merkityssystemi,
- 5) diskurssi viittaa toisiin diskursseihin,
- 6) diskurssi reflektoi omaa puhetapaansa ja
- 7) diskurssi on historiallinen.

Diskurssien realisoituminen teksteissä tarkoittaa sitä, että tutkija on kiinnostunut teksteistä, ei tekstien kirjoittajista yksilöinä. Diskurssin liittyminen objekteihin tarkoittaa, että jonkin asian nimeäminen antaa tälle olemassaolon. Kolmas kohta tarkoittaa toimijoilla sitä, että diskurssi kutsuu meitä tietynlaisiin persoonallisuuden positioihin, esim. ymmärtäjäksi. Yhtenäinen merkityssysteemi taasen tarkoittaa, että tietyn diskurssin metaforat, analogiat ja kuvat ovat kartoitettavissa yhtenä kokonaisuutena. Diskurssin viittaaminen toisiin diskursseihin tarkoittaa, että diskurssit voivat aina kommentoida toisiaan ja lainata metaforia ja analogioita (yhdenmukaisuutta, verrattavuutta, vastaavuutta) toisiltaan. Kuudes kohta, oman puhutapansa reflektointi, tarkoittaa, että diskurssin voidaan ajatella kommentoivan myös omia käsitteitään. Myös se on olennaista, millä termeillä tutkija itse nimeää diskursseja, sillä sanavalinnat liittyvät analyysoijan moraalisiin ja poliittisiin valintoihin. Viimeinen kohta diskurssin historiallisuudesta on tärkeä huomioida, sillä diskursseja ei voi tarkastella ajasta ja paikasta irrotettuina eikä sosiaalinen todellisuus ole staattinen olemukseltaan. Tässä tutkimuksessa olen käynyt läpi erityisopetuksen historiaa pystyäkseni sijoittamaan tekstit oikeaan ympäristöön ja kulloiseenkin vallitsevaan todellisuuteen.

Diskurssianalyysi on alunperin ollut äänitetyn puheen analyysia, minun aineistoni taasen on kirjoitettua tekstiä, joten äänensävyt, tauot ym. puheen elementit jäävät pois ja toki kirjoitettu teksti on aina punnitumpaa ja harkitumpaa kuin puhe.

Tutkimuskysymyksiä ovat:

Mistä aiheista ja miten kirjoitetaan mielipiteitä erityisopetuksesta ?

Miten kirjoitukset ovat muuttuneet vuosikymmenten myötä?

3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen teossa olen noudattanut pääpiirteittäin seuraavia työvaiheita:

1. Aineiston keruu
2. Alustava analyysi kokonaisaineiston teemoista ja työn rajaaminen
3. Teoriaosuuden kirjoittaminen
4. Aineiston lisäkeruu ja mukaan otettavien kirjoitusten valitseminen
5. Kokonaisaineiston teemoittelu ja integraatio/inkluusio -aiheisten kirjoitusten ottaminen tarkempaan tarkasteluun
6. Aineiston lukeminen ja diskurssien etsiminen
7. Diskurssikohtainen syventyminen aineistoon ja tulosten kirjoittaminen
8. Pohdinta

Aloitin **aineiston keruun** selaamalla läpi Opettaja-lehden vuosikerrat 1983-2013. Opettaja on Opetusalan ammattijärjestön Oaj:n julkaisema aikauslehtityyppinen jäsenlehti. Ilmestymispäivä on parillisen viikon perjantai ja vuodessa numeroita ilmestyy 22. Lehden levikki on 100 323 ja lukijamäärä 174 000. Lukijakunta koostuu pääasiassa opettajista varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin, suurimmat lukijaryhmät ovat peruskoulun alaluokkien (luokat 1-6) opettajat sekä senioriopettajat, kummankin ryhmän koon ollessa yli 20 000 lukijaa. (Opettajan mediakortti). Lehdestä ilmestyy myös sähköinen näköislehti. Opettaja-lehti ilmestyi ensimmäisen kerran marraskuussa 1973. Sitä edeltänyt Opettajain Lehti ilmestyi alkaen vuodesta 1906, melkein 68 vuotta, josta ammattiliiton kustantamana 38 vuotta. Oaj:n kustannettavaksi Opettaja siirtyi 1974. (Tammivuori 1986, 227-239).

Tähän tutkimukseen tarvittavat Opettaja-lehdet sijaitsevat Turun yliopiston kasvatustieteen kirjastossa Educariumin toisessa kerroksessa nidottuina puolivuosisikerroittain. Luin kaikki Lukijalta-palstan tekstit läpi ja tein nopean lajittelun lukemani perusteella, joko aihe käsitteli erityisopetusta tai sitten ei. Mikäli

aihe käsitteli erityisopetusta, merkitsin ylös lehden numeron ja vuosikerran, sivunumeron ja kirjoituksen otsikon. Tein myös muutaman sanan muistiinpanoja kirjoituksen keskeisimmästä sisällöstä. Kaiken kaikkiaan erityisopetusta käsitteleviä mielipiteitä kertyi yli neljäkymmenen vuoden ajalta 188. Kokosin nämä taulukoksi itselleni muistiin.

Alustavan analyysin tein myöhemmin lajittelemalla kirjoitukset otsikoiden ja muistiinpanojeni perusteella kahdeksaan eri ryhmään. Tässä käytin pääpiirteittäin seuraavia aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita:

- 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen,
- 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja
- 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles&Huberman 1994, viitattu Tuomi&Sarajärvi 2009, 108).

Sain tulokseksi seuraavat ryhmät:

A Erityisopetuksen palkkaus, työsuhde ym. edunvalvonta-asiat n=16

B Integraatio, inkluusio n=57

C Puhe- ja luki-opetus n=17

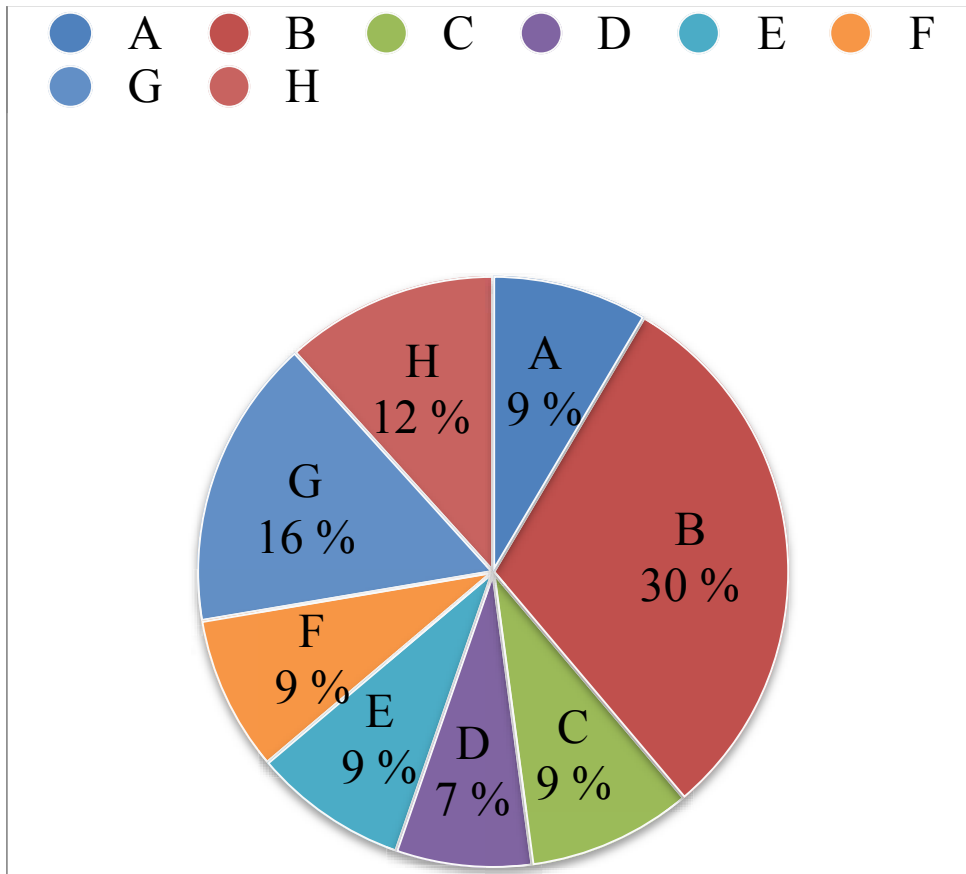
D Sopeutumattomien opetus, häiriköt luokissa n=14

E Erityisopettajan koulutus n=16

F Aineistopyynnöt n=16

G Erityisopettajan rooli koulussa n=30

H muut aiheet, esim. lahjakkaiden opetus, seminaarit ym. n=22



Kuvio 1. Kokonaisaineiston jakautuminen aiheittain

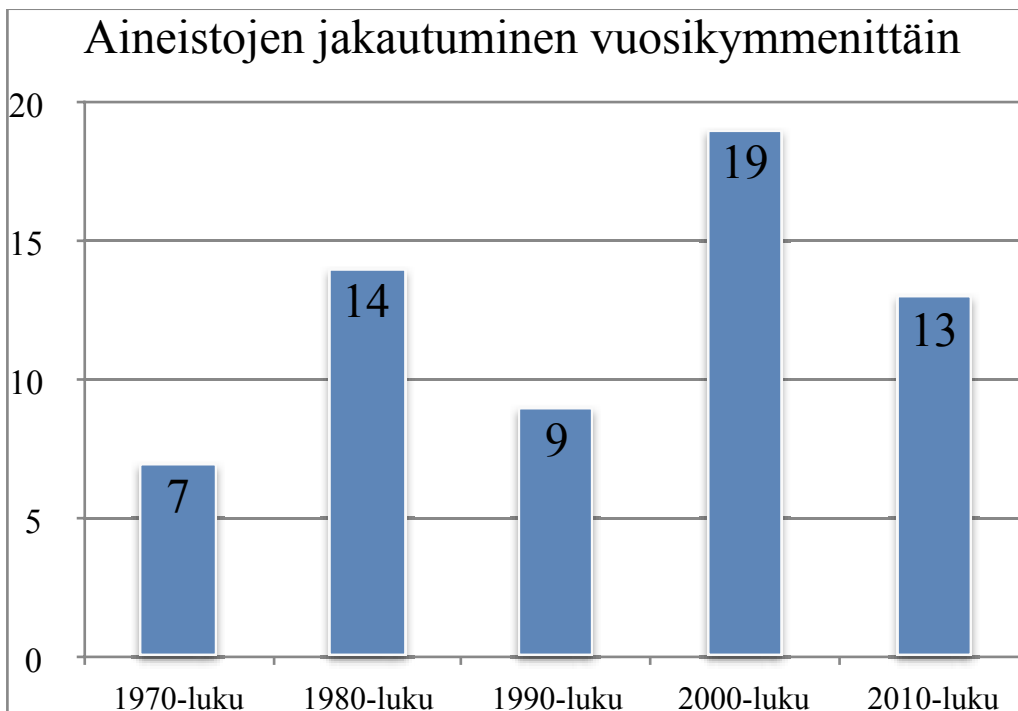
Tässä välissä kului aikaa joitakin vuosia ja päätinkin **kerätä aineistoa lisää**, kattaen täten Opettaja-lehden vuosikerrat aina peruskoulu-uudistuksesta (1977) vuoden 2017 loppuun. Tarkasteltava ajanjakso piteni siis 41 vuoteen.

Seuraava vaihe oli **rajata kokonaisaineistosta** varsinainen tarkasteltava osa ja se käsittää ryhmän B eli integraatiota ja inklusiota käsittelevät kirjoitukset. Kävin vuosikerrat uudelleen läpi ja monistin jokaisen B-ryhmään kuuluva kirjoituksen itselleni työskentelyä helpottaakseni. Mietin ensiksi ottavani mukaan myös ryhmän D kirjoitukset, sillä kyllähän tarkkailuopetuksen voi katsoa kuuluvan laajemmin integraatio/segregaatio -keskustelun kentälle, mutta päätin kuitenkin jättää sen selkeästi omaksi ryhmäkseen. Otin kuitenkin mukaan muutaman integraatiotakin

sivuavan kirjoituksen muista ryhmistä. Näin ollen tutkimukseen tulleita artikkeleita on yhteensä 62. Tämän jälkeen alkoi **varsinainen analyysivaihe**.

Aineistoa analysoidessa pyrin löytämään kunkin kirjoituksen ”ytimen”, mitä kirjoittaja haluaa tekstillään sanoa, mikä on hänen viestinsä. Kokosin samansisältöiset kirjoitukset yhteen ja etsin niistä yhteistä diskurssia. Sama kirjoitus saattoi esiintyä myös useammassa diskurssissa, tässä kohtaa käytin apuna taulukkoa pysyäkseni mukana eri kirjoitusten diskursseista. Merkitsin muistiin lehden vuosikerran, numeron, kirjoituksen otsikon ja pääasialliset diskurssit (1-3).

Taulukko 1. Aineiston jakautuminen eri vuosikymmenille



Tämän jälkeen poimin kirjoitukset diskurssi kerrallaan uudelleen luettaviksi ja analysoitaviksi. Kirjoitin muistiin myös suoria lainauksia muistini tueksi. Näiden pohjalta aloitin tulososion kirjoittamisen. Säilytin aineiston aikajärjestyksessä muovitaskussa, jolloin minun oli aina helppo poimia kuhunkin diskurssiin liittyvät kirjoitukset tarkasteluun. Taulukosta pystyin tarkastamaan, että olin poiminut oikeat kirjoitukset mukaan.

Keskustelu jakautui eri vuosikymmenille seuraavanlaisesti : 1970-luku (Vain 3 vuotta) 7 juttua, 1980-luku 14 kirjoitusta, 1990-luku 9 kpl, 2000-luku 19 kirjoitusta ja 2010-luku (8 vuotta) 13 kpl. Vilkkain vuosikymmen keskustelun kannalta oli siis uuden vuosituhannen ensimmäiset kymmenen vuotta ja siihen ajanjaksoon sisältyy myös eniten kirjoituksia sisältänyt yksittäinen vuosi (2009; 7 kirjoitusta). Tällöin käynnissä oli Kelpo-hanke, joka saattaa osaltaan selittää erityispedagogisen keskustelun runsautta. Toinen vilkas ajanjakso oli 1970-luvun loppu, jolloin peruskoulu ja mm. laaja-alainen erityisopetus olivat uusia asioita koulussa. Oaj:n julistama laaja-alaisen erityisopettajien virkojen hakukielto vuosina 1977-1979 toi myös mielipiteitä esiin puolin ja toisin.

Löysin aineistosta kahdeksan diskurssia (lueteltu kirjoitusten lukumäärien perusteella suurimmasta pienimpään): työsuojelullinen, integraatio säästökeinona, puutteellinen koulutus, oikeus erityisopetukseen, asenteet, vammaisten oikeudet, järjestön rooli ja palkkaus sekä työrauha.

3.3 Reliabiliteetti ja validiteetti

Laadullinen tutkimus on pitkälti tutkijan pään sisällä tapahtuvaa pohdintaa ja analysointia. Reliabiliteetin kannalta aineisto on hyvin monitulkintainen ja joku toinen on voinut löytää teksteistä aivan eri teemoja kuin minä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta on monia erilaisia tulkintoja ja luotettavuus tulee aina arvioida tutkimuskohtaisesti. Jokaisessa tutkimuksessa pyritään objektiiviseen totuuteen, mutta virheitä sattuu kaikentyypisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tulee ottaa huomioon myös puolueellisuus, pyrkiikö tutkija kuulemaan tiedonantajiaan itsenään vai suodattuuko aineisto tutkijan oman ajatusmaailman läpi eli ts. vaikuttavatko tutkijan ikä, sukupuoli, uskonto, poliittiset aatteet, kansalaisuus tai virka-asema siihen, miten hän kuulee ja havainnoi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä pitää myös miettiä totuutta ja objektiivista tietoa. Mikä siis on totta? Epistemologisesti on olemassa neljä erilaista totuusteoriaa: totuudenkorrespondenssiteoria, totuuden koherenssiteoria, pragmaattinen totuusteoria ja konsensukseen perustuva totuusteoria. Koherenssiteorian mukaan väite on totta ollessaan johdonmukainen muiden tosien väitteiden kanssa. Pragmaattisessa teoriassa käytännöllisyys ratkaisee eli uskomus on tosi, jos se toimii ja on hyödyllinen. Konsensukseen perustuvan teorian mukaan ihmiset voivat yhdessä luoda totuuden, esim. yhteiset säännöt. Korrespondenssiteoria on ainoa, joka luottaa ehdottoman objektiivisen tiedon olemassaoloon. Se sopiikin lähtökohtaisesti paremmin esim. luonnontieteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135).

