

DISSERTATIONS IN
**EDUCATION,
HUMANITIES,
AND THEOLOGY**

MERJA HYYTIÄINEN

*Integroiden, segregoiden
ja osallistaen*

*Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan
opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku
esiopetuksesta toiselle asteelle*

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 26



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

MERJA HYYTIÄINEN

*Integroiden, segregoiden
ja
osallistaen*

*Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu
yleisopetuksessa ja koulupolku
esiopetuksesta toiselle asteelle*

Publications of the University of Eastern Finland
Dissertations in Education, Humanities, and Theology
No 26

University of Eastern Finland
Joensuu

Kopijyvä Oy

Joensuu, 2012

Sarjan vastaava toimittaja: Jopi Nyman

Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto

ISBN: 978-952-61-0685-4 (Nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-0686-1 (PDF)

ISSNL: 1798-5633 (PDF)

Hyytiäinen, Merja

Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. 187 pages.

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 26

ISBN: 978-952-61-0685-4 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-0686-1 (PDF)

ISSNL: 1798-5633 (PDF)

ABSTRACT

In Finland we have compulsory education for all children. In 1985 the education of pupils with severe developmental disabilities was put under the control of the school administration, which extended compulsory education to these pupils, too. That was the starting point for developing the education of severely disabled children. The current target is to arrange the teaching in accordance with the neighbourhood school principle. At the same time, the definition of the concept of developmental disability has changed so as to put more emphasis on the individual and equality. The assessment of developmental disability has also advanced from merely measuring intelligence to emphasising the assessment of capacity.

The study reported here was a qualitative case study. Its main characters were Sanna, Paavo, and Kalle plus their teachers, personal school assistants, and parents. What all three children had in common was a severe developmental disability. Despite that, they pursued their studies in integration with comprehensive education, which was exceptional at the time the study was begun. The aim of the study was to clarify the administrative arrangements of providing preschool and comprehensive school for Sanna, Paavo, and Kalle in connection with comprehensive education and to examine the kind of pedagogical, physical, and social learning environment that comprehensive school provided for the three pupils. In addition, the learning paths of Sanna, Paavo, and Kalle were trailed from preschool to the second grade. The research data consisted of observational and videotaped material on the free and structured situations that occurred in the course of the school day, written documents, and interviews of the three children's class teachers, special education teachers, personal school assistants, and parents.

The results show that the administrative solutions concerned with arranging the teaching of the pupils participating in the study were inclusive at the early stages of the school path but that there were decisions made as early as the elementary school stage that were based on integration and even segregation. The instruction of the three pupils with severe developmental disabilities was divided into joint teaching with the other pupils in the class and separate teaching supported by the school assistants. In the teaching arrangements, attention was paid to the individual needs of pupils needing special support. The most substantial support measure was the provision of a personal school assistants to each pupil participating in the study. Indeed, the school assistant turned out to be crucial actors in creating the opportunity for the

participating pupils to study in a comprehensive education group together with other pupils. As required by the legislation, an IEP (individualized education plan) was drawn up in a multi-professional work group for each of the three pupils, but the transposing of the goals expressed in the pupils' IEP's into the contents of comprehensive education worked out poorly, and the main responsibility for attaining the goals was usually left to the school assistants. Having pupils with severe developmental disabilities study in a comprehensive education group was not taken as a matter of course but was reassessed annually.

In the pedagogical learning environment provided for Sanna, Paavo, and Kalle, the aspiration was to take the children's individual needs into account, and the functioning of the teaching arrangements was monitored regularly. The objective of the teaching arrangements was to allow the three pupils to study in a comprehensive education class in an inclusive manner, but in practice the teaching arrangements were segregative in the cases of two of the pupils, and it was only in the case of one pupil that they worked out in a mostly inclusive manner. Cooperation among the people working in the teaching, rehabilitation, and everyday life of the three pupils with severe developmental disabilities worked well. In the well-working cooperative network, however, listening to the disabled pupil him/herself was forgotten about.

The schools participating in the study had shortcomings in the accessibility of the physical learning environment that hindered the free movement of pupils with severe developmental disabilities in the school premises and the yard areas. Efforts were made in the participating schools to make changes promoting accessibility, but such changes were difficult to carry out in old school buildings. In the social learning environment of Sanna, Paavo and Kalle, there was pronounced interaction between the **pupils with severe developmental disabilities and the professionals**. In the close network of adults, too, cooperation and flow of information functioned well. Interaction and joint activities between the pupils with severe developmental disabilities and the other pupils in the comprehensive education class came to fruition in the structured group situations during the school day, but in free situations the interaction between the disabled pupils and other pupils in the comprehensive education class was negligible. In their free time the pupils with severe developmental disabilities did not have a single friend to meet and spend time with.

The results show that teaching arrangements accordant with inclusive teaching were realised for the three pupils with severe developmental disabilities in early childhood education and preschool education. **When they moved on to comprehensive school, however, the teaching arrangements they met ranged from inclusion to integration, even to segregation.** On the upper grades and in secondary education, the school placement solutions applied were mainly special-school solutions of a segregating nature. According to the results, there was a lot of room for improvement in the realisation of inclusive studying on the upper grades of comprehensive education and in secondary education in particular. Even now that some time has passed since the carrying out of this study, too many segregative decisions are still made. According to the results, the educational transition stages in particular turned out to be significant points on the learning paths of pupils with severe developmental disabilities, and it is these stages that need more attention in the future.

Keywords: pupils with severe developmental disabilities, integration, inclusion, individualising, IEP, preschool education, comprehensive education, secondary education, comprehensive school

Hyytiäinen, Merja

Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. 187 sivua.

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 26

ISBN: 978-952-61-0685-4 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-0686-1 (PDF)

ISSNL: 1798-5633 (PDF)

ABSTRAKTI

Suomessa kaikilla lapsilla on oppivelvollisuus. Vaikeasti kehitysvammaisten lasten opetus siirtyi kouluhallinnon alaisuuteen vuonna 1985, jolloin he saavuttivat oppivelvollisuuden. Tästä alkoi myös heidän opetuksensa kehittäminen. Nykyisin tavoitteena on opetuksen järjestäminen lähikoulu-periaatteen mukaisesti. Samanaikaisesti kehitysvammaisuus –käsitteen määrittely on muuttunut yksilöä ja tasa-arvoa korostavampaan suuntaan. Myös kehitysvammaisuuden arvioinnit ovat kehittyneet älykkyyttä mittaavista arvioinneista toimintakyvyn arviointia korostaviksi.