Tutkimuksessa on tärkeää *validiteetti* (onko tutkittu sitä mitä piti) ja *reliabiliteetti* (onko tutkimus toistettavissa). Termit ovat alunperin määrällisen tutkimuksen kentältä, joten niiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa on myös kritisoitu. Määrällinen tutkimus pyrkii objektiiviseen tietoon, kun taas yhtä ainoaa sosiaalista

todellisuutta ei ole olemassa, on vain sen erilaisia konstruktioita. Siksi näitä termejä ei tulisi laadullisessa tutkimuksessa varauksetta käyttääkään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulisikin Kanasen (2008) mukaan käyttää enemmän termejä *luotettavuus*, *siirrettävyys*, *riippuvuus* ja *vahvistettavuus*. Tutkimusta tulee arvioida aineiston riittävyden, analyysin kattavuuden sekä analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden perusteella. Luotettavuutta voidaan yrittää parantaa käyttämällä useampaa menetelmää. Tätä kutsutaan *triangulaatioksi*. (Kananen 2008, 127).

Triangulaatio on toimintasuunnitelma, jossa ei voi pitäytyä vain yhdessä näkökulmassa, vaan tutkijan on ylitettävä omat, henkilökohtaiset ennakkoluulonsa. Triangulaatiossa on Denzin (1970;1978) mukaan neljä eri päätyyppiä:

- 1) tutkimusaineiston triangulaatio, joka tarkoittaa sitä, että aineistoa kerätään monesta eri lähteestä ja esim. eri ammattia edustavilta henkilöiltä, vaikkapa kasvatustieteessä opettajat ja oppilaat,
- 2) tutkijaan liittyvä triangulaatio eli tutkijoina toimii monta henkilöä, jolloin esim. havainnoinnissa on useampi havainnoija tai useampi tutkija analysoi samaa aineistoa.
- 3) Teoriaan liittyvä triangulaatio eli tutkimuksessa otetaan huomioon monia teoreettisia näkökulmia ja
- 4) Metodologinen triangulaatio, jolla tarkoitetaan useamman kuin yhden metodin käyttöä. (Denzin 1978, viitattu Tuomi& Sarajärvi 1999, 145 ; 1970 Silverman 1993, 156).

Omassa tutkimuksessani parhaiten toteutuvat kolme viimeisintä, sillä olen tehnyt ja analysoinut tutkimukseni yksin ja aineistoni tiedonantajat ovat pääasiassa opettajia. Olen kuitenkin tutustunut erilaisiin teorioihin sekä pyrkinyt katsomaan aineistoa myös muiden kuin opettajan silmälasien läpi. Olen toiminut opettajana yli 15 vuotta, mutta tällä hetkellä olen poissa työstä hoitovapaalla, joten se antaa minulle hieman etäisyyttä koulumaailmaan. Vanhimmat osat aineistostani ovat 1980- ja 1990-

luvuilta, jolloin olen itse ollut peruskoululainen. En ole myöskään itse ottanut niin positiivista kuin negatiivistakaan asennetta integraatioon tai ainakin olen pyrkinyt tarkastelemaan asiaa molemmilta puolilta. Lisäksi olen käyttänyt kahta analyysimenetelmää, sisällönanalyysia ja diskurssianalyysia. Aineistoni koostuu tosin pelkästään mielipidekirjoituksista, en ole haastatellut kirjoittajia tai tehnyt heille minkäänlaista kyselyä, se olisi käytännössä mahdotontakin eikä missään tapauksessa pro gradu -tutkielman laajuuteen mahtuvaa. Tutkijaan liittyvää triangulaatiota on mielestäni myös vertailu muihin tutkimuksiin, joissa on käytetty samaa aineistoa, tästä enemmän pohdinta-luvussa. Vaikka juuri tässä tutkimuksessa olenkin ollut yksin lukijana, samaa aineistoa on osittain tutkineet myös muut opiskelijat omissa pro gradu -töissään.

Tutkimusaineiston tekstit ovat autenttisia kirjoituksia, joiden kirjoittajat eivät ole tienneet osallistuvansa tutkimukseen, joten siinä mielessä he ovat voineet kirjoittaa vapaasti. Redusoinnissa olen käyttänyt omaa subjektiivista harkintaani ja erityisesti moniselitteisissä avauksissa tulkintaani tutkimuksellisista lähtökohdista käsin. Omat työhypoteesini ovat jossain määrin voineet ohjata tulkintaani haluamaani suuntaan. Yleistämisen ongelmana yleensä, niin kuin tässäkin tutkimuksessa, on, että yleistetty mielipide ei välttämättä suoraan vastaa yksittäisen kirjoittajan alkuperäistä ajatusta, mutta tarjoaa samaistumisinnan ja kokoavan käsitteen yksilökohtaisille ajatuksille ja tunteille. Suomen kielen pragmatiikka mahdollistaa kielen rikkaan käytön, jolloin esimerkiksi sarkasmi saatetaan tulkita väärin. Tämä on vaarana erityisesti kirjoitetussa keskustelussa, sillä puhutun kielen viestin tulkintaa helpottavat eleet, ilmeet ja äänenpainot ja -sävyt jäävät pelkkien välimerkkien varaan.

Tutkimukseen osallistuneilta kirjoittajilta ei ole voitu kysyä heidän halukkuudestaan osallistua tutkimukseen, mutta kirjoittaessaan laajalevikkiseen lehteen kirjoittajat ovat varmasti ymmärtäneet, että julkaisun jälkeen heidän tekstinsä ovat kenen tahansa, myös tutkijoiden, luettavissa, kopioitavissa ja tallennettavissa. Osa kirjoitti omalla nimellään, osa nimimerkin takaa, mutten ole tutkimusta tehdessäni kiinnittänyt niihin muuta huomiota kuin sen, jos vastauksia oli kohdistettu juuri

jollekin tietylle kirjoittajalle. Aineisto on kerätty pelkästään tätä tutkimusta varten eikä tutkimuksesta voida katsoa koituvan haittaa tutkittaville. Tutkijana en ole pystynyt vaikuttamaan kirjoitusten syntyyn millään tavalla, en ole esimerkiksi itse kirjoittanut palstalle ja täten pyrkinyt vaikuttamaan käytävään keskusteluun.

Validiteetin kannalta on hyvä, että tämän tutkimuksen aineisto on vapaasti saatavilla monessakin kirjastossa sekä osittain myös verkossa sekä liitteessä yksilökohtaisesti lueteltuna, joten tutkimus on tarvittaessa mahdollista toistaa sekä suorien lainausten tarkistaminen on helppoa.

Omassa tutkimuksessani opettajien kirjoituksissaan merkityksiä rakentava kielenkäyttö on saanut vaikutteita esim. opettajainhuoneen keskusteluista ja yleisemminkin koulutuspoliittisesta keskustelusta. Opettaja-lehden keskustelupalstalla luodaan, muokataan ja jaetaan todellisuutta. Kielenkäyttö on vallankäyttöä, sillä sen avulla muovataan ajatuksia, tehdään tulkintoja eri ilmiöistä. Kielenkäyttö ei ole vain ilmaisua. Erilaisille oppijoille luodaan erilaisia identiteettejä ja odotuksia, miten heidän tulisi olla ja käyttäytyä. Aineistoni tekstien kirjoittajat ovat siis joko tietoisesti tai tiedostamattaan tehneet myös arvovalintoja.

4. Tulokset

Hieman yllättäen yleisin diskurssi oli työsuojeluun, erityisesti opettajien jaksamiseen, liittyvä diskurssi. Opettajathan ovat yleensä tehneet työtään vähin lakkoiluin tai protestein. Toisaalta ammattijärjestön lehden ollessa kyseessä on luonnollista tuoda myös näitä asioita esiin.

Toiseksi eniten kirjoitukset edustivat integraation kokemista säästökeinona eli erityistä tukea tarvitseva oppilas integroidaan luokkaan ilman mitään lisäresursseja. Lisäresurssien puute on vahvasti yhteydessä myös opettajan jaksamiseen, joten on luonnollista, että nämä asiat liittyivät usein toisiinsa.

Oppilaan oikeus erityisopetukseen oli lähes yhtä vahvoilla opettajien kokeman puutteellisen koulutuksen kanssa. Tämä on ymmärrettävää, sillä usein opettaja kokee oman puutteellisen koulutuksensa vaikuttavan siihen, että oppilas jää ilman tarvitsemaansa erityisopetusta. Toki oikeutta erityisopetukseen saatettiin käyttää iskuaseena myös oman työpaikkansa puolustamiseen, sitä tekivät niin erityisopettajat kuin luokan- ja aineenopettajatkin. Toisaalta erään kirjoittajan mielestä tavallinen luokanopettajan koulutus antaa ihan riittävät erityispedagogiset valmiudet.

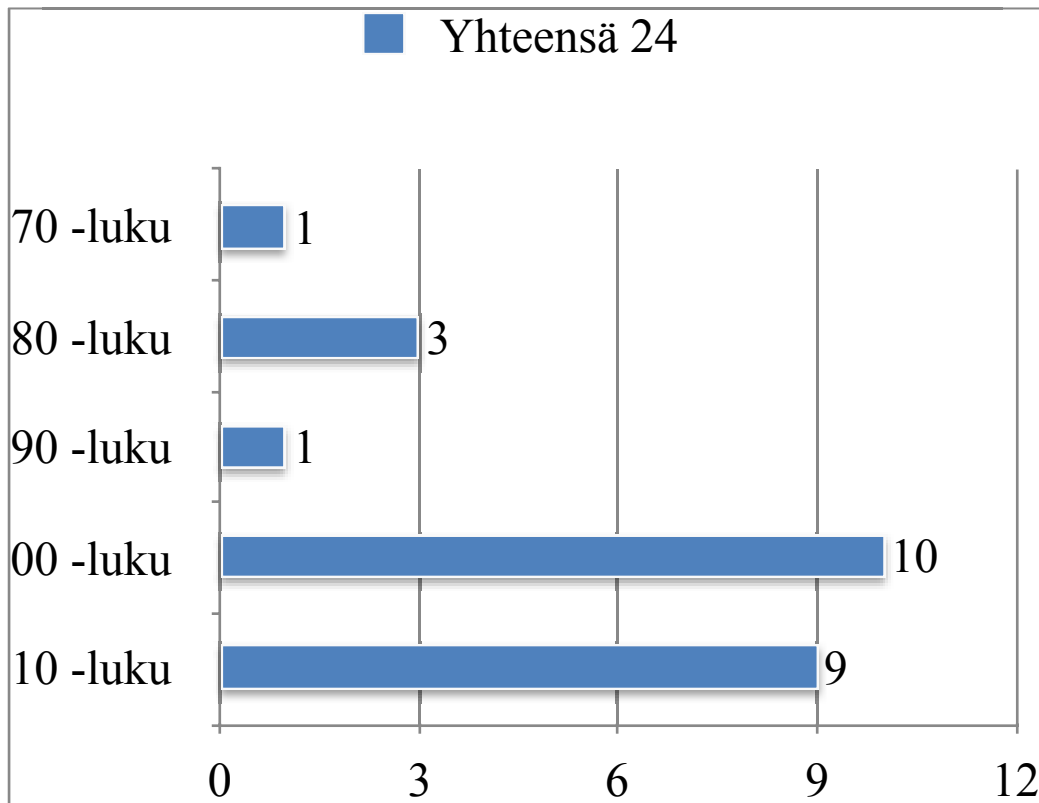
Erilaiset asenteet, kuten erilaisuuden hyväksyminen, ”inkluisio kaunis ajatus”, leimautuminen ja suvaitsevaisuus tulivat kirjoituksissa esiin seuraavaksi eniten.

Vammaisten oikeudet ja opettajan palkkaukseen liittyvät asiat irrottivat opettajilta saman määrän kirjoituksia. Lisäksi kirjoitettiin vähän myös työrauhasta.

Seuraavaksi käyn läpi tulokset yksityiskohtaisesti diskursseittain. Luvun alaotsikot ovat lainauksia kirjoitusten otsikoista. Yhdessä kirjoituksessa on yleensä esiintynyt yhdestä kolmeen diskurssia, joten sama kirjoitus voi esiintyä useammassa alakohdassa.

4.1 Opettajat eivät veny eivätkä riitä

Taulukko 2. Opettajien työssäjaksamista koskevien kirjoitusten esiintyminen eri vuosikymmeninä



Opettajan jaksaminen, terveys ja työsuojelu oli aihe joka eniten nousi esiin integraatiosta keskusteltaessa. Kirjoituksia tuli tasaisesti kaikilla vuosikymmenillä, vilkkaimmin vuosina 2003-2004 ja uudestaan vuonna 2015.

Jaksaminen kirjoitutti sekä yleisopetuksen opettajia että erityisopettajia. Integroidun erityisluokan opettaja kaipaa kollegiaalista tukea muista opettajista. ”*Kaipaann suunnattomasti työkaveria, toista erityisopettajaa, jonka kanssa voisi jakaa tätä raskaan työn mukanaan tuomaa taakkaa. Onneksi luokassani on avustajia, joiden kanssa käydyt keskustelut toimivat työnohjauksena - ilman heitä en jaksaisi päivääkään.*” Opettaja 44-45/1997.

Työssäjaksamiseen liittyvissä kirjoituksissa integraatio koettiin negatiivisena asiana ja pääsyllisenä opettajien väsymiseen. Sanakäänteet saattoivat olla rikkaitakin, mm. inklusion koettiin olevan jopa viimeinen naula opettajan arkkun. ”*Se merkitsee opettajien kevätväsymyksen alkamista syksyllä koulutyön alkamisen myötä.*” Opettaja 18/2002.

Kasvaneet luokkakoot ja integrointi ovat yhdessä heikentäneet opettajan työoloja. ”*...oppilasaines vaikeutunut erityisopetuksen integrointikokeilujen mukana.— Peruskoulussa aikaa menee paljolti järjestyksenpitoon ja erityistarpeisten oppilaiden huomioimiseen.*” Opettaja 4/2003.

Opettajilta vaaditaan integroinnin myötä yhä enemmän ilman lisäresursseja. Opettajat uupuvat, väsyvät ja masentuvat. ”*Meiltä opettajilta vaaditaan aina vaan enemmän. Me teemme työtä jaksamisen äärirajoilla. —Ikävä kyllä, raskaasta työstä saamme luvattoman pienen korvauksen. Eipä ole ihme, että lahjakkaat nuoret opettajat menevät mielummin muihin töihin. Ne, jotka jäävät alalle, alkavat uupua toinen toisensa perään.*” Opettaja 51/2004b.

Opettajien työmoraali koettiin hyvänä ja monen kirjoittajan ajatuksena oli, että on vain pakko jaksaa kunnes ”kamelin selkä katkeaa”. Opettajilla oli kirjoittajien mukaan stressin aiheuttamia univaikeuksia ja tarvetta mielialalääkitykselle. Opettajat kantoivat myös huolta muiden oppilaiden jaksamisesta luokassa, johon oli integroitu erityisoppilas. Opettajat kokivat lisäksi jäävänsä ilman esimiehen tukea ja joutuneensa sairauslomalle luokkatilanteen kestättömyyden vuoksi. Ennenaikainen eläkkeellejääminen, nuorten opettajien ammatinvaihdot ja uupuminen koettiin pitkälti seurauksiksi erityisoppilaiden aiheuttamasta työn raskaudesta. Moni kertoo turhautumisestaan koko työhön.

”*Nykyisessä lähikouluajattelussa ja integraatio-/inklusioidhanteessa on suuret riskit, jos resurssit eivät olennaisesti kasva.—Ongelmia saattaa olla paljonkin, mutta ainakin osa opettajista kokee, että ”heidän on vain selvittävä”.* Näin saatetaan mennä monta vuotta, kunnes tulee raja vastaan.” Opettaja 1/2015c.

”Paperilla luvataan, että vaikeimmat oppilaat voivat olla vaikka koko ajan luokassa, jossa saavat tukea. Näin ei kuitenkaan käytännössä ole. Kaikki oppilaat ovat pääosin yleisopetuksessa, ja opettajat ovat todella väsyneitä ja neuvottomia. Luokanopettajat ovat niin stressaantuneita, että eivät pysty nukkumaan ja kokevat, että eivät jaksaa eläkeikään tätä rumbaa.” Opettaja 1/2015b.

”Isoissa, yleistavoitteisissa ryhmissä erityistä tukea tarvitsevat nuoret syrjäytyvät, opettajat uupuvat ja paremmat opiskelijat turhautuvat opetuksen hitaaseen etenemiseen. Opettaja 9/2015.

”Opettaja turhautuu ja masentuu, ja niin voi käydä oppilaillekin. —Vaikka yritän protestoida ja sanon, että tästä en selviä, nyt en jaksaa, esimieheni sanoo vain, että asialle ei voi mitään—jatkuva turhautuminen ja arvostuksen puute masentavat ja raivostuttavat. Työ on muuttunut niin vastenmieliseksi, että minun on otettava Oxepam ennen töihin lähtöä.” Opettaja 47/2003.

”Miten opettajan tulisi vastata siihen, että hänelle suositellaan vain sairaslomaa, kun hän valittaa koulunsa johdolle luokkatilanteensa kestättömyyttä?” Opettaja 50/2003.

”Opettaja-lehdessä on käsitelty opettajan uupumusta, joka aiheutuu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisesta tavallisiin luokkiin. Uupumuksen taustalla vaikuttavat opettajien kokemukset ja pelot oman osaamisen ja voimavarojen riittämättömydestä. Opettaja 51/2004a.

”Uusin kupla Pisan jälkiaaltona on todellinen ”tsunami”. Se kehittyy, kun kolmiportaisen tuen oppilaat säilötään ilman tarvittavaa tukea yleisopetuksen hektisiin opetusryhmiin. Opettaja jää yksin kamppailemaan jättiaaltoihin.” Opettaja 47/2012.

”Liian moni opettaja harkitsee vakavasti ammatinvaihtoa. Syitä on monia; suuret ryhmäkoot, palkkaus, arvostuksen puute, liian vaativat vanhemmat, lisääntyvä byrokratia. Uupumisesta ja mielenterveysongelmista johtuvaa ennenaikaista

eläköitymistä on opettajilla enemmän kuin millään muulla ammattiryhmällä”
Opettaja 3/2013.

Integraatio sai jopa runosuonen sykkimään. *”Inklusio on turha juttu, turhaan hikoaa open nuttu. —Unohtakaamme ”Universal Design”, tarpeekseni integraatiosta sain”* Opettaja 50/2009.

Erään kirjoittajan mukaan opella oli mopo syvällä ojassa. Opettajien korvauksetta tekemä työ tuotiin esiin ja koettiin, että *”Tämän päivän suuntaus kouluttaa veso-päivillä luokanopettajia ”erityisopettajataitoisiksi” on tuhoisa tie. —Opettajan perustehtävä on ottaa vastuu oppimisesta. Sen lisäksi opettajat joutuvat ottamaan vastuun kasvatuksesta, turvallisuudesta, perushuollosta ja viimein jopa perheiden erityisongelmista. Korvauksetta.”* Opettaja 52-53/2004. Opettajien stressiä lisää koko ikäluokan opettaminen samassa luokassa, *”Koko ikäluokan onnistuminen yhden opetussuunnitelman puitteissa on stressaava tavoite”* Opettaja 11/1987.

Myös päättäjiin ja kotiväkeen vedottiin opettajien työssäjaksamiskysymyksessä.

” Opettaja tarvitsee tukea ja ymmärrystä työnsä vaativuudessa myös kotiväeltä. Opettajuutta on tuettava ja diktatuurinen tasapäistämisen kulttuuri on romutettava. Lapsi, oppilas ja opettaja tarvitsevat työrauhaa. Poliitikot, antakaa oppilaille mahdollisuus kohdata opettajia joka päivä.” Opettaja 15/2011.

Samoin ammattiliitolta perättiin apua arkisiin ongelmiin. *”Missä on opettajien työsuojelu- ja oikeusturvalaki?”* Opettaja 10/1979.

”Oaj:n valtuuston syyskokouksessa työsuojeluasia nousi tärkeimmäksi korjausta vaativaksi asiaksi. —Koska meidän palkkamme ei vastaa erityisopettajan palkkaa, oppilasmäärä ei vastaa erityisopettavaa ryhmää, eivätkä eläkeikämme ole vielä alentuneet 55 vuoteen, me emme enää pidä erityisongelmaisia oppilaita luokassa, jossa heidän ei kuulu olla.—Kaikki sorretut opettajat liittykää yhteen!” Opettaja 9/1980b.

”Opettajan työn muuttuminen erityisopettajan ohjauksessa tapahtuvaksi jatkuvaksi erityisiä toimenpiteitä vaativaksi työksi ei ole sitä, johon opettaja on koulutettu ja

josta hänelle maksetaan palkkaa.— Työnjohto ja esimiehet laskevat asiat rahassa. ja työsuojelu ja muun muassa ammattiliiton hoitamat asiat eivät ehkä kiinnosta heitä-” Opettaja 36/2012.

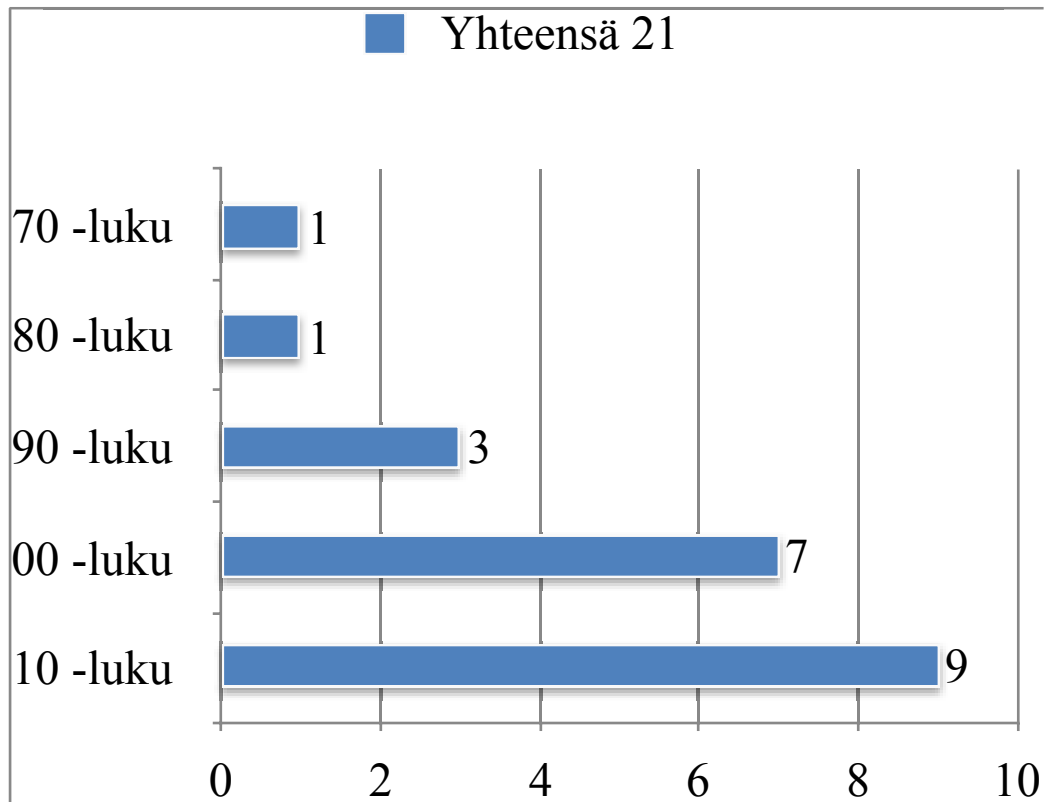
Käytöshäiriöisten oppilaiden integrointi koettiin vaikeana. Heidän katsottiin jopa terrorisoivan luokkaa.

”Opetuksen laatu on mitä sattuu, kun aggressiiviset lapset saavat vuodesta toiseen olla luokissa terrorisoimassa kaikkien muidenkin koulunkäynnin ja opettajan työn.” Opettaja 3/2014 b.

Opettajan työhön yhä enenevässä määrin tullut kaiken kirjaaminen esim. Wilmaan koettiin myös raskaaksi. *”Opettajalta menee kamalasti aikaa ja energiaa raportointiin eli kaiken mahdollisen kirjaamiseen” Opettaja 1/2015 a.*

4.2 Erityisoppilaat sulautettiin halvalla isoihin luokkiin

Taulukko 3. Integraatiota säästökeinona käsittelevien kirjoitusten esiintyminen eri vuosikymmeninä



Integraatiosta säästökeinona ei juurikaan kirjoitettu 1970- tai -80-luvuilla, ei edes 1990-luvun alun lamavuosina. Tämä diskurssi nousi paremmin esiin vasta 1990-luvun lopulla jatkuen aina näihin päiviin saakka.

1970-luvun lopulla aiheena oli uusien laaja-alaisten erityisopettajien tulo kouluihin ja erityisluokanopettajat pelkäsivät tämän vievän heiltä oppilaita ja töitä. ”Kukas nyt siitä välittää, ettei tällaisia omnipotenttisiä erityisopettajia ole edes olemassa, että luku- ja puheopettajat kieltäytyvät opettamasta muita kuin oman erityisalueensa oppilaita, että klinikkaopettajien edut poikkeavat erityisluokanopettajien eduista? Kaikki näyttää hienolta paperilla ja tilastoissa, ja erityisopetuksen kohdalla voidaan jopa säästää - rahassa.” Opettaja 8/1978.

Mukautus puhututti 1980-luvulla” *Vai on kouluhallitus keksinyt uuden hienon ja halvan konstin: ”mukautetun”, jolla oppimisvaikeuksissa oleva oppilas viedään normaalissa luokassa mukauttaen luokalta toiselle*” Opettaja 14/1987.

1990-luvun lopulla säästödiskurssi alkoi näkyä ja OAJ:ä vaadittiin toimimaan ”... koska nyt jo OAJ:n lepsuilun ja kuntien ahneuden myötä integroinneilla on säästetty ongelmalapset henkiiieveriin ja pelastusta hankittaessa esimerkiksi laitoshoidon kustannukset nousevat pilviin” Opettaja 50/1996.

Henkiiieverin lisäksi integraatiota verrattiin heitteillejättöön ja ”oppilassäilöön” ”*Kun esim. pitäjän rauhattomin aines jätetään rahan puutteessa normaaliryhmään häiritsemään, kyse ei ole integraatiosta vaan heitteillejätöstä.*” Opettaja 47/1998.

” *Mistä voidaan vielä leikata, kun ollaan jo niin sanotusti luilla? —Luokissa on sairaita oppilaita säilössä vain siksi, ettei heille ole osoittaa muuta paikkaa kuin koulu.*” Opettaja 47/2012.

Eräs erityisopettaja laski, että eniten integraatiota kannattivat kunnat, joissa myös eniten lomautuksia. (Opettaja 22/1999)

Erityisluokanopettajien virkojen määrästä oltiin huolissaan ja integraatioon/inkluusioon viitattiin ”peiteaatteina”. Katsottiin, että integraatio on pelkästään säästökeino ja raha on ainoa joka puhuu aatteista huolimatta.

”...missä laman ja erilaisten i-alkuisten peiteaatteiden varjolla vakanssit on jo täysin saneerattu” .Opettaja 26-31/2002.

”*Inklusio on kääntynyt itse itseään ja koko humaania ajatusta vastaan, koska sitä käytetään pelkästään säästökeinona*” Opettaja 50/2003.

”*Oppilaita sijoitetaan yleisopetuksen suuriin opetusryhmiin ilman tarvittavaa tukea. Raha puhuu.*” Opettaja 3/2014a.

Myös opetusvirastoon ja koululakiin vedottiin sekä poliittisia päättäjiä pyydettiin tekemään jotain. ” *Opetusviraston pomojen norsunluutornista katsottuna*

oppilasintegrointi ei ole säästötoimenpide, mutta me ruohonjuuritason puurtajat tiedämme muuta.—Eikö koululaissa nimenomaan sanota, että integrointia ei saa käyttää säästökeinona ja että integroituja erityisoppilaita sisältävän luokan pitäisi olla pienempi kuin tavallisen luokan?” Opettaja 47/2003.

”Poliitikot, antakaa oppilaille mahdollisuus kohdata opettajia joka päivä. Riittäväillä resursseilla oppijalle taataan turvallinen ja oppimista tukeva ympäristö.” Opettaja 15/2011. Sama kirjoittaja jatkaa pari vuotta myöhemmin, että ainakaan parempaan suuntaan ei olla menty. ”Erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevia oppilaita siirretään kylmästi suuriin luokkiin ja kampuksiin säilöön ja syrjäytetään ilman tarvittavaa tukea.” Opettaja 3/2013.

Vuonna 2009 oltiin valmistelemassa erityisopetuksen kehittämistrategiaa, jonka perusteella sittemmin 2011 tulivat voimaan mm. kolmiportainen tuki. Kirjoittajaa mietitytti taloudellinen puoli sekä erityisluokanopettajana oman työnsä jatkuvuus

”...ehdotusten toteuttaminen huolestuttaa tässä yhä heikkenevässä taloudellisessa tilanteessa. Huoli on erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksen tasosta ja siitä, mitä vaikutuksia näillä muutoksilla on yleisopetuksen opettajien jaksamiseen ja luokkamuotoiseen erityisopetukseen.” Opettaja 7/2009.

Myös toinen erityisluokanopettaja oli huolissaan. *”Nykyisessä lähikouluajattelussa ja integraatio-/inkluisioihanteessa on suuret riskit, jos resurssit eivät olennaisesti kasva.” Opettaja 1/2015c.*

Erään kaupungin integroiduille erityisoppilaille lupaama korotettu reppuraha koettiin liian pieneksi. *”Utopistista edes kuvitella, että 500-1000 markkaa kuukaudessa riittää tähän kaikkeen” Opettaja 19/2000. Myös reppurahan korvamerkkaamista toivottiin ”Erityisoppilaan mukanaan tuomat ”reppurahat” tulee korvamerkata kyseisen oppilaan opetukseen sekä yleisopetus- että erityisopetustunteina, avustajaresurssina ja tarvikemäärärahana, jotka kulkevat oppilaan mukana.” Opettaja 24/2003. Muutamaa vuotta myöhemmin todettiinkin sitten, että lupaukset oli petetty. ”Kouluille luvattiin riittävästi luokka-avustajia ja jopa lisää erityisopettajia avuksi sellaisiin luokkiin, joissa on maahanmuuttajia ja*

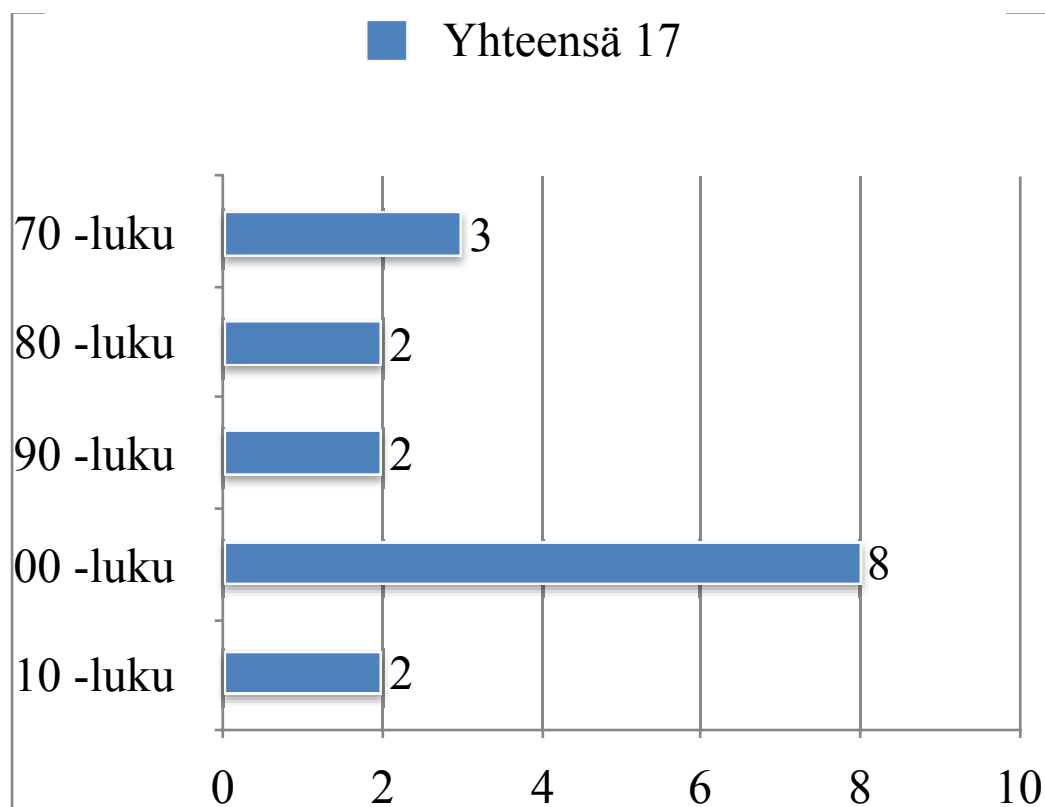
erityisopetus päätöksen saaneita lapsia. Nyt nuo lupaukset on unohdettu. — Integraatio osoittautui säästö päätökseksi, kuten pelkäsimmekin.” Opettaja 51/2004.