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka päähenkilöitä olivat Sanna, Paavo ja Kalle sekä heidän opettajansa, henkilökohtaiset avustajansa ja vanhempansa. Lapsina ja oppilaina heitä yhdisti vaikea kehitysvammaisuus. Siitä huolimatta he aloittivat perusopetuksen yleisopetukseen integroituneena, mikä oli harvinaista tutkimuksen alkaessa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää hallinnollisia ratkaisuja Sannan, Paavon ja Kallen esi- ja perusopetuksen järjestämiseksi yleisopetuksen yhteydessä sekä heidän pedagogista, fyysistä ja sosiaalista oppimisympäristöään yleisopetuksessa. Tämän lisäksi seurattiin Sannan, Paavon ja Kallen koulupolkuja esiopetuksesta toiselle asteelle. Tutkimuksen aineisto muodostui koulupäivien vapaiden ja ohjattujen tilanteiden havainnointi- ja videointiaineistosta, kirjallisista dokumenteista sekä luokanopettajien, erityisopettajien, henkilökohtaisten avustajien ja vanhempien haastatteluista.

Tulosten mukaan tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden opetuksen järjestämiseen liittyvät hallinnolliset ratkaisut olivat koulupolun alkuvaiheessa inklusiivisia, mutta jo alakoulussa tehtiin integraatioon ja jopa segregatioon perustuvia ratkaisuja. Vaikeasti vammaisten oppilaiden opetus jakaantui luokan oppilaiden kanssa yhteiseen ja erilliseen opetukseen koulunkäyntiavustajan tuella. Opetuksen järjestämisessä huomioitiin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilölliset tarpeet. Merkittävin tukitoimi oli henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja kaikilla tutkimuksen oppilailta. Henkilökohtaisista koulunkäyntiavustajista muodostuikin olennaisesti vaikuttava tekijä tutkimuksen oppilaiden mahdollisuuteen opiskella yleisopetuksen ryhmässä yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Kaikille tutkimuksen oppilaille laadittiin lainsäädännön mukaisesti HOJKS moniammatillisessa työryhmässä, mutta oppilaiden HOJKS:ien tavoitteiden siirtäminen yleisopetuksen sisältöihin toimi puutteellisesti ja päävas-

tuu tavoitteiden toteuttamisesta jäi yleensä koulunkäyntiavustajalle. Vaikeasti vammaisten oppilaiden opiskelu yleisopetuksessa ei ollut itsestään selvää vaan sitä arvioitiin vuosittain.

Sannan, Paavon ja Kallen pedagogisessa oppimisympäristössä pyrittiin huomioimaan heidän yksilölliset tarpeensa ja opetusjärjestelyjen toimivuutta seurattiin säännöllisesti. Opetusjärjestelyjen tavoitteena oli opiskelu inklusiivisesti yleisopetuksen luokassa, mutta käytännössä opetusjärjestelyt olivat segregoivia kahden oppilaan kohdalla ja vain yhden oppilaan kohdalla ne toteutuivat pääasiassa inklusiivisesti. Yhteistyö vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opetuksessa, kuntoutuksessa ja arjessa olevien henkilöiden välillä oli toimivaa. Hyvin toimivassa yhteistyöverkostossa vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan oman äänen kuuleminen kuitenkin unohtui.

Tutkimuksen kouluissa fyysisen oppimisympäristön esteettömyydessä oli puutteita, jotka vaikeuttivat vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden vapaata liikkumista koulun tiloissa ja piha-alueilla. Kouluissa pyrittiin tekemään esteettömyyttä edistäviä muutoksia, mutta niitä oli vaikea toteuttaa vanhoissa koulurakennuksissa. Sannan, Paavon ja Kallen sosiaalisessa oppimisympäristössä korostui vuorovaikutus vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden ja ammattihenkilöiden välillä. Myös yhteistyö ja tiedonkulku toimivat hyvin aikuisten tiiviissä verkostossa. Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välinen vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen toteutuivat koulupäivän aikana ohjatuissa ryhmätilanteissa, mutta vapaisissa tilanteissa vaikeasti kehitysvammaisten ja yleisopetuksen oppilaiden välinen vuorovaikutus oli vähäistä. Vapaa-ajalla vaikeasti kehitysvammaisilla oppilailla ei ollut yhtään ystävää kenen kanssa tavata ja viettää aikaa. Ne vähäisetkin vuorovaikutustilanteet yleisopetuksen oppilaiden välillä loppuivat siirryttäessä yläkouluun.

Tulosten mukaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toteutuivat inklusiivisen opetuksen mukaiset järjestelyt. Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden siirtyessä perusopetuksen alaluokille vaihtelivat opetusjärjestelyt sen sijaan inklusiosta integraatioon, jopa segregatioon. Yläkoulussa ja toiselle asteelle siirryttäessä koulusijoitusratkaisut olivat pääasiassa segregoivia erityiskouluratkaisuja. Tulosten mukaan erityisesti yläkoulussa ja toisella asteella oli paljon kehitettävää inklusiivisen opiskelun toteuttamisessa. Vaikka tutkimuksen toteuttamisesta on kulunut aikaa, tehdään edelleenkin liian paljon segregoivia ratkaisuja. Tulosten mukaan erityisesti opetuksen siirtymävaiheet osoittautuivat merkityksellisiksi vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden koulupolun eri vaiheissa. Siirtymävaiheisiin tulisikin erityisesti panostaa tulevaisuudessa koulupolkujen eheyttämiseksi.

Avainsanat: vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat, integraatio, inklusio, HOJKS (henkilökohmainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma), yksilöllistäminen, esiopetus, perusopetus, toisen asteen koulutus

Esipuhe

Kiinnostava ja yllättävä tutkimusmatka. Vuonna 1998 havaitsin vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opiskelun yleisopetuksessa olevan harvinaista Suomessa. Minun kiinnostukseni heräsi ja halusin selvittää, miksi näin on. Kokemukseni yhdestä onnistuneesta integraatiokokeilusta kahden vaikeasti vammaisen oppilaan kanssa yleisopetuksessa oli kannustava. Onnistuneen kokemuksen innostamana löysin itseni jatkotutkimusseminaarista uteliaisuutta täynnä. Pitkä tutkimusmatka vei mukanaan kohti uusia kokemuksia, joita raportoin tässä tutkimuksessa.

Erityiskiitokset tutkimukseni ensimmäiselle ohjaajalle professori, emeritus Kari Tuunaiselle, joka uskoi väitöstutkimukseni alkuvaiheessa tutkimuksen aiheeseen ja kannusti jatkamaan sitä. Tutkimuksen ohjaajana jatkoi professori, emeritus Markku Ihatsu tutkimuksen kenttävaiheen ajan. Hän huolehti oikeasta suunnasta ja antoi tilaa tutkijan omalle ajattelulle. Tuki ja kannustavat kommentit olivat silloin tervetulleita. Kiitos Markku!

Pitkän matkan tutkimuksen loppuun saakka ohjaajanani on kulkenut professori Eija Kärnä. Tutkimusmatkan aikana olemme pohtineet aineiston järjestämistä, analyysiä ja päätelmiä. Olet johdatellut taitavasti tutkijan oivaltamaan ja havaitsemaan tutkimuksesta esille nousseita ilmiöitä sekä ymmärtämään niiden merkityksellisyyttä. Suuret kiitokset sinulle Eija! Yhteiset tutkimuskeskustelut ja ihmettelyt tutkijakollegan KT Virpi Vellosten kanssa tutkimuksen ensimmäisistä vuosista lähtien olivat antoisia ja tutkimustyötä tukevia. Pitkiin tutkimusten pohdiskeluihin sisältyi aina myös herkullista vatsantäytettä. Tulen kaipaamaan niitä tapaamisia! Tutkimuksen viimeisten vuosien ajan Virpi Vellonen toimi myös tutkimukseni toisena ohjaajana. Kiitän Virpiä tarkoista havainnoista ja kannustavista kommenteista.

Dosentti Tero Timonen osallistui tutkimusmatkaani herättämällä keskustelua ja avartamalla suuntaa tulevaisuuteen. Kiitokset Terolle näistä yhteisistä keskusteluhetkistä! Kiitän myös KT Tarja Ladonlahtea tutkimukseeni perehtymisestä ja eteenpäin ohjaavasta palautteesta. Väitöskirjani esitarkastuksesta ja asiantuntevista neuvoista kiitän professori Kaarina Määttä ja professori, emerita Ulla Lahtista.

Tutkimuksen kieliasun huolellisesta tarkastamisesta kiitän Malla Jylhää, kuvioiden visuaalisesta muodosta Kirsi Avokettoa, Henni Nevalaista ja Virpi Vellosta sekä taitosta Sari Vänskää. Kiitokset myös emeritus, professori Pekka Hirvoselle tiivistelmän englanninkielisestä asusta.

Jatkotutkimusseminaareista muodostui tärkeä osa tutkijan omaa tutkimuspolkua. Seminaarit olivat kiinnostavia sekä ryhmähenki ja keskustelut olivat innostavia ja kannustavia.

Myös haasteet ja onnistumiset jaettiin ryhmän sisällä esimerkiksi tutkimukseni kyselylomakkeen moniammatillinen pilotointi ja kommentointi. Jatkotutkimusseminaarit olivatkin minulle tärkeitä oppimisen ja oivaltamisen paikkoja, kiitokset niistä ohjaajille ja tutkijakollegoille.

Tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin vaiheiden aikana saamastani taloudellisesta tuesta kiitän Joensuun yliopiston kasvatustieteellistä tiedekuntaa (Itä-Suomen yliopisto). Työn ja tutkimuksen yhteensovittaminen ei aina ole helppoa. Työyhteisön tukeva ja kannustava rooli tutkimusvapaiden ja työtehtävien järjestelyissä onkin korostunut tutkimusmatkan aikana. Suuret kiitokset KUNTON väelle! Lisäksi kiitän myös entistä työnantajaani Honkalammen kuntayhtymää (nykyisin Pohjois-Karjalan sairaanhoito- ja sosiaalipalvelujen kuntayhtymä) ja Honkalampi-keskuksen koulua opintovapaiden järjestelyistä tutkimuksen alkuvaiheessa. Erityisen suuret kiitokset kuuluvat nykyiselle työnantajalleni Honkalampi-säätiölle työaikojen ja opintovapaiden joustavista järjestelyistä tutkimuksen vuosien aikana.

Kiitokset kuuluvat myös jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle vanhemmalla, opettajalle, rehtorille, koulunkäyntiavustajalla ja oppilaille. Erityisesti kiitän Sannaa, Paavoja ja Kallea, jotka olivat tämän tutkimuksen päähenkilöitä ja mahdollistivat tutkimuksen toteuttamisen. Suuret kiitokset Heille!

Hyvät ystävät! Ystävien merkitys on vahvistunut tutkimuksen aikana. Ilman heitä olisin unohtunut sisälle sekä monta yhteistä kuntoiluhetkeä ja naisteniltaa olisi jäänyt pitämättä. Nämä hetket ovat olleet tärkeitä. Kiitokset niistä Tiinalle, Jaanalle (M), Teijalle ja Jaanalle (K).

Kaikkien näiden vuosien aikana ovat vanhempani Ritva ja Veijo kannustaneet ja olleet kiinnostuneita tutkimukseni etenemisestä, kiitokset siitä teille! Veljeäni Jussia haluan kiittää läsnäolosta ja yhteisistä herkullisista illallishetkistä. Haluan kiittää myös läheisiä sukulaisiani kannustuksen sanoista ja tervetulleista vierailuista.

Lämpimät kiitokset haluan osoittaa miehelleni Arille! Olet antanut minulle tilaa ja aikaa tutkimuksen tekemiseen, jota arvostan suuresti. Muistutit minua lämpimästä saunasta ja usein havahduin herkulliseen ruoan tuoksuun. Ruokailuhetket ovat olleet tärkeitä koko perheen yhdessäoloon. Rakkaat kiitokset myös pojillemme Villelle ja Antille! Te olette pitäneet minut arjessa kiinni vaikka olen välillä uponnut tieteen maailmaan. Tämän tutkimusmatkan aikana te osasitte ottaa oman aikanne äidin kanssa. Siitä olen teille kiitollinen! Lähes huomaamatta teistä on kasvanut hienoja nuoria miehiä.