Tämä herätti katkeruutta opettajissa, säästöjen koettiin olevan opettajalta varastamista. ” *Luokkahuoneeseen tulevat ”erityis”lapset istutetaan kolmenkymmenen muun toisella tavalla ”erityisen” lapsen joukkoon. Opettaja on parhaassa tapauksessa yksin luokassa ilman avustajaa. Tottahan toki hänelle luvattiin avustaja, mutta säästöt ovat senkin häneltä varastaneet.” Opettaja 47/2010.*

Ongelma ei koske pelkästään peruskoulua, vaan jatkuu ammatillisessa koulutuksessa. Lähiopetustuntien leikkaukset ja ryhmäkoon kasvu koskettavat pahiten juuri erityistä tukea tarvitsevia. (Opettaja 9/2015).

4.3 Valmistuinko epäpäteväksi?

Taulukko 4. Opettajien puutteellista koulutusta käsittelevien kirjoitusten esiintyminen eri vuosikymmeninä



Opettajan puutteellinen koulutus vastaanottaa erityisoppilasta luokkaansa on ollut yleinen teema kirjoituksissa. Osa opettajista kaipasi lisää tukea ja tietoa, osa taas puutteellisiin tietoihin ja taitoihin vedoten ei halunnut erityisoppilasta luokkaansa ja myös koulunkäyntiavustajan rooli pohditutti.

”Tunsin tietoni ja taitoni kuitenkin kovin puutteellisiksi vammaisen lapsen opettamiseen ja kaipasin informaatiota.” Opettaja 22/1978.

”Luokanopettajaa ei ole koulutettu opettamaan erityisoppilaita. Integraatiossa edellytetään luokanopettajalta laaja-alaisen erityisopettajan pätevyyttä, mikäli halutaan todellista integraatiota.” Opettaja 19/2000.

”Onko tarkoitus, että kouluavustaja on valjastettu huolehtimaan integroidusta oppilaasta, vai huolehtiiko hän luokasta, kun luokanopettaja ohjaa integroitua oppilasta?” Opettaja 19/2000.

”Lisäksi aineenopettajilta puuttuu tietoja apukoulutasoisen oppilaan opetusmenetelmistä, joita tosin taitanee olla vaikea normaaliluokassa soveltaakaan.” Opettaja 35/1981.

Vastavalmistunut koki valmistuneensa epäpäteväksi, sillä hänen saamansa koulutus ei vastannut millään tavoin opettajan arkitodellisuutta integroitujen erityisoppilaiden parissa. Hän kysyykin: *”Miksi erityispedagogiikkaa ei kuitenkaan opeteta kunnolla aineenopettajan koulutuksessa?”* Opettaja 46/2004. Toisaalta yksi kirjoittaja, opettajainkouluttaja, oli sitä mieltä, että opettajankoulutus antaa hyvät erityispedagogiset valmiudet. *”Erityisoppilaat eivät ole niin muista poikkeavia, että heidän opettamisensa olisi kokonaan eri asiansa.—Valmistuvat luokanopettajat pystyvät opettamaan erityisoppilaita vähintään yhtä hyvin kuin valmistuvat erityisopettajat”* Opettaja 42/2009. Kirjoitus saikin aikaan vastineen saman yliopiston erityispedagogiikan laitokselta, jossa peräänkuulutettiin kaikkien asiantuntijoiden tarpeellisuutta, niin erityisopettajien kuin luokanopettajienkin ja opettajien tuntemuksien osaamisestaan vakavasti ottamista. (Opettaja 46/2009). Toisessa vastineessa alkuperäistä kirjoittajaa syytettiin *”inklusiivisella Raamatulla päähän lyömisestä”* ja sarkastisesti todettiin opettajan huolien omasta osaamisestaan olevan turhia. *”Huolesi omista taidoistasi, työssäjaksamisestasi, erityisoppilaan riittävästä tuesta ja oppimisesta, yleisopetuksen luokan muiden oppilaiden työrauhasta, oikeudesta hyvään opetukseen ja oppimiseen sekä sinun aikasi riittämättömyydestä heille on siis ihan turhaa ja perusteetonta. Senhän ovat jo moneen kertaan sanoneet suuret tutkijat suurella viisaudellaan, joten usko vaan viisaampiasi.”*Opettaja 47/2009.

Opettajien lisäkoulutusta kaivataankin työssäjaksamis - ja muista syistä.

” Opettajat tarvitsevat pikaisesti koulutusta mielenterveysasioista ja neurologiasta, koska erityislapsia integroidaan tavallisiin lähikouluihin. ” Opettaja 10/2009.

Opettajat myös kokivat syyllisyyttä ja vihaakin siitä, etteivät saa tehdä omaa koulutustaan vastaavaa työtä.

”Itsestänselvyytenä oletetaan luokanopettajan hallitsevan ja hoitavan oman työnsä ohessa aivan toisen ammattialan tehtävät. Kun asiat eivät erityisoppilaiden kanssa luista, syyllistetään helposti opettaja, vaikka hän itse on alusta alkaen hyvin tuntenut pätevyytensä rajat” Opettaja 14/2009.

”Ymmärretäänkö nyt, että yläasteen opettaja tarvitsisi lisäkoulutusta tällaisten tapausten hoitoon, että hän tarvitsisi pienemmät opetusryhmät voidakseen mukauttaa ja eriyttää opetustaan. Uskotaanko, että hän yrittää parhaansa, mutta ei jaksa eikä osaa enempää.” Opettaja 10/1978.

Kolmiportaisen tuen astuttua voimaan todettiin, että tavallisten opettajien koulutus on puutteellista, huoli ei ollut ollut turha.

”Olen myös todella huolissani luokan- ja aineenopettajista. Heillä ei ole koulutusta kohdata ja opettaa näitä haastavia oppilaita ja kohdata heidän usein moniongelmaisia perheitäkään. Opettajille ei ole ollut mitään koulutusta uusiin haasteisiin.” Opettaja 1/2015.

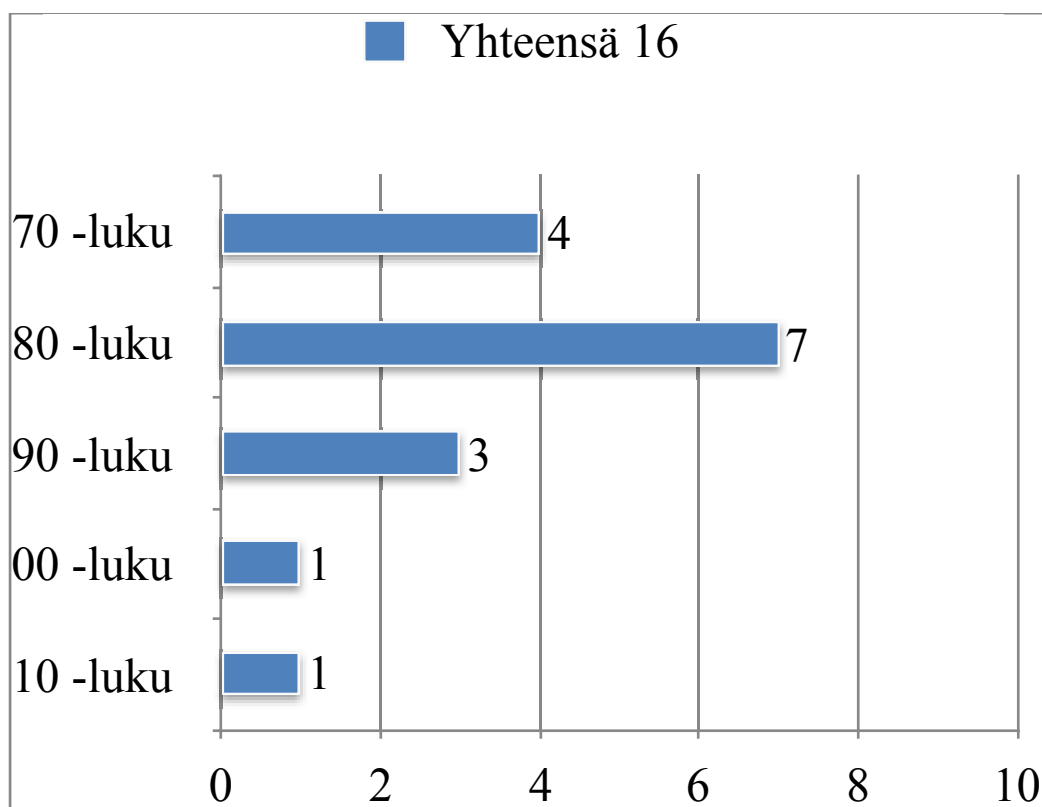
”Opetusketjun päässä saattaa olla opettajaparka, jolla ei ole tietotaitoa vastaanottaa tukea tarvitsevaa oppilasta ilman lisäresurssia, ilman täydennyskoulutusta. Tämä on arkea entisessä Pisan kärkimaassa.” Opettaja 3/2014a.

Kaikkien opettajien lisäkoulutus koettiin turhana ja kalliina. *”Kuka kuvittelee, että esim. yläasteen oppilaan kaikki 14 opettajaa koulutettaisiin aina uuden, erilaisen erityisoppilaan opettamiseen, että jokainen koulu tekisi tarvittavat muutokset opetustiloissa ja -materiaaleissa ja että ryhmäkokojen pieneneminen onnistuu, että tarvittava lisähenkilökunta saataisiin.”* Opettaja 17/1990.

Opettajan työn katsottiin myös lähenevän erityisopettajan työtä, ilman koulutusta ja palkkaa tosin. *”...opettajien työ muuttuu samalla vaativammaksi - lähenee erityisopettajan työnkuvaa, ilman, että opettajat olisivat saaneet koulutusta tähän.”* Opettaja 7/2009.

4.4 Oikeus erityisopetukseen

Taulukko 5. Oppilaan oikeutta erityisopetukseen puolustavien kirjoitusten esiintyminen eri vuosikymmeninä



Segregaatiota puolustettiin 1980- ja 1990-luvuilla pitkälti lapsen oikeudella erityisopetukseen. Integraatio oli joidenkin mielestä suorastaan väkivaltaa lasta kohtaan. Se saattoi johtaa mm. pinnaamiseen ja muihin ongelmiin lapsen koulunkäynnissä. Katsottiin, että erityiskoulussa lapsi saa parhaan mahdollisen tuen oppimiselleen pienten ryhmien, erikoistuneiden opettajien ja mukautetun opetussuunnitelman avulla. Tällöin heikkokin oppilas saa onnistumisen kokemuksia.

”Apukoulutasoinen huomaa itse, että hän ei jaksakaan toisten mukana, hän ei onnistu, kuten muut ja hän ei uskalla edes yrittää. Pian tulevat eteen koulupinnaukset, käytöshäiriöt ja muut turvattomuudesta johtuvat oireet” Opettaja 10/1978.

”Normaali yläaste lienee apukoulutasoiselle melkoinen koettelemus.—Lieneekö kukaan tutkinut, kuinka tasapainoisia tällaisen räähkin läpikäyneet ihmisenalut ovat.
” Opettaja 35/1981.

” Mielestäni vammaisen tuominen yleisopetuksen luokkaan on väkivaltaa tälle lapselle.” Opettaja 17/1990.

Myös taistelu apukoulun ja tarkkailuopetuksen välillä kävi kiivaana. Apukoulunopettajat eivät halunneet häiriköitä omiinkaan luokkiinsa. Vedottiin jopa opettajan sukupuoleen.

” Siirrettäköön häiritsevät, vaikkakin heikosti menestyvät tarkkailuun, siellä on pienempi ryhmä ja lähes aina miesopettaja. Toki hän useimmiten kestää raskaampaa työtä paremmin kuin täällä apukoulussa jo muutenkin raskasta työtä tekevät virkasisaremmme.” Opettaja 29/1981.

Katsottiin myös, että lapsi tulisi heti alusta alkaen sijoittaa erityiskouluun tai -luokkaan, jolloin siirrosta ei tulisi ”rangaistusta”. Pienluokkia puolustetaan sillä, että lapsi saa niissä enemmän huomiota ja samalla työskentely normaaliluokassa helpottuisi. Erityiskouluja puolustettiin lisäksi niiden toimivuudella. Lasta ei saa myöskään ensin laittaa kokeilumielessä yleisopetukseen katsomaan, että pärjääkö hän siellä, sillä traumojen parantamisessa kuluu aikaa.

” Niin ei tulisi mitään rangaistuksenomaista erityisluokalle siirtoa, ja vanhemmatkin hyväksyisivät varmaan helpommin pienen rasavillinsä sijoituksen totutteleluokkaan”.
Opettaja 20/1978.

Liian suuret vaatimukset normaaliluokalla saavat lapsen lannistumaan ja myöhemmässä vaiheessa tapahtuvasta siirrosta toipuminen vie aikaa.

” Sitten kuukausien ja vuosien myötä useimmat vapautuvat ja saavat elämänhalunsa takaisin.” Opettaja 29/1981.

”Olemme käytännössä kokeneet sen, että kun oppilas siirretään erityisluokalle, niin muutaman viikon perästä häneen palaa iloisuus ja työhalut.” Opettaja 31-32/1987.

”Kaikki erityiskoulut ja -luokat, jotka tunnen, toimivat erittäin hyvin.—Olen nähnyt, kuinka oppilaan kasvoille kohosi hymy, kuinka koko olemus ja ryhti kohentui, kun sopiva opiskelupaikka löytyi.” Opettaja 9/1999.

”..erityisoppilasta, josta jo tiedetään, ettei integraatio tule vielä onnistumaan, ei laiteta ensin epäonnistumaan yleisopetuksen ryhmään.” Opettaja 24/2003.

”Minulla on järkyttäviäkin kokemuksia siitä, miten erityisluokanopetuksen tarpeessa olevaa oppilasta ei ole voitu ajoissa siirtää erityisluokalle (resurssipula), ja viimein erilaisten oppimis-, tunne-elämän- ja kasvuympäristöongelmien paisuessa ylivoimaisiksi ja integrointiyritysten osoittautuessa auttamattomasti heppoisiksi, lapsi tulee eteeni pienenä ihmisrauniona.” Opettaja 50/1996.

Toki välillä lapsen parasta ja oppilaan oikeutta erityisopetukseen käytettiin myös oman ammattiryhmänsä puolustamiseen. *”Lapsen ” ei tarvitse siirtyä erityisluokkaan”, kun me erityisopettajat koemme asian kentällä nähtynä, että lapsi ”pääsee erityisluokkaan”— Oppilaan oikeuksiin kuuluu tarvittaessa oikeus erityisopetukseen.”* Opettaja 11/1987.

”Erityisopettajana en voi muuta kuin puolustaa erityisoppilaan oikeutta lain lupaamaan erityisopetukseen.” Opettaja 9/1999.

Luokanopettajien katsottiin hyötyvän myös segregatiosta. *” Kun heidän luokaltaan saa heikon oppilaan siirretyksi erityisopetukseen, niin he ovat tyytyväisiä eli molemmat osapuolet hyötyvät.”* Opettaja 31-32/1987.

Peräänkuulutettiin myös muiden oppilaiden oikeutta häiriöttömään opetukseen, joka toteutuisi siirtämällä häiriköt erityiskouluun tai tarkkailuluokille. *”Hyvä niitten on pullistella, jotka saavat häiriköt paikkakunnan erityiskouluihin tai jotka ennättivät ajoissa perustaa erityis- eli klinikkaluokat.”* Opettaja 10/1979.