Joensuussa 14.03.2012

Merja Hyytiäinen

Sisällys

ABSTRACT	iii
ABSTRAKTI	v
ESIPUHE.....	vii
1. JOHDANTO.....	1
2. VAIKEASTI KEHITYSVAMMAISTEN OPPILAJEN PERUSOPETUKSEN KEHITYMINEN	3
2.1 Kehitysvammaisuuden määrittelyn perusteet.....	3
2.2 Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen kehittyminen Suomessa.....	6
2.2.1 Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestämisen alkuvaiheet	6
2.2.2 Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden perusopetuksen järjestämisen nykytila	11
3. KOHTI YHTEISTÄ KOULUA.....	15
3.1 Normalisaatiosta integraatioon ja inklusioon	15
3.2 Inklusiivisen koulun rakentaminen	17
3.2.1 Inklusion paradigmaattinen lähtökohta.....	17
3.2.2 Inklusiivinen koulukulttuuri ja hallinnon käytänteet.....	18
3.2.3 Inklusiivinen oppimisympäristö.....	21
4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	29
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	29
4.3 Tutkimuksen kohdejoukko	31
4.4 Tutkimuksen aineiston keruu	37
4.4.1 Haastattelut	41
4.4.2 Koulupäivän tilanteiden havainnointi ja videointi	43
4.4.3 Kirjalliset dokumentit	45
4.4.4 Kooste tutkimuksen aineistosta	47

4.5 Tutkimusaineiston analyysi	48
5. YHDESSÄ JA ERIKSEEN – TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	61
5.1 Esikoulun ja perusopetuksen hallinnollinen järjestäminen	61
5.1.1 Tarinat esikoulusta ja perusopetuksen aloittamisesta	61
5.1.2 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Koulupolun alku – inklusiosta integraatioon, jopa segregatioon	66
5.1.3 Tarinat opetussuunnitelmista ja opetuksen yksilöllistämistä	69
5.1.4 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Yksilölliset ratkaisut – osallisuuden mahdollistajia ja estäjiä	76
5.2 Pedagoginen oppimisympäristö	79
5.2.1 Tarinat opetusjärjestelyistä lähikoulussa	79
5.2.2 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Periaatteessa yhdessä – käytännössä erikseen	87
5.2.3 Tarinat yhteistyöstä opetusjärjestelyjen tukena	89
5.2.4 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Aikuisten yhteistyö toimi lapsen osallistaminen yhteistyöhön vähäistä	98
5.3 Fyysinen oppimisympäristö	100
5.3.1 Tarinat fyysisestä oppimisympäristöstä.....	100
5.3.2 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Tavoitteena esteettömyys – esteiden poistaminen käytännössä haasteellista	109
5.4 Sosiaalinen oppimisympäristö	111
5.4.1 Tarinat sosiaalisesta oppimisympäristöstä	111
5.4.2 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Aikuisilla tiivis sosiaalinen verkosto – vaikeasti vammaisilta oppilailta se puuttui	119
5.5 Koulupolku esikoulusta toiselle asteelle.....	124
5.5.1 Tarinat koulupoluista esikoulusta toiselle asteelle.....	124
5.5.2 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Koulupolku esikoulusta toiselle asteelle – inklusiosta segregatioon.....	129
6. POHDINTA	133
6.1 Tutkimuksen tulosten pohdintaa	133
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	140
6.3 Jatkotutkimukseen haasteita.....	145
LÄHTEET	147
LIITTEET	163

KUVIOT

Kuvio 1. Opetuksen kehittyminen kohti kaikkien oppilaiden oikeutta opetukseen	7
Kuvio 2. Paradigmamuutokset vaikeasti vammaisten oppilaiden palveluiden kehittymisen näkökulmasta. (Mukailtuna Ladonlahti 2004, 45; ks. Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997; Taylor 1988.)	18
Kuvio 3. Tutkimusaineiston keruun vaiheet ja ajankohdat	39
Kuvio 4. Yhteistyöverkosto Sannan koulunkäynnissä vuonna 2002.....	91
Kuvio 5. Yhteistyöverkosto Paavon koulunkäynnissä vuonna 2002.....	94
Kuvio 6. Yhteistyöverkosto Kallen koulunkäynnissä vuonna 2002	96
Kuvio 7. Sannan luokkatila	101
Kuvio 8. Paavon luokkatila.....	105
Kuvio 9. Kallen luokkatila	107
Kuvio 10. Alakouluikäisen oppilaan sosiaalinen verkosto (mukaillen Downing & Eichinger 1998, 138).....	122
Kuvio 11. Tutkimuksen vaikeasti vammaisten oppilaiden sosiaalinen verkosto (mukaillen Downing & Eichinger 1998, 138)	123

TAULUKOT

Taulukko 1. Vaikeasti vammaisuuden käsitteen ja perusteen muuttuminen vuosien 1958-2010 aikana.....	3
Taulukko 2. Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseen liittyvät muutokset vuosina 1985–2004	8
Taulukko 3. Opetussuunnitelman toiminta-alueet ja tavoitteet vaikeasti kehitysvammaisten opetuksessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 29).....	12
Taulukko 4. Inklusiivisen koulun kehittämisen vaiheet ja toimenpiteet inklusio-ohjelman mukaisesti (Booth & Ainscow 2005, 21–46; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 120–121).....	19
Taulukko 5. Toimivat käytännöt osallistavassa opetuksessa (Meijer 2005, 6–7).....	21
Taulukko 6. Peruskoulujen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tilanne ja opiskelupaikka 20.9.1998 noudatetun opetussuunnitelman mukaan (Tilastokeskus 1998).....	32
Taulukko 7. Peruskouluissa integroituneena opiskelevat vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat vuonna 1998 lääneittäin (Tilastokeskus 18.1.2001 sähköpostitiedonanto).....	33
Taulukko 8. Tutkimuksen kohdejoukon rajauksen vaiheet. Peruskouluun integroituneena opiskelevat vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat vuonna 1998 Tilastokeskuksen, kuntien asukas- määrän ja selvityksen kolmen vaiheen mukaan (Kuntien asukasmäärä 1/2007)	33
Taulukko 9. Tutkimuksen kohdejoukko	37
Taulukko 10. Tutkimuskysymykset ja niihin vastaavat tutkimusaineistot	39
Taulukko 11. Inclusion Inventory –kyselyn suomennetut aihealueet ja sisältö (Inclusive Inventory, The University of Texas at Austin).....	40
Taulukko 12. Kirjalliset dokumentit tutkimuksen oppilaiden taustatietoina	46
Taulukko 13. Tutkimuksen aineistonkeruu tapauksittain	48
Taulukko 14. Tutkimuksessa käytettyjen koodien muotoutuminen tutkimuksen eri vaiheissa	51
Taulukko 15. Atlas/ti -ohjelman koodifrekvenssitaulukko	52
Taulukko 16. Aineiston koodauksessa käytetyt Atlas-koodit, koodin sisältö ja alkuperäisilmaus.....	53
Taulukko 17. Aineiston narratiivisen analyysin kulku	57
Taulukko 18. Hallinnolliset ratkaisut varhaiskasvatuksesta perusopetuksen alaluokille.....	66
Taulukko 19. Sannan viikkolukujärjestys lukuvuonna 2002–2003	71