Erityisoppilaiden, erityisesti heidän, joilla on käytöksen kanssa haasteita, pitämistä yleisopetuksen luokissa vastustettiin.

”Joka luokassa on 32 oppilaan joukossa ainakin viisi häiriintynyttä oppilasta - osa kuuluisi tosin apukouluun, mutta jostakin syystä meidän on toimittava erityisopettajina” Opettaja 9/1980b.

”Parhaat oppilaat kärsivät turhautuneina, heikommat kärsivät, kun eivät saa riittävästi tukea ja häiriköt esiintyvät kiusaten kaikkia. Mistä voisi löytyä työnilo?— eikä missään nimessä erityisluokkien oppilaiden sijoittamista normaaliluokille. Siellä on jo nyt liian monta aivan väärässä paikassa” Opettaja 9/1999.

”Peruskoulussa perusryhmän, johon suurin osa oppilaista kuuluu, pitäisi saada edetä normaalisti opinnoissaan. Huligaanit pitäisi joustavasti ja ilman tunnon tuskia siirtää koulukomplekseissa pienempään ryhmään, josta pitäisi myöskin yhtä helposti palata parannuksen tehtyään.” Opettaja 19/1979.

Toki oli myös integraatiota puolustavia kirjoituksia, ehdotettiin mm. klinikkaopetuksen menetelmien tuomista tavalliseen luokkaan.

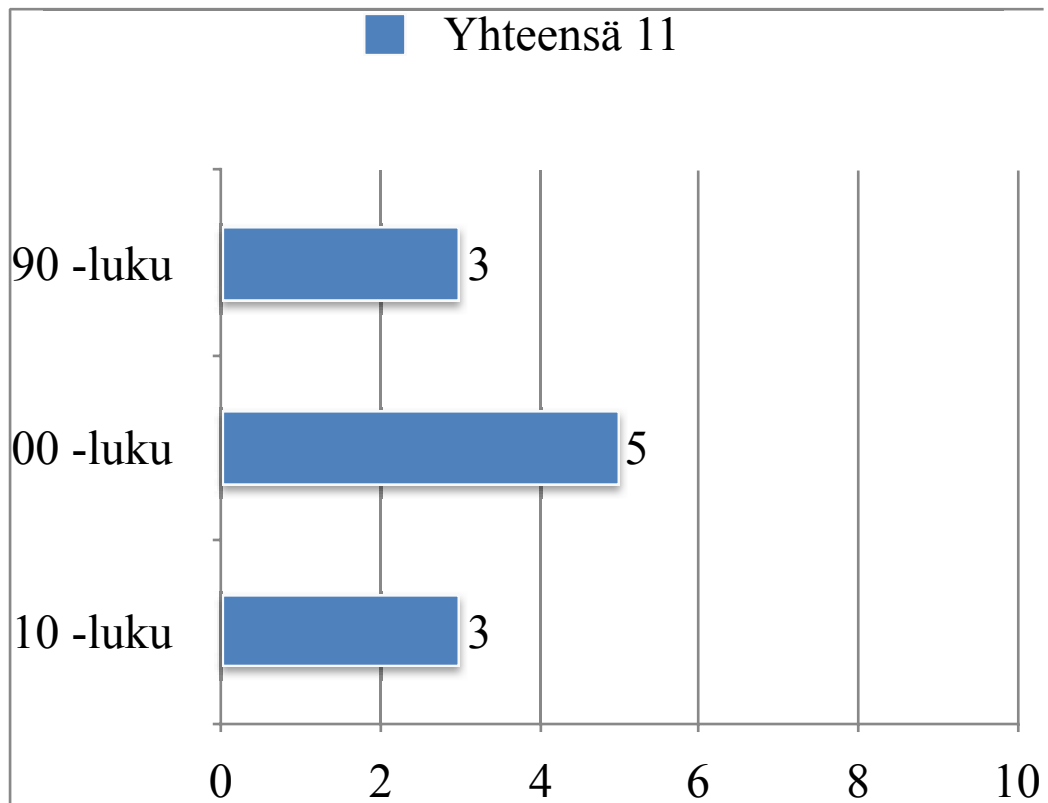
”Kommunikaatio-ongelmaiset klinikkaopetukseen ei ole enää mikään ratkaisu, ainoa keino on tuoda klinikkaopetuksen menetelmiä luokkaan.” Opettaja 5/1980.

Leimautuminen nousi esiin 1980-luvun lopulla. Oppilaan siirto erityisopetukseen oli alettu kokea leimaavana, mutta ajateltiin, ettei heikon oppilaan ole helppo olla tavallisen luokan mukanaan.

”Muistan ajan jolloin ei vielä erityisluokkia ollut ja kun siellä oli heikko toisten joukossa, niin kyllä hän sai kuulla jos minkälaisia halventavia nimityksiä koska ei pystynyt kaikkeen siihen mihin toiset.” Opettaja 31-32/1987.

4.5 Inklusio kaunis ajatus

Taulukko 6. Asenteita käsittelevien kirjoitusten esiintyminen eri vuosikymmeninä



Erilaisia asenteita erityisopetusta kohtaan käsiteltiin 11 kirjoituksessa. Tähän aihepiiriin kuuluu mm. erilaisuuden hyväksyminen, leimautuminen sekä suvaitsevaisuus. Asenteet nousivat keskusteluun oikeastaan vasta 1990-luvun lopussa ja silloinkin usein vain sivulauseessa, toissijaisena diskurssina. Fyysinen integraatio alkoi yleistyä ja toi mukanaan erityisoppilaisiin kohdistuvan kiusaamisen ja yleisesti ns.tavallisten oppilaiden ja opettajien asenteet erityisoppilaita kohtaan. EHA1-ope kirjoittaa (Opettaja 44-45/1997) ” *Asennoituminen vammaisiin ei mielestäni ole näiden vuosien aikana sanottavasti muuttunut, päinvastoin, jonkinasteista väsymistä on aistittavissa. Nämä ovat asioita, joista ei voi puhua, sillä jokainen itseään*

kunnioittava opettaja sanoo ääneen vain myönteisiä asioita vammaisista. Mutta myös rivien välistä on helppo lukea...”

”Esy-mies” toteaa opettajien asenteen mm. vammaisten ja käytöshäiriöisten integraatiota kohtaan pysyneen muuttumattomana (eli kielteisenä) halki vuosikymmenten. Hänen aloittaessaan 22 vuotta aikaisemmin (vuonna 1976) *”opettajat kävivät oven suusta kurkkimassa, että tommosta porukkaa ne nyt on. Rehtorin päätös kuului kauas : Ei hän ainakaan herranähkөөn tätä ehdottanut jne.”* (Opettaja 47/1998).

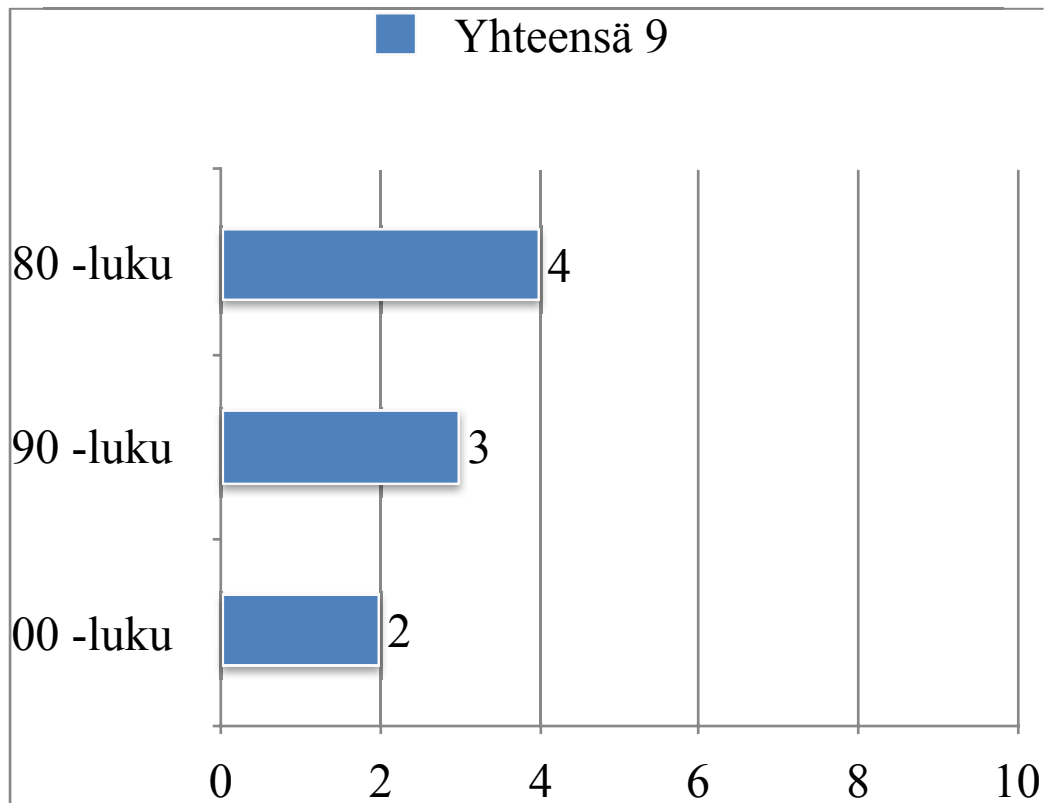
Erityisluokanopettaja korostaa opettajan oman asenteen erilaisuutta kohtaan olevan avainasemassa. Erilaisuuden sietokyky katsotaan tärkeäksi taidoksi myös oppilaiden omaksua. (Opettaja 13-14/1999).

Tämän jälkeen olikin kirjoittelu hiljaista asenteiden suhteen kymmenen vuotta, mutta Opettajassa 10/2009 luokanopettaja alkoi perätä mielenterveyden ammattilaisia kouluihin, sillä hän katsoi opettajan väärän lähestymistavan vain pahentavan tilannetta. Samana vuonna käytiin keskustelua myös erityisopettajien kouluttamisesta ja tavallisten opettajien haluttomuudesta opettaa joitakin oppilaita. (Opettaja 46/2009). Kouluintegraation katsottiin hieman ivallisestikin johtuvan juuri luokanopettajan tahdosta. (Opettaja 47/2009).

Keskustelu asenteista hiljeni jälleen, ehkä integraation yleistymisen myötä. Toki muitakin vaihtoehtoja on, kuten eräs erityisopettaja totesi, että *”meidät opettajat on saatu hiljaisiksi, kenet milläkin keinoin.”* Opettaja 1/2015 a.

4.6 Vammaisten oikeudet

Taulukko 7. Vammaisten oikeuksia käsittelevien kirjoitusten esiintyminen eri vuosikymmeninä



Vammaisten oikeuksia käsiteltiin vain yhdeksässä kirjoituksessa, mikä tuli hieman yllätyksenä, sillä vammaisten asiat ovat kuitenkin huomasti edistyneet ympäröivän neljäkymmenen vuoden aikana. Toisaalta ne kirjoitukset, jotka asiaa käsitelivät, olivat hyvin painavaa ja punnittua puhetta. Voisi olettaa, että vammaisten oikeuksia puolustavat kirjoittajat eivät useinkaan olleet riviopettajia, vaan jollakin tavalla aiheen asiantuntijoita.

1980-luvun alussa keskustelu painottui ns. normaaliälyisten vammaisten integraatioon, esim. kuurojen, sokeiden tai liikuntavammaisten. Viitattiin mm. elokuussa 1987 voimaan tulleeseen peruskoululakiin, joka velvoitti kuntia huolehtimaan kaikkien oppivelvollisuusikäisten peruskoulun oppimäärän

suorittamisesta. (Opettaja 16/1989). Psykkisesti kehitysvammaisten integraatiolle ei ollut suuria odotuksia.

”Integrointi luokkaopetukseen psyykkisesti kehitysvammaisen kohdalla tulee harvoin ja lähinnä erityisolosuhteissa kysymykseen, mutta paljon on voitettu kehitysvammaisen tulevaisuudelle, jos se on mahdollista edes yhteisen koulun puitteissa” Opettaja 46/1980. Vammaisen luokassa olisi mitä parasta suvaitsevaisuuskasvatusta, toteaa eräs kirjoittaja ja jatkaa ” *Oppilas on normaaliälyinen, tunne-elämältään tasapainoinen, opinhaluinen ja yhteistyökykyinen, mutta häntä ei huolita normaaliluokkaan, jos hän ei näe, kuule tai kävele. Sen sijaan tavallinen koulu ottaa oppilaita, jotka näkevät, vaikka eivät viitsi katsella, kuulevat, vaikka eivät viitsi kuunnella ja kävelevät, vaikka keskellä tuntia.”* Opettaja 45/1981.

Leimautuminen apukoululaisiksi ja apukoulun antama heikko itsetunto nousivat keskustelussa esiin niin ikään 1980-luvulla. Tällöin segregatio oli yleinen linjaus ja sitä puolusteltiin sarkastisesti entisen hyväksi havaitun käytännön säilyttämisenä ja sekä kunnan että opettajien etuna.

” Kun kerran kunnassa on hyväkuntoinen erityiskoulu (apukoulu), joka saa luonnollisesti valtionavut, miksi sitä ei säilytetä. Joka kevät valmistuu suuri joukko erityisopettajia, joiden päätavoitteena on ”riviopettajaa” korkeamman palkan lisäksi halu johtaa instituutiota.” Opettaja 23/1986.

Sama kirjoittaja nosti esiin myös vammaisten vuoden teeman, täyden osallistumisen ja tasa-arvon, muutaman vuoden takaa ja totesi sen olevan vielä kaukana. Kirjoittajan mukaan samaistuminen yhteisöön, normaalius, on nuorelle tärkeämpää kuin apukoulun lyömä ”kastimerkki”. Hän päättää kirjoituksensa toteamalla, että yhdelläkään hänen tuntemallaan apukoulun päättäneellä ei ole ollut vahvaa itsetuntoa.

1990-luvulle tultaessa viitattiin myös kansainvälisiin mainstreaming -liikkeisiin puhuttaessa vammaisten oikeuksista. Tarvittavat tukitoimet kuitenkin koettiin liian

puutteellisiksi. Todettiin lisäksi, että muutos tarvitsee avointa ja positiivista henkeä, ei ylhäältä päin tulevaa sanelupolitiikkaa. (Opettaja 18/1996).

Integraatio alettiin nähdä myönteisenä ja erityisesti oppilaiden tasa-arvon kannalta tärkeänä vuosituhannen vaihdetta lähestyttäessä. ”*Omat kokemukseni ovat myönteisiä. Samoin näen integraatio-opetuksen oppilaiden tasa-arvokysymyksenä, mutta ennen kaikkea vammaisten oppilaiden yhteiskuntaan integroitumisen edesauttajana.*” Opettaja 47/1997.