Taulukko 20. Paavon lukujärjestys lukuvuonna 2002–2003 (6.lk)	73
Taulukko 21. Kallen viikkolukujärjestys lukuvuonna 2001–2002.....	75
Taulukko 22. Tutkimuksen vaikeasti vammaisten oppilaiden opetussuunnitelmat ja koulusijoituspäätökset alakoulun aikana	76
Taulukko 23. Sannan, Paavon ja Kallen koulupolkujen kuvaus osallisuuden näkökulmasta.	129

1. Johdanto

Kaikkien oppivelvollisten oppilaiden opiskelu yhdessä on herättänyt keskustelua niin kansainvälisesti kuin myös valtakunnallisesti. Erityisesti vaikeasti vammaisten oppilaiden opiskelu yleisopetuksen yhteydessä (integraatio) tai yleisopetuksen luokassa (inkluusio) koetaan haasteelliseksi järjestää. Yhteiskunta on kuitenkin ottanut enenevässä määrin vastuuta vaikeasti kehitysvammaisten lasten oikeudesta tulla yksilöllisesti huomioon otetuiksi yhteiskunnassa. Tästä hyvänä esimerkkinä on vaikeasti kehitysvammaisten lasten laitossijoitusten väheneminen viime vuosikymmenien aikana sekä heidän tasavertainen oikeutensa päivähoitoon, perusopetukseen, kuntoutukseen ja opiskeluun.

Kaikkien lasten oikeutta maksuttomaan perusopetukseen, tasavertaiseen ja yksilöllisesti suunniteltuun opetukseen ovat edistäneet muun muassa Yleissopimus lapsen oikeuksista ja Salamancan julistus (Erityisopetuksen strategia 2007, 11; Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 34). Julistusten tavoitteena on ollut tukea kaikkien lasten yhtäläistä oikeutta sosiaaliseen kanssakäymiseen ja opiskeluun toisten lasten kanssa. Salamancan julistuksessa otetaan kantaa myös avoimen koulun periaatteiden toteutumiseen siten, että kaikilla lapsilla on oikeus päästä tavallisten koulujen (lähikoulujen) oppilaiksi. Periaate on kirjattu myös Suomessa Erityisopetuksen strategiaan. (Erityisopetuksen strategia 2007, 55; Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 34; Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, 2002; Salamanca Statement 1994), mutta kirjatusta periaatteista huolimatta vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat opiskelevat edelleenkin Suomessa harvoin lähikoulun yleisopetuksessa.

Yhtenä syynä vaikeasti vammaisten oppilaiden vähäiseen määrään yleisopetuksessa on se, että heidän opetuksensa koetaan haasteelliseksi. Tämän taustalla on yhtenä tekijänä luokanopettajien vähäinen tietämys vaikeasti vammaisten oppilaiden opetuksesta. Luokanopettajat kokevat, että heidän ammattitaitonsa ei riitä vaikeasti vammaisen oppilaan opetukseen (Winter 2006, 85). Opettajankoulutuksen toivotaankin vastaavan tähän haasteeseen ja lisäävän tuleville luokanopettajille erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen liittyvää tietämystä (Kuoralahti, Savolainen & Puro 2004, 39–41).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opiskelua yleisopetuksessa ja heidän koulupolkujaan esiopetuksesta toiselle asteelle, sillä tutkimusta kohderyhmän oppilaiden integraatiosta yleisopetukseen ja koulupolkujen toteutumisesta Suomessa oli tehty tutkimuksen alkaessa vähäisesti. Tässä tutkimuksessa painottui vaikeasti vammaisten oppilaiden opiskelun seuraaminen yleisopetuksen yhteydessä. Koulupolkujen toteutumista tarkastelen päiväkodista alkaen toiselle asteelle ja myös toisen asteen opintojen jälkeen sijoittumista jatko-opintoihin tai työelämään. Tutkimuksen alkaessa vuonna 1998 yleis-

opetuksessa integroituneena opiskelevien oppilaiden määrä Suomessa oli Tilastokeskuksen tilastojen mukaan 26 vaikeimmin kehitysvammaista oppilasta (EHA2), joka oli 3 % kaikista vaikeimmin kehitysvammaisista peruskouluikäisistä lapsista. Saavuttaakseni kaikki mahdolliset yleisopetuksessa integroituneena opiskelevat vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat hain osallistujia tutkimukseen myös Opettaja-lehden kautta. Näin mukaan tuli vielä yksi oppilas. Kartoituksen tarkistuksen jälkeen tutkimuksen kohdejoukko supistui yllättäen kolmeen oppilaaseen. Näin ollen tutkimuksen päähenkilöiksi tulivat Sanna, Paavo ja Kalle, joiden koulunkäynnin alkuvaiheita, perusopetuksessa opiskelua ja tilannetta toisella asteella seurattiin tutkimuksen aikana. Pitkä tutkimusprosessi mahdollisti muutosten seurannan kolmen vaikeasti vammaisen oppilaan opetuksen järjestämisessä.

Tutkimuksen aiheesta kiinnostuin työskennellessäni vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opettajana ja koulun toiminnasta vastaavana rehtorina. Koulu oli vaikeasti kehitysvammaisille oppilaille tarkoitettu erityiskoulu, joka sijaitsi keskuslaitoksen yhteydessä. Vuosien kuluessa heräsi kiinnostukseni yleisopetuksen oppilaiden ja oman luokkani oppilaiden väliseen yhteistyöhön. Ajatukseni oli myös kokeilla yhteistä opetusta yleisopetuksessa, mihin tarjoutuikin mahdollisuus nykyisessä Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulussa. Yleisopetuksen ja erityiskoulun integraatiokokeilu toteutettiin vuosina 1995–1998 (Hyytiäinen & Juhala-Jolkkonen 1998). Tavoitteena oli olla osallisena samassa arjessa kuin kaikki muutkin oppilaat. Yhteisen opetuksen kokemukset tarjosivat jatkotutkimuksen aiheeksi selvittää vaikeasti vammaisten oppilaiden integraation toteutumista yleisopetukseen valtakunnallisesti.