Sama kirjoittaja tuo vammaisten oikeudet uudelleen esiin paria vuotta myöhemmin (Opettaja 13-14/1999). ”*Tänä päivänä kansainvälinen suuntaus on kuitenkin inkluusiopainotteinen, toisin sanoen erityisoppilaan täydellistä kuulumista esim. yleisopetukseen pidetään ihmisoikeuskysymyksenä.*”

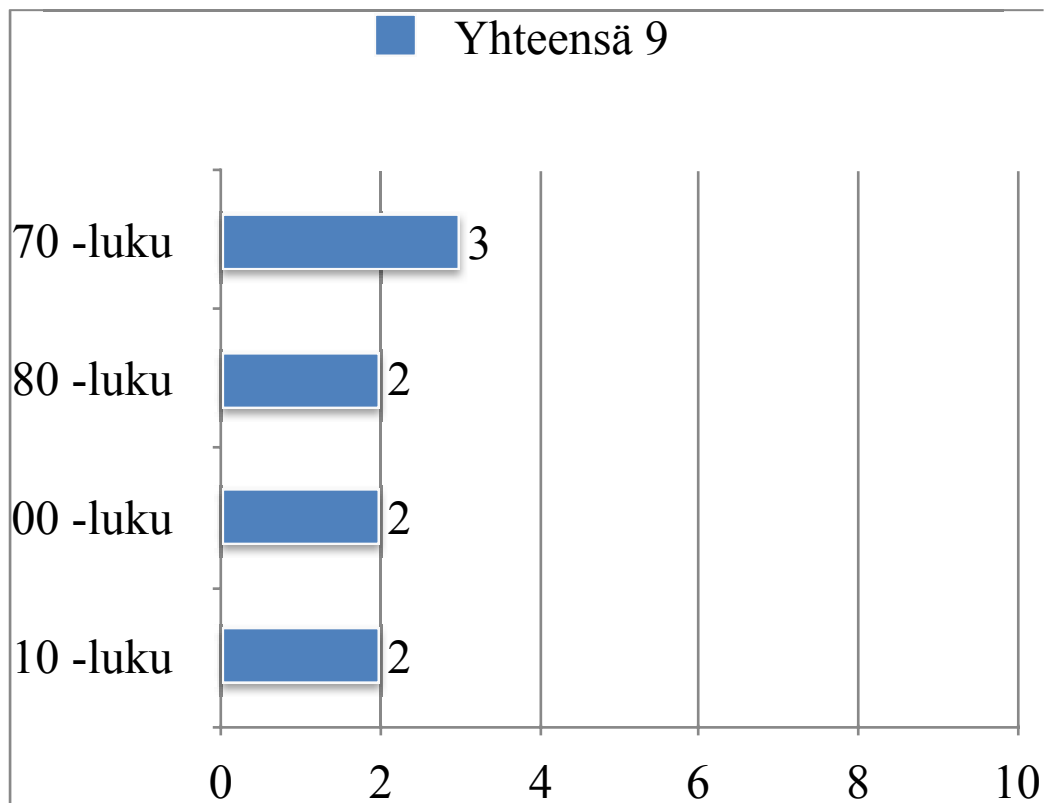
Tämä kirjoituksissa näkyvä kehitys käy aika hyvin yhteen Ojan (2012, 17-18) esittämän suomalaisen erityisopetuksen vaiheiden kanssa. Hänen mukaansa segregaatian kausi kesti vuoteen 1996 asti, toinen vaihe 1997-2011 ja kolmas vaihe vuodesta 2012 eteenpäin.

2000-luvulla vammaisten oikeuksia käsittelee oikeastaan vain kaksi kirjoitusta. Toinen on erittäin positiivinen kuvaus AS-oppilaan integroinnista. ”*Kaikki vaivannäkö kuitenkin palkitsee koko kouluyhteisöä luomalla tälle voimavaroja ja arvokasta henkistä pääomaa kohdata erilaisuutta - ilman tarvetta arvostella tai luokitella*” Opettaja 1-2/2006.

Toinen taasen on hyvinkin sarkastinen kirjoitus yhdenvertaisuudesta. ”*Yhdenvertaisuuden nimissä tehdyt päätökset siivittävät epätoivoa, yhtenä esimerkkinä kaikille yhteinen koulu. Voi sentään, kun on hieno ajatuksen ja teorioiden tasolla, mutta kuinka ollakaan. Luokkahuoneeseen tulevat ”erityis”lapset istutetaan kolmenkymmenen muun toisella tavalla ”erityisen” lapsen joukkoon. Opettaja on parhaassa tapauksessa yksin luokassa ilman avustajaa. Tottahan toki hänelle luvattiin avustaja, mutta säästöt ovat senkin häneltä varastaneet. Voi opettajan katkera kyynel, kun kaikille tulisi yhdenvertaista perusopetusta antaa.*” Opettaja 47/2010.

4.7 Ajaako OAJ meidän etujamme?

Taulukko 8. Järjestön roolia ja palkkausta käsittelevien kirjoitusten esiintyminen eri vuosikymmeninä



Järjestön rooli ja palkkaus puhuttivat 1970-luvun lopulla ja uudelleen enemmän vasta 2000-luvulla. Oaj:n koettiin myös jarruttavan opetuksen integrointia, minkä järjestö tosin kielsi. (Opettaja 48/1979).

Palkka-asioihin viitattiin usein sivulauseessa erityisopetuksesta puhuttaessa, opettajat eivät ole tottuneet vaatimaan enempää palkkaa. ”Kaipa ne palkka-asiatkin aikanaan selviävät” (Opettaja 20/1978). Katkeruutta herätti kuitenkin palkallisen virkavapaan epäminen ajalta, jolloin kuuron oppilaan luokkaansa saanut opettaja osallistui kuulovammaisten lasten opetusta käsittelevään koulutukseen. (Opettaja 22/1978).

Erityisopettajan parempi palkkaus ja pienempi ryhmäkoko sekä eläkeikä koettiin epäoikeudenmukaisena. *”Koska meidän palkkamme ei vastaa erityisopettajan palkkaa, oppilasmäärä ei vastaa erityisopetettavaa ryhmää, eivätkä eläkeikämmekään ole vielä alentuneet 55 vuoteen, me emme enää pidä erityisongelmaisia oppilaita luokassa, jossa heidän ei kuulu olla.”*

Sama kirjoittaja peräänkuuluttaa ”lullukkaväkeä” heräämään ja vaatimaan oikeuksiaan, sillä *”Onhan aivan väärin, että toiset tekevät raskaat työt ja tähän toimenkuvaan jopa kuulumattomat - ja erityisopettaja nostaa isoa palkkaa yhden r- häiriöisen opettamisesta, sillä aikaa kun me muut taistelemme 32 oppilaan lauman kurinpidon (=työrauhan) kanssa - ja ihme kyllä vieläpä opetamme heitä opetussuunnitelman mukaisesti joka tunti.”* Opettaja 9/1980b.

Konkreettisia ehdotuksiakin annettiin, sillä koettiin, että vammaisen oppilaan opettaja joutuu tekemään paljon ylimääräistä työtä korvauksetta. Ehdotettiin luokanopettajan opetusvelvollisuutta alennettavaksi 1-2 tuntia/vammaisen oppilas/ viikko tai yläasteella tuntikehysresurssiin lisättäväksi 3-5 viikkotuntia vammaista oppilasta kohden. (Opettaja 16/1989).

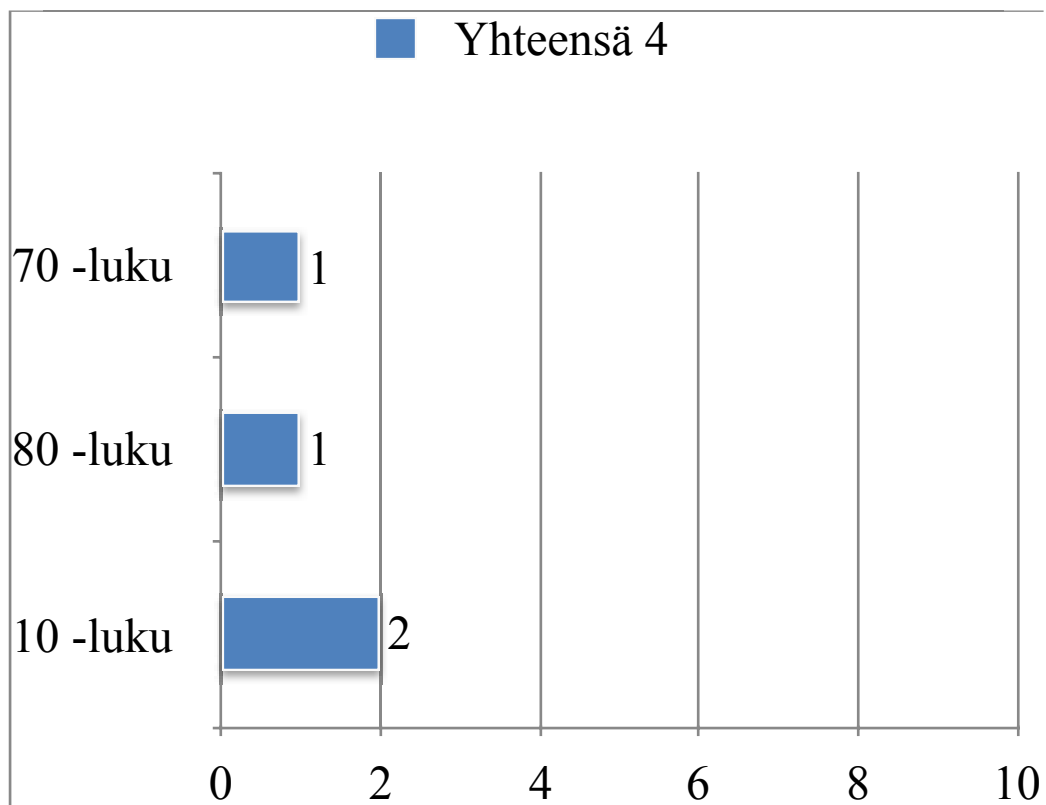
2000-luvulla hojksien kirjoittaminen, erityisoppilaan palavereihin osallistuminen, koulunkäyntiavustajan kouluttaminen, oppilashuoltotyöryhmään osallistuminen korvauksetta tuotiin esiin. (Opettaja 52-53/2004). Peräänkuulutettiin myös opettajan oikeutta tehdä sitä työtä, johon hänet on koulutettu, valittu ja palkattu. *”Hait yleisopetuksen virkaa, siihen tulit valituksi ja sen mukaan saat palkkasi. Vain toimenkuvasi ei täsmää.”* Opettaja 14/2009.

Kelpo-hanke ja erityisopetuksen kolmanteen vaiheeseen siirtyminen (vrt. Oja 2012) sai aikaan taas keskustelua myös palkkauksesta. *”Jos luokassa on yksi tai useampi hoppi- tai hojks-oppilas, ei sen pitäisi tarkoittaa, että opettaja tekee erityisopettajan tai laaja-alaisen erityisopettajan metkut ja temput korvauksetta”* (Opettaja 36/2012). Sama kirjoittaja jatkaa, että *”Miten on mahdollista, että sairaalamaailman hoitosuunnitelmien siirtyminen kasvatus- ja sivistystyöhön tarkoitti sitä, että kasvatustieteiden maisterin työnkuva laajeni, mutta palkkaus pysyi samana?”* Eräs

kirjoittaja puhui jo ”leikatusta opettamisesta”, kun opettajia lomautetaan ja resursseista leikataan jatkuvasti. (Opettaja 3/2013).

4.8 Työrauha on monesta kiinni

Taulukko 9. Työrauhaa käsittelevät kirjoitukset eri vuosikymmeninä



Työrauhaa integraationäkökulmasta sivuttiin monessakin kirjoituksessa, mutta varsinaisena aiheena se tuli esiin vain neljässä tekstissä. Nämä sijoittuivat 1970-1980- lukujen taitteeseen sekä 2010-luvulle. Häiriköt koettiin raskaiksi koko opetusryhmälle ja heidät haluttiin pois tunneilta. Oppilaat koettiin meluisiksi ja häiriintyneiksi. ”*Huligaanit pitäisi joustavasti ja ilman tunnon tuskia siirtää koulukomplekseissa pienempään ryhmään, josta pitäisi myöskin yhtä helposti palata parannuksen tehtyään.*” Opettaja 19/1979.

Vuonna 2010 eräs kirjoittaja tarkasteli työrauhaa monelta kantilta, ei enää pelkästään kurinpidollisena asiana. Maailma on muuttunut ja lapsista tullut keskittymiskyvyttömämpiä. Myös integraatiolla on vaikutuksensa. ”*Integraatioideologian takia normaaliopetuksessa on paljon sellaisiakin lapsia ja nuoria, jotka eivät siihen kykene osallistumaan, vaan häiritsevät, jotkut saattavat olla jopa uhkaavan väkivaltaisia?*” Opettaja 40/2010.

Samanaikaisopetusta ehdotettiin myös lisättäväksi, tällöin kokeneempi kollega voisi tuoda ”auktoriteettia” tunneille. (Opettaja 22-23/2014).

4.9 Yhteenveto

Tutkimuksen tuloksia voi tarkastella kahdella eri tavalla. Ensimmäiseksi kirjoitusten aiheiden, teemojen mukaan ja tämä on tehty tämän luvun aikaisemmissa alaluvuissa. Toinen näkökulma on tarkastella kirjoitusten kieltä, miten ja millä tavoin em. aiheista kirjoitetaan. Käyn tätä kielellistä puolta läpi tässä alaluvussa.

Integraatioon tai inklusioon viitattiin monilla negatiivisilla ilmauksilla kuten ’viimeinen naula opettajan arkkun’, ’tsunami’, ’heitteillejättö’, ’henkihieveri’, ’peiteate’ ja ’säästökeino’. Toisaalta integraatioon viitattiin myös rikkautena ja sen katsottiin tuovan voimavaroja koko kouluyhteisölle kohdata erilaisuutta.

Erityisoppilaita kutsuttiin mm. rasavilleiksi, huligaaneiksi, ”tomnoseksi porukaksi”, ongelmalapsiksi, apukoulutasoisiksi, ihmisraunioiksi, heihin viitattiin myös ilmauksilla ’häiriintynyt’, ’terrorisoi’. Nämä oppilaaseen kohdistuvat halventavat nimitykset olivat peräisin pitkälti aikaisemmilta vuosikymmeniltä, nykyaikaa lähestyttäessä ei syyllistetä tai leimata oppilasta, vaan tuodaan enemmän esiin koulun ja yhteiskunnan ongelmia ja kyvyttömyyttä auttaa oppilasta. Tässä voi nähdä saman paradigman muutoksen kuin vammaisuudessa eli lähdetään katsomaan oppilaan ongelmia enemmän yhteiskunnasta käsin, ei oppilaan henkilökohtaisina ominaisuuksina. Vielä 1970-luvulla ajateltiin, että riittää, kunhan oppilas parantaa tapansa. 2000-luvulla kirjoittajat eivät enää syyttäneet oppilasta tai tämän huoltajia

ongelmista koulutyössä, vaan syinä nähtiin enemmän yhteiskunnalliset asiat, resurssien puute, suuret luokkakoot, puutteellinen koulutus.

Oppilaan oikeutta erityisopetukseen korostettiin erityisesti segregatiokaudella, 1970-80-luvuilla. Tällöin myös erillisen erityisopetuksen resurssit olivat hyvät. Segregatiosta hyötyivät niin tavalliset luokanopettajat kuin erityiskoulutkin.

Opettajien väsyminen alkoi näkyä 2000-luvun kirjoituksissa yhtäaikaaisesti säästödiskurssin lisääntymisen kanssa. Säästödiskurssi voimistui erityisesti tarkastelujakson viimeisellä vuosikymmenellä, tähän on varmasti vaikuttanut Suomen yleinen taloudellinen tilanne finanssikriisiä seuranneina vuosina ,ts. vuodesta 2008 eteenpäin. Se toi mukanaan paljon säästöpaineita kunnille. Toisaalta 1990-luvun lama ei näkynyt paljoakaan kirjoituksissa, muutoin kuin kirjoitusten vähyytenä. 2000-luvun alussa myös erityisoppilaiden määrä ”räjähti käsiin”, nousten yli 15 000 oppilaalla muutamassa vuodessa (ks. tarkemmin tämän tutkimuksen s.14). Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita olikin yht’äkkiä lähestulkoon jokaisen opettajan luokassa, yksikään opettaja ei voinut enää ajatella asiasta, että ”ei kuulu mulle”. Nuoremmille opettajapolville erityisoppilaiden läsnäolo luokissa on ollut arkipäivää uran alusta alkaen.

5. Pohdinta

5.1 Tutkimuksen arviointia

Tein tätä tutkimusta usean vuoden ajan aina hetki ja tunti kerrallaan. Se on tuonut tutkimuksen tekoon omat haasteensa, on pitänyt ikäänkuin aloittaa monta kertaa uudestaan. Toisen lapseni hoitovapaa tarjosi minulle viimein mahdollisuuden tehdä tämä loppuun hieman pitkäjänteisemmin ja tiiviimmin. Edes muutaman kuukauden opintovapaa olisi varmasti valmistanut tämän työn jo vuosia sitten. Toisaalta pitkä työskentelyaika mahdollisti tarkasteltavan tutkimusjakson ulottamisen yli neljäänkymmeneen vuoteen, aina peruskoulun alkuajoista lähtien uuteen opetussuunnitelmaan (2016) saakka. Ajanjakso olisi voinut olla lyhyempikin ja keskittyä johonkin hyvin rajattuun teemaan syvällisemmin. Tällöin aineisto olisi voinut napakammin pureutua johonkin kyseisellä ajanjaksolla esiintyvään teemaan. Toisaalta oli hyvä nähdä pitkän ajanjakson ja melko laaja-alaisen aiheen, integraation, kehittyminen kirjoittelussa.