Tutkimusraportti jakautuu kuuteen lukuun. Tutkimusraportin alussa luvuissa kaksi ja kolme tarkastelen vaikeasti vammaisten oppilaiden opetuksen kehittymistä Suomessa eri aikakausina sekä inklusiivisen opetuksen toteutumiseen liittyviä tekijöitä. Luvussa neljä esittelen tutkimustehtävän metodologisen viitekehyksen. Lisäksi kuvaan tutkimuksen henkilöt, aineistonkeruumenetelmät ja aineiston analyysin toteuttamisen. Tutkimuksen tuloksia tarkastelen luvussa viisi tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tuloslukujen rakenne muodostuu tutkimuksen kolmen vaikeasti vammaisen oppilaan teemoittain koostetuista tarinoista ja niiden yhteenvedoista. Yhteenvedoissa tarkastelen tarinoiden keskeisiä sisältöjä teoreettiseen viitekehykseen peilaten. Luvussa kuusi kokoan tutkimuksen tulokset ja syvennän niiden tulkintaa ja merkitystä erityisesti vaikeasti vammaisen oppilaan opiskelusta yleisopetuksessa yksilön ja yhteisön näkökulmista. Tutkimuksen luotettavuutta arvioin niin ikään luvussa kuusi ja samalla tarkastelen tutkimukseni eettistä näkökulmaa tutkijan omasta ja informanttien roolista. Tutkimusraportin lopussa esittelen jatkotutkimusaiheita.

2. Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden perusopetuksen kehittyminen

Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden mahdollisuus saada opetusta ikätovereidensa kanssa on vaatinut pitkän ajan. 1800-luvun lopusta lähtien erityisopetusta järjestettiin monille erityistä tukea tarvitseville ryhmille. Vaikeasti kehitysvammaiset lapset saivat mahdollisuuden oppivelvollisuuden suorittamiseen viimeisenä oppilasjoukkona vasta 1985, jolloin heidän opetuksensa järjestäminen siirtyi lainsäädännön muutosten myötä koululaitoksen vastuulle. Nykyään Perusopetuslaki (1998) ja laki perusopetuslain muutoksista (2010) korostaa kaikkien perusopetuksen oppilaiden opetuksen järjestämistä tukikeinoin yleisopetuksen yhteydessä.

2.1 KEHITYSVAMMAISUUDEN MÄÄRITTELYN PERUSTEET

Kehitysvammaisuus -käsite on muotoutunut vuosikymmenien aikana ihmisarvoa arvostavampaan suuntaan. Samalla myös kehitysvammaisuuden arvioinnin perusteet ovat muuttuneet älykkyyttä mittaavista arvioinneista pääasiassa toimintakykyyn perustuviin arviointeihin. Muutoksilla on ollut myönteistä vaikutusta erityisesti vaikeasti vammaisten lasten kuntoutuksen, hoidon ja opetuksen järjestämiseen. Vaikeasti vammaisuuden käsitteen ja perusteen muutoksia on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Vaikeasti vammaisuuden käsitteen ja perusteen muuttuminen vuosien 1958 – 2010 aikana

Vuosi	Organisaatio	Peruste	Käsite
1958	Suomi, lainsäädäntö	Älyllisen vajavuuden vuoksi jatkuva hoidon ja huolenpidon tarve	Vajaamielinen
1980	WHO (World Health Organisation)	Älykkyydosamäärä	Vaikeasti ja syvästi kehitysvammainen

1987	Suomi, lääkintä-, koulu- ja sosiaalivaltiohallitus	Koulusijoitus	Vaikeimmin kehitysvammainen
1995	AAMR (The American Association on Mental Retardation)	Tuen tarve	Kaikenkattavaa tukea tarvitseva
1998	Perusopetusasetus (852/1998)	Koulusijoitus	Vaikeimmin kehitysvammainen
2001	WHO (World Health Organisation)	Toimintakyky ja -edellytykset, ICF	Vaikea ongelma (disability)
2001	Opetushallitus, tilastokeskus	Koulusijoitus	Vaikea kehitysviivästymä
2005	KELA (Kansaneläkelaitos)	Sairaus, vika, vamma	Vaikeavammainen
2007	Erityisopetuksen strategia	Opetussuunnitelma	Vaikea vamma
2007	Erityisopetuksen strategia	Kustannukset	Vaikeimmin kehitysvammainen
2010	Valtioneuvoston asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun asetuksen 19§ muuttamisesta	Rahoitus	Vaikeasti vammainen

Vajaamielinen -käsite oli käytössä 1930-luvulta alkaen, ja vajaamieliseksi luokiteltiin vielä vuonna 1958 säädetyn vajaamielislain mukaan henkilö, joka tarvitsi älyllisen vajavuuden vuoksi jatkuvaa hoitoa ja huolenpitoa. Tähän ryhmään kuuluivat syvästi, vaikeasti ja keskiasteisesti kehitysvammaiset henkilöt sekä lievemmin kehitysvammaiset henkilöt, joilla oli vaikeita lisävammoja. (Timonen 1986, 10–11; Vajaamielislaki 1958.) Vajaamielislainsäädännön uudistamiseksi perustettiin Suomessa vuonna 1966 komitea ja vajaamielinen -käsite muutettiin kehitysvammais-käsitteeksi, koska käsitteenä vajaamielisyys koettiin ihmisarvoa loukkaavaksi.

Kehitysvammaisuuden määrittely älykkyydosamäärän (ÄO) mukaan alkoi vuonna 1980 Maailman terveysjärjestö WHO:n (World Health Organisation) julkaiseman tautiluokituksen ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) mukaisesti. Myös Suomessa julkaisi lääkintöhallitus vuonna 1987 ICIDH -tautiluokituksen, jossa älykkyydosamäärä jaettiin neljään eri luokkaan: lievästi, keskitasoisesti, vaikeasti ja syvästi kehitysvammaiset. Vaikeasti kehitysvammaisten älykkyydosamäärän määriteltiin olevan 20–34 ja syvästi kehitysvammaisten alle 20. Vastaavia käsitteitä kansainvälisesti olivat ”profound and multiple learning disabilities” (PLMD) ja ”severely and profoundly mentally retarded students”. (Ouvry & Saunders 2001, 240–241; WHO, Geneva 1992, 225–231; Fadjukoff 1989, 10–11; WHO, Geneva 1980, 48, 53.)

Pohjoismaista näkökulmaa kehitysvammaisten määrittelyyn toi Kylan jo vuonna 1985. Hän määritteli kehitysvammaisuuden ymmärryksen puutteen näkökulmasta tarkastellen kehitysvammaisuutta kolmen eri tason kautta. A-tasolla henkilö tunnisti tunteita ja tarpeita sekä ym-

märsi ajankulun. B-tason henkilöt tunnistaa kuvia, osaa puhua ja hahmottaa lähiympäristönsä. C-tason henkilö hallitsee luku-, lasku- ja kirjoitustaidon. Tunnistaa ympäristön ja arjen muutokset, mutta abstraktien toimintojen ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia. (Kylén 1990, 5–9.)

ICIDH-tautiluokituksen mukaan luokiteltuja syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisia oppilaita opetettiin Suomessa Harjaantumisopetus 2 -opetuksessa. Käsitteenä syvästi kehitysvammaisen koettiin kuitenkin leimaavaksi, joten lääkintö-, koulu- ja sosiaalivaltio muuttivat sen vaikeimmin kehitysvammaisuus -termiksi vuonna 1987. Käsitteenä se kuvasi henkilön kehityksen ja käyttäytymisen laaja-alaisia vaikeuksia, ja sitä käytettiin lähinnä koulumaailmassa. (Fadjukoff 1989, 10–12.) Vuonna 2001 käsitteen vaikeimmin kehitysvammaisen superlatiivimuotoa lievennettiin ja rinnalle otettiin samaa kohderyhmää kuvaamaan vaikea kehitysviivästyminen -käsite (Opetushallitus 2001).

Kolmivaiheinen kehitysvammaisuuden määrittely AAMR (The American Association on Mental Retardation 1992, nykyisin AAIDD American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) otettiin Suomessa käyttöön vuonna 1995. Määrittely jakaantui kolmeen vaiheeseen, jolloin ensimmäisessä vaiheessa tehtiin arviointi kolmen kriteerin perusteella: älyllisen toimintakyvyn tason, adaptiivisten taitojen tason ja alkamisiän. Toisessa vaiheessa arvioitiin henkilön vahvuudet ja heikkoudet neljällä osa-alueella, joita olivat älyllinen toimintakyky ja adaptiiviset taidot, psyykkiset ja tunne-elämään liittyvät näkökohdat, fyysiset, terveydelliset ja etiologiset näkökohdat sekä ympäristölliset näkökohdat. Määrittelyn kolmas vaihe painottui yksilön tarvitsemien tukitoimien suunnitteluun. Henkilön tarvitseman kuntoutuksen ja tukitoimien laajuus suunniteltiin vastaamaan hänen tarpeitaan, jolloin tuen tarve saattoi olla ajoittaista, määräaikaista, laajaa tai kaikenkattavaa tukea. Pääasiassa kaikki vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat tarvitsivat kaikenkattavaa tukea selvittääkseen päivittäisistä toimistaan. (Ikonen 2002, 293; Kehitysvammaisuus 1995, 11, 19–29.) Nykyisin perinteisestä mittaavasta arvioinnista on Hautamäen ja Savolaisen (2009, 154–155) mukaan siirrytty vaiheissa kaksi ja kolme yksilölliseen vuorovaikutukseen perustuvaan havainnointiin ja tutkimukseen.

Vuonna 2001 vaikean kehitysvammaisuuden määrittelyyn toi uutta näkökulmaa toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus ICF (International Classification Function), joka oli uudistettu versio ICIDH-luokituksesta. ICF-luokitus on nykyisin yleisesti käytössä ja se on myös osa WHO:n kansainvälisiä luokituksia. Siinä tarkastellaan yksilöä kehon, yksilön ja yhteisön näkökulmista. (WHO, Stakes 2004, 3–4, 207–215.) ICF-luokitus luo yhteistä käsitteistöä kuvaamaan henkilön toiminnallista terveydentilaa sekä siihen liittyviä osatekijöitä (Sipari 2008, 25; Koivikko & Sipari 2006, 16; WHO, Stakes 2004, 5, 207–210). Samalla se tukee vaikeasti kehitysvammaisen henkilön toimintakykyä arvioitaessa eri toimijoiden tekemiä arviointeja ja yksilöllisiä ratkaisuja. Esimerkiksi kuntoutuksen jatkosuunnitelmia ja perusopetuksessa henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS) laadittaessa on suunnitelmien tuettava toisiaan. Oppilaan näkökulmasta tärkeitä ovat esimerkiksi tavoitteet, menetelmät ja tukitoimien määrä sekä kuntoutukseen liittyvät toimenpiteet. ICF-luokitus on tuonut määrittelyyn myös yksilön osallisuutta korostavan näkökulman.

Nykyisin myös eri toimijoilla on omia määritelmiään käytössä, joista esimerkiksi Kansaneläkelaitos (Kela) on käyttänyt termiä vaikeavammaisen vuodesta 2005 lähtien. Määrittelyn perustana on sairaudesta, viasta tai vammasta johtuva lääketieteellinen ja toimintakykyä rajoittava haitta, jolloin henkilö ei selviydy itsenäisesti jokapäiväisistä elämäntilanteistaan. Vaikeasti vammaisen ja vaikeavammaisen -käsitteitä käytetään Kelassa eri yhteyksissä. Esimerkiksi vammaisuuksia myönnettäessä käytetään käsitettä vaikeasti vammaisen ja kuntoutuksen

liittyen käsitettä vaikeavammainen (laki vammaisetuksista 570/2007; laki kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuksista ja kuntoutusrahaetuksista 566/2005). Käsitteiden epäselvyyksien välttämiseksi on Suhosen (2010) mukaan Kela laatinut käytössä olevasta terminologiasta ISO/TC 37n (International Organization for Standardization/Technical Committee 37 Terminology and other language and content resources) mukaisesti selvennyksen noudattaen kansainvälisiä standardeja (Suhonen 2010, 9, 24).

Erityisopetuksen strategiassa (2007) määritetään erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden opetuksen järjestämisen paikkaa ja oppilaalle soveltuvaa opetussuunnitelmaa, jolloin määrittävänä käsitteenä on vaikea vamma. Opiskelun kustannuksista päätettäessä ja raportoidessa käytetään erityisopetuksen strategiassa (2007, 25–27) käsitettä vaikeimmin kehitysvammainen. Vastaavasti valtioneuvosto (2010) on käyttänyt opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun asetuksen 19§ muuttamisessa käsitettä vaikeasti vammainen.