Analyysivaiheessa vaikeuksia tuotti sopivan metodin löytäminen. Edellisen graduni tein pitkälti kvantitatiivisesti ja erityispedagogiikan proseminaarityön sisällönanalyysimenetelmällä, tässä työssä jouduin kehittämään ihan oman menetelmän diskurssianalyysiä ja sisällönanalyysiä yhdistelemällä. Myös aineiston laajuus alkoi olla ääri rajoilla käsin pyöritettäväksi, hiemankin laajempi olisi varmasti vaatinut laadullisen tutkimuksen ohjelmia avukseen.

Vertailtaessa tuloksia muihin vähän vastaaviin tutkimuksiin, niin esimerkiksi Poudan (2015) pro gradussa tutkittiin tasokursseja ja erilaisten oppilaiden integraatiota Opettaja-lehdessä vuosina 1972-1986. Ajanjakso menee siis osittain päällekkäin oman tutkimukseni kanssa. Toki hän kulttuurihistoriotsijana tulkitsee aineistoa hieman eri lähtökohdista käsin kuin minä opettajana. Myös gradun rakenne on enemmän historiikin kaltainen. Hän löysi keskustelusta esimerkiksi aivan samoja ilmauksia kuin minäkin puhuttaessa erityisopetusta. (Emt. , 46). Pouta tuo esiin myös keskustelun laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvasta 1970-luvun lopulla viitaten samoihin keskusteluihin kuin minä luvussa 4.7. Tuloksia ja niiden tulkintoja

voi pitää hyvin samansuuntaisina oman tutkimukseni kanssa ja tämä mielestäni lisää omankin tutkimukseni luotettavuutta.

Toinen osittain samalle ajanjaksolle sijoittuva tutkimus on Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden Karjalaisen ja Karvosen pro gradu, jossa tutkitaan vuosina Opettaja-lehdessä 1990-2002 esiintyneitä käsityksiä integraation mahdollisuuksista peruskoulussa. Heidän aineistonsa käsitti 89 lehdessä ilmestynyttä artikkelia, siihen sisältyi siis muita kirjoituksiakin kuin vain mielipidekirjoituksia. Heidän tutkimuksensa tulokset noudattelevat pitkälti samoja aihepiirejä kuin minunkin. Esteitä integraatiolle he löysivät muun muassa opettajien asenteesta, valmiuksista opettaa erityisoppilaita, puutteellisesta yhteistyöstä, oppilaiden ja huoltajien asenteesta. Esteiksi koettiin myös opettajien huoli yleisopetuksen oppilaista, resurssipula, koulutus ja ongelmat tiedon kulussa. (Karjalainen&Karvonen 2003, 59). Heidän tutkimuksessaan edellytyksiä integraatiolle oli yhteistyö eri tahojen kanssa, koulutus, opettajien asenne, palkkaus, lapsen etu, hojks sekä tuki- ja kuntoutuspalvelut. Lisäksi yleisopetuksen oppilaiden asema ei saa vaikeutua, pitää saada tietoa erityisoppilaista, kehittää tutkimuksen ja opetuksen yhteistyötä, resursseja, pienentää ryhmäkokoja sekä suhtautua positiivisesti integraatioon. Integraation haittoja oli suurimpana opettajien henkisen kuormituksen kasvu (aivan kuten minunkin tutkimuksessani), toisena integrointi ilman tukitoimia eli tämä vastaisi minun tutkimukseni luokkaa 'integraatio säästökeinona', opettajien puutteelliset taidot (kolmantena kuten minunkin tutkimuksessani), työrauhan kärsiminen, syrjäytymisen riski ja se, ettei opettajalla ole aikaa kaikille oppilaille. Integraation etuina on mainittu yleisopetuksen oppilaiden suvaitsevaisuuden lisääntyminen ja erityisoppilaan syrjäytymisen ehkäisy. Integraation esteet olivat lisääntyneet tarkastellulla ajanjaksolla. Suurimmat esteet olivat opettajien asenne ja resurssipula.(Emt., 68-70). Nämä täsmälleen samat asiat nousivat esiin myös omassa tutkimuksessani.

Tulokset ovat myös samansuuntaisia johdannossa esiteltyjen Mobergin (1984) tutkimusten kanssa. Suhtautuminen oli hyvinkin varauksellista koskien erityisesti ”häirikköoppilaiden” ja psyykkisesti kehitysvammaisten sijoittamista yleisopetuksen luokkiin.

5.2 Tulevia jatkotutkimusaiheita

Tämä tutkimus pohjautui täysin kirjoitettuun aineistoon. Tulokset olisivat voineet olla hyvinkin erilaiset esim. opettajahuonekeskusteluja nauhoitettaessa tai opettajia haastatellessa. Kirjoitettu mielipide on kuitenkin aina jossain määrin punnittu ja harkittu, varsinkin aikana ennen internetiä, jolloin mielipide piti koneella kirjoittaa ja postissa lähettää lehden toimitukseen.

Olisi myös mielenkiintoista nähdä miten nuorten opettajien, jotka ovat koko työuransa tehneet inklusiivisessa koulussa, mielipiteet poikkeavat jo kokeneempien opettajien mielipiteistä. 1970-luvulla opettaneet opettajat ovat jo eläköityneet, 1980-luvulla aloittaneita opettajia opettajakunnassa yhä on. Tässä tutkimuksessa kirjoittajien ikä tai opettajakokemus ei ollut tiedossa.

Keskustelu tyrehtyi Opettaja-lehden palstalla hyvin pitkälti 2010-luvulla. Paremman aineiston viimeisen vuosikymmenen osalta saisikin varmasti verkkokeskusteluista, esim. Facebookin eri opettajaryhmistä.

Toinen laajempi tutkimus olisi mahdollista tehdä kokonaisaineistosta, tällöin keskustelu ei rajautuisi pelkästään integraatioon, vaan laajemminkin koko erityisopetuksen kentälle. Yksi vaihtoehto olisi rajata tarkasteltava ajanjakso vaikkapa juuri 1970-luvun loppuun ja 1980-luvun alkuun ja tutkia koko erityispedagogista kirjoittelua tältä ajalta, ei pelkästään mielipidepalstalla esiintynyttä.

5.3 Johtopäätökset

Opettajien työssäjaksaminen nousi suurimpana asiana esiin integraatiosta puhuttaessa. Toki opettajien työssäjaksamiseen vaikuttavat monet muutkin seikat aina sisäilmaongelmista ammatin yleiseen arvostukseen asti. Ei pidä kuitenkaan vähätellä erityisoppilaan opettajalle mukanaan tuomaa lisätyömäärää. Erityisoppilas vaatii aina paljon huomiota sekä oppitunneilla että niiden ulkopuolella. Tätä työmäärää ei riittävästi korvata opettajille palkkauksen tai opetusvelvollisuushuojennusten muodossa. Opettaja kokee usein myös jäävänsä yksin erityisoppilaan asioiden kanssa, tähän ratkaisuksi sopisi koulun eri ammattiryhmien (esim. kouluterveydenhuolto, kuraattori) yhteistyön parantaminen sekä ehkä myös joissakin tapauksissa yhteisopettajuus. Tällöin kuitenkin ryhmäkoko ei saa kasvaa liiaksi. Työnantajan tarjoama työnohjaus osaltaan auttaisi jaksamaan.

Jotta opettajan ammatti pysyisi houkuttelevana myös tulevaisuudessa, pitää huolehtia siitä, että alalle jo kouluttautuneet ammattilaiset jaksavat ja pysyvät ammatissaan. Täten he viestittävät myös alaa harkitseville, että opettajuudesta voi yhä tehdä lähes elämänmittaisen uran. Ruotsissa on jo opettajapula, samoin Suomessa varsinkin varhaiskasvatuksen opettajista. Ei ole kenenkään etu, että opettajiksi hakeudutaan vain, jos muualle ei päästä tai pelkästään vakituiseen viran toivossa.

Opettajankoulutuksessa pitäisi paremmin ottaa huomioon erityispedagogiset tiedot ja taidot. Tällöin raja erityisopettajan ja ns. tavallisen opettajan välillä hämärtyisi ja jokainen opettaja voisi kokea pätevyytensä riittävän myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen.

Yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta toimiva perusopetus on syrjäytymisen ehkäisykeinoista paras ja halvin. Siksi onkin hyvin lyhytnäköistä käyttää integraatiota säästökeinona. Toivotaan, että tämänhetkisestä taloudellisesta kasvusta edes joitain murusia riittäisi koulutukseenkin. Muutoin uhkana on koulujen ja asuinalueiden eriarvoistuminen, rikkaat muuttavat alueille, joissa on ns. hyvät koulut ja ongelmatapaukset painottuvat liikaa vain tietyille alueille ja kouluille. Tämä toisi

epätasa-arvoa niin koulutukseen kuin muuhunkin elämään. Suomessa onneksi ei vielä ole yksityiskouluja kovinkaan laajamittaisesti, mutta ei sekään kehitys ole poissuljettua, sillä terveydenhoitoahan jo vahvasti yksityistetään, toivottavasti seuraavana vuorossa eivät ole koulut.

Osalla opettajista on tällä hetkellä käynnissä vuosityöaikakoikeilu. Tämä ei kuitenkaan ole laskemassa opetusvelvollisuutta tai välttämättä lisäämässä palkkaa, joten se ei suoranaisesti hyödytä opettajaa. Se voi kuitenkin tuoda näkyväksi erityisoppilaan vaatimaan ajallisen resurssin, mikäli opettajat kirjaavat jokaisen palaverin, puhelinsoiton, Wilma-viestin yms. vaatiman ylimääräisen ajan muistiin. Tämä voisi puolestaan auttaa työsuojelullisten asioiden edistämisessä.

Syntyvyys on Suomessa laskusuunnassa ja ikäluokat pienenevät. Tänä syksynä koulunsa aloitti 2011 syntynyt ikäluokka ja jo heihin verrattuna 2017 syntyneitä on noin 10 000 lasta vähemmän, se tarkoittaa vuonna 2024 aika montaa sataa eka luokkaa vähemmän. Toivottavasti pienempien ikäluokkien myötä vapautuvia resursseja (tyhjiä luokkatiloja, opettajia, avustajia) ei säästetä pois, vaan käytetään koko kouluyhteisön osaamista paremmin hyväksi kaikille toimivan koulun luomiseksi.

Lähteet:

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu - tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.

Ainscow, M. 2007. From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa L. Florian (toim.). The SAGE Handbook of Special Education. Lontoo: SAGE Publications.

Becker, H.S. 1963. Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance. New York: The Free Press.

Coleman Brown. L. 2017. Stigma: An Enigma Demystified. Teoksessa Lennard J. Davis (toim.). The Disability Studies Reader. 5.laitos. New York: Routledge.

Denzin, N. 1970. The Research Act in Sociology. Lontoo: Butterworth.

Denzin, N. 1978. The Research Art . New York: McGraw-Hill.

Dovidio, J.F., Major, B.&Crocker, J. 2000. Stigma: Introduction and Overview. Teoksessa T.F. Heatherton et al. (toim.). The Social Psychology of Stigma. New York: The Guilford Press.

Goffman, E. 2017. Selections from *Stigma*. Teoksessa L.J.Davis. The Disability Studies Reader. 5.laitos. New York: Routledge.

Goffman, E. 2014. Stigma: Den avvikandes roll och identitet. 4. p. Lund: Studentlitteratur.

Goodley, D. 2011. Disability Studies. An interdisciplinary Introduction. Lontoo: Sage Publications Ltd.

Harjula, M. 1996. Vaillinaisuudella vaivatut. Vammaisuuden tulkinnat suomalaisessa huoltokeskustelussa 1800-luvun lopulta 1930-luvun lopulle. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Hautamäki, J. & Lintuvuori, M. 2012. Erityisopetuksen kasvurakenne: sukupuolisuhteen muutokset vuosina 2001-2010. Teoksessa H. Silvennoinen ja P. Pihlaja (toim.). Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Juhlakirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214. Turku: Turun yliopisto.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2002. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. p. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 91-109.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 13.p. Tampere: Vastapaino, 15-54.

Jauhiainen, Arto. 2012. Oppilashuolto normaaliuden, poikkeavuuden ja hyvinvoinnin rajapinnoilla. Teoksessa H. Silvennoinen ja P. Pihlaja(toim.). Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Juhlakirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214. Turku: Turun yliopisto.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.

Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Karjalainen, A. & Karvonen, K. 2003. Opettaja-lehdessä vuosina 1990-2002 esiintyneitä käsityksiä integraation mahdollisuuksista peruskoulussa. Pro gradu-tutkielma. Oulun yliopisto.

Katainen, E. 2011. Aistivammalaitoksista erityisopetukseen. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.). Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kivirauma, J. & Kivinen, O. 1988. The School System and Special Education: causes and effects in the twentieth century. *Disability, Handicap & Society* 3(2), 153-165.

Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turun yliopiston julkaisuja 74 *Scripta Lingua Fennica* Edita. Turku: Turun yliopisto.

Kivirauma, J. 1999. Oppivelvollisuuskoulun vammaispolitiikka. Teoksessa Nouko-Juvonen, S. *Pyörätuolitango. Näkökulmia vammaisuuteen*. Helsinki: Edita.

Kivirauma, J. 2004. Segregaatio, integraatio, inkluusio- erityisopetuksen muuttuvat selitykset. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.). *Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 203. Turku: Turun yliopisto.

Kivirauma, J. 2008. Poikkeavat oppilaat kansakoulun marginaalissa ennen oppivelvollisuuskoulua. Teoksessa J. Kivirauma (toim.) 2008. *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen*. Helsinki: Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008.

Kivirauma, J. 2015a .Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg et al. 2015. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-45.

Kivirauma, J. 2015b. (toim.)Vammaisten elämä& elämäkerta. Tulkintoja vammaisuudesta 1900-luvun Suomessa. Helsinki: Kynnys ry.

Kulmala, A. 2006. Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. Acta Universitatis Tampensis 1148. Tampere: Tampere University Press.

Kärnä, E. 2015. Keskustelua luterilaisista kulttuuri-ilmauksista monikulttuuristuvassa koulussa. Diskurssianalyysi Opettaja-lehden uskonnon asemaa koululaitoksessa koskevista kirjoituksista vuosina 2003-2013. Pro gradu-tutkielma, Turun yliopisto.

Leskinen, M. & Moberg, S. 2002. Erityisopetuksen tilanne hankekunnissa 1998-1999. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 9/2002.

Lämsä, A.-L., Kiviniemi, L & Pönkkö, M.-L. 2009. Kiusatun leima ja itsetuhoinen elämäntapa. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Martinmäki, H.& Klemelä, K. 2004. Turun yleisopetuksen valmiudet integraatioon opettajien kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) 2004. Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203. Turku: Turun yliopisto.

Matilainen, P. & Vehmas, S. 1994. Heikkojen etuoikeus vai epäkelvojen kaatopaikka? Apukoulun historiallista tarkastelua. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Moberg, S. 1979. Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 39.

Moberg, S. 1984. Poikkeavia oppilaitako normaaliluokille. Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 17.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S.Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Wsoy, 136-161.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34-48.

Moberg, S.& Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg et al. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 75-102.

Moberg, S. & Vehmas, S. 2015. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg et al. 2015. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 48-74.

Mänty, T. 2000. Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 159. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.

Naukkarinen, A. 2012. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin merkityksestä inklusiivisessa kasvatuksessa. Teoksessa H. Silvennoinen ja P. Pihlaja (toim.). 2012. Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Juhlakirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214. Turku: Turun yliopisto.

Naumanen, P.1990. Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdissä 1880-luvulta 1980-luvulle. Turku: Turun yliopisto koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 6.

Nygård, T. 2001 (1998). Erilaisten historiaa: marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. 2.p. Jyväskylä:Atena.

Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opettajan mediatiedot. [Www.opettaja.fi](http://www.opettaja.fi)

Pietikäinen, P. 2013. Hulluuden historia. Helsinki: Gaudeamus.

Pouta, R. 2015. Ehkä tärkeintä on asennemuutos: tasokurssit ja erilaisten oppilaiden integraatio Opettaja-lehdessä 1972-1986. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.

Puro, E. 2011. Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 417. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rinne, R. 2012. Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen ja P. Pihlaja(toim.). Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Juhlakirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214. Turku: Turun yliopisto.

Runsas, R. 1991. Erityisopetus suomalaisessa koulujärjestelmässä. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 10. p. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Räisänen, M. 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät – yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Tampere: Acta Electronica Universitatis Tamperensis : 1404.

Saloviita, T. 2002. Erityinen absoluuttisena käsitteenä: Erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa M. Kuorelahti, & T. Saloviita. (toim.) Erityiskasvatus ja integraatio. Juhlakirja: prof. Sakari Moberg 60 v. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos. Research reports 74.

Shakespeare, T. 2006. Disability Rights and Wrongs. Lontoo: Routledge.

Shakespeare, T. 2017. The Social Model of Disability. Teoksessa L.J.Davis. The Disability Studies Reader. 5.laitos. New York: Routledge.

Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. 2012. Erilaisuudesta poikkeavuuteen. Teoksessa H. Silvennoinen ja P. Pihlaja(toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Juhlakirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214. Turku: Turun yliopisto.

Silverman, D. 1993. *Interpreting Qualitative Data.: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Lontoo: Sage Publications.

Tammivuori, A. 1986. *Sata vuotta opettajien ammattijärjestötoimintaa*. Helsinki: Opettajien Ammattijärjestö OAJ.

Teittinen, A. 2009. *Normaliteetin rajat ja rakenteet*. Teoksessa J. Kivirauma (toim.) 2008. *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen*. Helsinki: Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008.

Thomas, G. & Vaughan, M. 2004. *Inclusive Education: readings and reflections*. Open University Press.

Tuomaala, S. 2011. *Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta*. Teoksessa A.Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) 2011. *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.

Vehkakoski, T. 1998. *Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen*. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S.Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Wsoy, 88-102.

Vehkakoski, T. 2006. *Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 297. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vehkalahti, K. 2011. Kasvatuslaitos modernin kansalaisuuden rakentajana. Teoksessa A.Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) 2011. Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

Liitteet:**Liite 1: Kokonaisaineistoon kuuluvat kirjoitukset**

Vuosi	numero	sivunro	otsikko
1977	22	23	Puhe- ja lukioetuspiirit
1977	25	18	Ylilahjakkaan ongelma-kuka sen hoitaa?
1977	29-30	2	Samanaikaisopettajalle
1977	36	2	Virkanimikekieroilua
1977	41	27	Hoitamatta ovat ja pysyvät
1977	41	30	Vielä Äkkestä
1978	8	25	Menetkö mihinkään erityisopetus?
1978	10	20	Mistä saitte tuomarin oikeudet?
1978	16	38	Terveisiä erityisopettajakurssilta
1978	20	39	Mullistaisin
1978	22	23	Onkohan jossakin mätää?
1978	47	19	Erityisopettaja ja piikominen
1979	10	28	Mistä kajastaisi valoa?
1979	17	2	Hakukiellon jälkeen
1979	19	19	Häiritsijät pois tunneilta
1979	22	24	Vielä Ritva Rauhalalle
1979	48	34	Vastarintapesäkkeet
1980	5	24	Meillä on toisissamme apua
1980	8	27	Vaikea ristiriita
1980	9	19	Syynä väärä ympäristö
1980	9	19	Tarkkailuluokka osaksi yläastetta
1980	46	38	Vammaisten erityisopetus
1980	49-50	38	Rakas OAJ
1981	7	38	OAJ milloin ja miten?
1981	21	43	Pienluokkakokeilusta
1981	29	5	Siirrot erityisopetukseen
1981	34	34	Se on kiinni korvien välistä
1981	35	18	Paha epäkohta

Vuosi	numero	sivunro	otsikko
1981	45	22	Vammaisten puolesta
1981	47	27	Eikö OAJ olekaan tarkkailuluokan opettajien etujärjestö?
1981	48	40	Erityiskoulujen opinto-ohjaus
1983	5	10	Vapautuksia kielenopetuksesta
1983	10	1	Puhe -ja lukiopettajan työtilat
1983	11	36	Vapautetaanko vain?
1983	12 – 13	18	Samaa mieltä
1983	17	18	rehtorit ja puluki-tilat
1983	45	37	kliniikkaopetuksen resursseista
1983	48 – 49	20	vielä osa-aikaisesta erityisopetuksesta
1984	6	20	karhunpesää sohaisseen selonteko
1984	7	38	karhunpalveluksesta
1984	12	35	Vielä vieraista kielistä
1984	45	48	Koulu ja puhehäiriöinen lapsi
1984	45	49	puheterapeuttien tarpeesta
1984	50 – 52	26	vielä puheterapiasta
1985	35	37	Kannattaako erityisopettajaksi opiskella
1986	23		Ketkä erityiskouluun
1987	3	30	Puheopettajan päiväkirjasta
1987	3	30	Miksi tyttäreni ei pääse puheopetukseen?
1987	10	14	Lahjakkaiden opetuksesta
1987	10	14	Opetustapa ja ”huippuälykkäät”
1987	10	15	Tervehdys puheopettajalle
1987	11	22	Ällistyin mukautuksesta
1987	11	22	Miksi pallotellaan
1987	14	26	Huippulahjakkaiden opetuksesta
1987	14	27	Ei mitään uutta auringon alla
1987	21	20	luokanopettaja mustasukkainen
1987	31 – 32	18	Erityisopetuksen osa
1987	34	22	Ammattijärjestöllemme OAJ:lle
1987	47	27	Tarkkailuopetuksen mollausta ja nollausta

Vuosi	numero	sivunro	otsikko
1987	50	29	Holkeri ja koulutusresurssit
1987	50	29	Holkeri on oikeassa
1988	1	3	Lahjakkaita ei saa unohtaa
1988	2	23	Erkki Laurmaalle
1989	16	31	Vammaisen peruskoulussa
1989	27	20	Harjaantumisopetuksen kehittämispäivistä
1989	46	33	Laaaja-alaisesta erityisopetuksesta
1989	50	31	Erityisopettajan palkka
1989	50	31	Erityisopettajan palkkauksesta vielä
1990	8	46	Vielä luokattoman erityisopettajan koulutuksesta
1990	17	25	Integraatiosta
1990	34	30	Erityisluokissa vireä työilmapiiri
1990	45	40	Barbapapana koulussa
1991	7	27	Erityisopettajan pätevoittämiskoulutus
1991	19	26	Erityisopetus rankka rooli
1991	19	26	Erityisopettajan pätevoittämisestä
1991	19	26	Sopeutumattomien opetus uusiksi
1991	26	13	Yläasteen erityisopetus-selkiytymätön työnkuva
1991	29	20	Hyvät erityisopettajat
1991	35	12	Erityisopettajan arkea
1992	8	14	Erityisluokan opetusta potkitaan päähän
1993	16	13	Kaikille työkavereille
1993	32	43	Lullukka-väkeä
1993	35	19	Hyysäystä vai heitteillejättöä
1993	38	16	Vastine edellisille
1994	17	12	Erityisluokanopettaja pikaputkesta
1996	16	18	Kehitysvamma ei ole sairaus
1996	18	14	Erityisluokkien integraation nykytila
1996	50	23	Uskokaa jo!
1997	44-45	13	Onko integrointi aina hyvä
1997	47	24	Integraatio opetuksessa

Vuosi	numero	sivunro	otsikko
1998	47		Ikuisuus-kysymyksiä
1999	13-14	11	Integraatio ja segregatio käsi kädessä
1999	22	23	Havaintoja
1999	23	16	Harjaantumislukuan opettajalle
1999	49	18	Kyläkoulusta tarkkikseksi?
1999	49	18	Tutkimusvarojakin erityisopetuksen kehittämiseen
2000	13	13	Gradu cp-vammaisista
2000	14	18	tutkimus käytöshäiriöistä
2000	19	15	”koulukaupunki” Vantaa näennäiseen integraatioon
2000	40	26	Erytispedagogisia taitoja ei arvosteta
2000	45	22	Kouluhäirikö saattaa kärsiä opettamisvaikeuksista
2001	3	24	Hyvin meni kunnes
2001	6	15	Katoava laji
2001	8	17	Eha2-oppilaiden integraatio
2001	10	24	Toinen katoava laji
2001	12	19	Autistisen lapsen vanhemmat ja opettajat
2001	14-15		Opetusvelvollisuudet ihmetytävät
2001	16	20	Tukea erkkarille
2001	22	14	Pätevöidyinkö ihan turhaan
2001	39	10	Mahdoton yhtälö
2002	18	21	Inklusio- se viimeinen naula
2002	26-31	18	Erytisopetus ei voi kaikkea ratkaista
2002	32		Lyhyellä oppimäärällä erityisopettajaksi
2002	35a	19	Erytisopettajan koulutukseen valinta
2002	37	23	Erytisopettajan loukku
2002	38	18	Onko pienryhmiä jo liikaa
2002	41	17	Häirikö-oppilas tuhoaa tulevaisuuttaan
2002	43-44	20	Aikuisennälkään ei aina tarvita erityisopetusta
2003	4	22	Opettajia sivistysvaliokuntaan
2003	4	22	Opettajan arki heijastuu kouluun
2003	10	31	Missä menee integraatio?

Vuosi	numero	sivunro	otsikko
2003	24-25	14	Integrointiin saatava voimavaroja
2003	47	25	Helsinki pettää palkollisensa
2003	50	19	Inklusio laskee opetuksen tasoa
2004	3	19	Erityisopettajan virkanimikkeen käytöstä
2004	46	18	Valmistuinko epäpäteväksi?
2004	51	15	Erityisopetus edellyttää lisäosaamista
2004	51	15	Hätähuuto Suomen päättäjille
2004	52-53	18	Open mopo syvällä ojassa
2005	1	19	Raha puhuu, milloin järki
2005	3	18	Saanko kieltäytyä palkattomasta työstä?
2005	10	17	Erityisopetus ja yleisopetus
2005	39	16	Säästötalkoot vievät voimat ja motivaation
2005	47	18	luokattoman erityisopettajan päivä
2006	1	17	AS-lapsi tuo rikkautta
2006	5	17	Muistele erityisoppilaitasi
2006	12	12	Selkeyttä erityisopetukseen
2006	19	16	Tasapäistämisestä oppilaslähtöiseen opetukseen
2007	7	13	Erityisoppilas, rasite vai rikkaus?
2008	11	16	Tampere syrjii erityisoppilaita
2008	37	21	Erityisopettajapulan syitä
2008	47	15	Kokemuksia Fas-lapsista
2009	7	20	Erityisopetus on muuttumassa
2009	10	12	Mielenterveyden ammattilaisia kouluihin
2009	14	12	Perhesuhteet ja harrastukset korostuvat valinnoissa
2009	42	20	Opettajakoulutus antaa hyvät erityispedagogiset valmiudet
2009	46	10	Tarpeeton vastakkainasettelu ei edistä inklusiota
2009	46	10	Mitä mieltä olet perusopetuslakiuudistuksesta?
2009	47	10	Suuresti ylistetty olet sinä luokanopettaja
2009	50	17	Oodi inklusiolle
2010	11	111	Tunnetko erilaisia oppijoita
2010	40	13	Työrauha on monesta kiinni

Vuosi	numero	sivunro	otsikko
2010	47	12	Toteutuuko yhdenvertaisuus
2011	7	16	Samanlainen koulu ei sovi kaikille
2011	7	17	Apua hahmotusongelmiin
2011	15	10	Opettajat eivät veny eivätkä riitä
2011	19	13	Painevaatteen vaikutukset käyttäytymiseen tutkitaan
2012	3	15	Erytisoppilaan kierrätystä
2012	13	8	Pyyntö luokanopettajille
2012	16	9	Kuinka toimit vammaisten vanhempien kanssa?
2012	36	8	Inklusiota, mutta kenen ehdoilla?
2012	47	9	Syrjäytymisellä on kasvot
2012	50		Itä-Suomessa suutarinlapsilla ei ole kenkiä
2012	51-52	8	Kolmiportaisessa suossa
2013	11	27	Opettajan vastuu on lisääntynyt
2013	12	27	Kirjoita Opettajaan
2013	13	30	Ennakoivaan tuki- ja erityisopetukseen
2013	15	24	Ennakoivaan tuki- ja erityisopetukseen
2013	16	26	Turvaton opettajuus
2013	16	26	Inklusiivinen koulu
2013	23	26	Koulun arki muuttuu yhä haastavammaksi
2013	35		Haussa laaja-alaisia erityisopettajia
2013	36	30	Näkymättömän vamman kantajaa kiusataan
2013	38	30	Erilainen kannanotto ruotsi-keskusteluun
2014	3	36	Erytisoppilaat sulautettiin halvalla isoihin luokkiin
2014	3	36	Häiriköt syövät opettajan ajan
2014	5	28	Yhteiskunnan muutos näkyy oppimistuloksissa
2014	14	28	Ahaa-elämyksiä kouluun
2014	21	28	Oikeus kysyä
2014	22	30	Samanaikaisopetusta voisi lisätä
2014	45	24	Nepsy-valmentajat valmiina kouluun
2015	1	52	Oppimisen tuki retuperällä
2015	1	52	Opettajat neuvottomia

Vuosi	numero	sivunro	otsikko
2015	1	52	Riskillä mennään
2015	3	26	Opsin vaatimukset monelle liikaa
2015	4	34	Oppilaan huollosta
2015	9	26	Erityisen tuen opiskelijat heitteillä
2017		27	Lukutaito kehittyy sitkeällä työllä

Liite 2: Integraatiota käsittelevät kirjoitukset

Vuosi	numero	otsikko
1978	8	Menetkö mihinkään erityisopetus
1978	10	Mistä saitte tuomarinvälitteiset oikeudet?
1978	20	Mullistaisin
1978	22	Onkohan jossakin mätää?
1979	10	Mistä kajastaisi valoa?
1979	19	Häiritsijät pois tunneilta
1979	48	Vastarintapesäkkeet
1980	5	Meillä on toisissamme apua
1980	9	Syynä väärä ympäristö
1980	9	Tarkkailuluokka osaksi yläastetta
1980	46	Vammaisten erityisopetus
1981	29	Siirrot erityisopetukseen
1981	34	Se on kiinni korvien välistä
1981	35	Paha epäkohta
1981	45	Vammaisten puolesta
1986	23	Ketkä erityiskouluun?
1987	11	Ällistyin mukautuksesta
1987	14	Ei mitään uutta auringon alla
1987	31	Erityisopetuksen osa

Vuosi	numero	otsikko
1989	16	Vammaisen peruskoulussa
1990	17	Integraatiosta
1996	18	Erytisloukkien integraation nykytila
1996	50	Uskokaa jo!
1997	44	Onko integrointi aina hyvä
1997	47	Integraatio opetuksessa
1998	47	Ikuisuuskytymyksiä
1999	9	Integraatio vai segregatio?
1999	13	Integraatio ja segregatio käsi kädessä
1999	22	Havaintoja
2000	19	”Koulukaupunki” Vantaa näennäiseen integraatioon
2002	18	Inklusio se viimeinen naula
2002	26	Erytisoetus ei voi kaikkea ratkaista
2003	4	Opettajan arki heijastuu kouluun
2003	24	Integrointiin saatava voimavaroja
2003	47	Helsinki pettää palkollisensa
2003	50	Inklusio laskee opetuksen tasoa
2004	46	Valmistuinko epäpäteväksi?
2004	51	Erytisooppilas edellyttää lisäosaamista
2004	51	Hätähuuto Suomen päättäjille
2004	52	Open mopo syvällä ojassa
2006	1	AS-oppilas tuo rikkautta
2009	7	Erytisoetus on muuttumassa
2009	10	Mielenterveyden ammattilaisia kouluihin
2009	14	Perhesuhteet ja harrastukset korostuvat valinnoissa
2009	42	Opettajakoulutus antaa hyvät erityispedagogiset valmiudet
2009	46	Tarpeeton vastakkainasettelu ei edistä inklusiota
2009	47	Suuresti ylistetty olet Sinä Luokanopettaja
2009	50	Oodi inklusiolle
2010	40	Työrauha on monesta kiinni
2010	47	Toteutuuko yhdenvertaisuus?

Vuosi	numero	otsikko
2011	15	Opettajat eivät veny eivätkä riitä
2012	36	Inklusiota, mutta kenen ehdoilla?
2012	47	Syrjäytymisellä on kasvot
2013	3	Opettajuus ja leikattu opettaminen
2014	3	Häiriköt syövät opettajan ajan
2014	5	Yhteiskunnan muutos näkyy oppimistuloksissa
2014	22	Samanaikaisopetusta voisi lisätä
2014	3	Eriyisoppilaat sulautettiin halvalla isoihin luokkiin
2015	1	Nykymeno hirvittää
2015	1	Opettajat neuvottomia
2015	1	Riskillä mennään
2015	9	Eriyisen tuen opiskelijat heitteillä