Kehitysvammaisuuteen liittyvät määritelmät ja kriteerit ovat muuttuneet yhteiskunnallisen kehityksen mukana yksilöä arvostavammiksi. Eri aikoina syntyneitä käsitteitä käytetään kuitenkin myös rinnakkain ja käsitteiden moninaisuus vaikeuttaa tulkintaa. Määritelmien kirjon taustalla on vaikeasti kehitysvammaisten opetuksen kehittymisestä eri aikakausina käytetyt käsitteet. Lisäksi virallisissa hoito- ja kuntoutusorganisaatioissa ja lainsäädännössä on määrittelyille omat lähtökohtansa. Tässä tutkimuksessa käytetään samaa tarkoittavassa merkityksessä käsitteitä vaikeimmin kehitysvammainen, vaikeasti vammainen, vaikeasti kehitysvammainen ja vaikeavammaisuus. Osuudessa, jossa käsitellään erityisopetuksen historiaa, käytetään alkuperäisten lähteiden mukaisia käsitteitä. Muutoin käytetään käsitettä vaikeasti kehitysvammainen ja vaikeasti vammainen, koska ne kuvaavat laajemmin kehitysvammaisuuden kirjoa kuin käsite vaikeimmin kehitysvammainen.

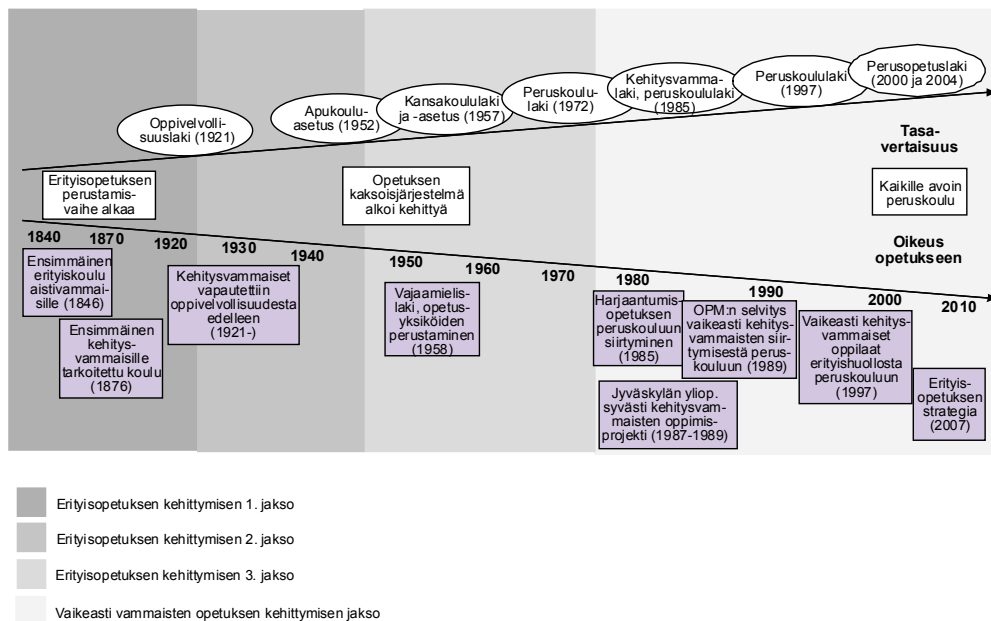
2.2 VAIKEASTI KEHITYSVAMMAISTEN OPPILAIEN OPETUKSEN KEHITYMINEN SUOMESSA

Erityisopetuksen järjestämisessä Suomessa on tapahtunut suuria muutoksia 1800-luvulta lähtien. Muutokset ovat vahvistaneet kaikkien oppilaiden oppivelvollisuuden ja tasavertaisuuden toteutumista. Erityisopetuksen kehittymistä on Suomessa kuvattu neljän jakson kautta, jossa on mukana myös vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen historia. Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetus onkin edennyt kohti oppivelvollisuutta ja perusopetusta. Myös lainsäädännössä, opetussuunnitelmassa ja opetuksen yksilöllistämässä ovat vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden oikeudet lisääntyneet tasa-arvoisemmiksi.

2.2.1 Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestämisen alkuvaiheet

Erityisopetuksen kehittymisen ja järjestämisen historia on noin 150-vuoden pituinen. Ajanjakso voidaan jakaa neljään vaiheeseen, joiden aikana erityisopetuksen järjestämisessä tapahtui selkeitä muutoksia. Ensimmäisen vaiheen aikana erityisopetuksen kehittyminen oli hidasta ja opetusta tarjottiin vain rajatusti, esimerkiksi aistivammalaisille ja erityistä tukea tarvitseville lapsille. Toisen vaiheen aikana, oppivelvollisuuden velvoittaessa valtaosaa lapsista, kehitettiin lainsäädäntöä ja puitteita erityisopetuksen järjestämiseksi lain edellyttämällä tavalla. Opetuk-

sen ulkopuolelle jäi kuitenkin suuri osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Kolmannen jakson aikana ei kaikkien lasten oppivelvollisuus vieläkään toteutunut, joskin kehitysvammanhuolto alkoi huolehtia erityiskoulujen kehittämistyöstä kehitysvammaisille lapsille. Neljäs erityisopetuksen kehittämisen jakso toi mukanaan tasa-arvoa oppivelvollisuuteen ja -oikeuteen kaikille oppilaille. Tällöin mahdollistui kaikkien oppilaiden oikeus perusopetukseen. Erityisopetuksen kehittämisen vaiheita on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1. Opetuksen kehittyminen kohti kaikkien oppilaiden oikeutta opetukseen

Erityisopetuksen kehittämisen ensimmäinen jakso ajoittui 1840-luvulta vuoteen 1921, jolloin oppivelvollisuuslaki tuli voimaan. Jaksoa kutsutaan myös aistivammalaitosten perustamisen ajaksi. Kehitysvammaisten opetuksen historian katsotaan alkaneen Suomessa vuonna 1876, jolloin perustettiin ensimmäinen kehitysvammaisille tarkoitettu internaattiperiaatteella toimiva koulu Pietarsaareen (Tuunainen & Nevala 1989, 33). Koulun perustaminen mainitaan myös alkuna kehitysvammaisten erityishuollolle (Opetusministeriön työryhmän muistio nro 5, 1989, 1–4).

Toinen erityisopetuksen kehittämisen jakso sijoittuu ajallisesti oppivelvollisuuslain voimaantulosta toisen maailmansodan päättymiseen (1945). Tämä jakso oli erityisopetuksen näkökulmasta hitaan kehityksen vaihe, joskin se oli myös alku erityiskoulujen ja -luokkien perustamiselle. Oppivelvollisuuslaista huolimatta kaikki kehitysvammaiset lapset vapautettiin edelleen oppivelvollisuudesta. (Happonen 1997, 67, 69, 79; Tuunainen & Ihatsu 1996, 7.) Näin ollen myös vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat jäivät vielä tässä vaiheessa oppivelvollisuuden ulkopuolelle.

Erityisopetuksen kehittämisen kolmas vaihe ajoittuu maailmansodan päättymisestä peruskoulun käynnistymiseen vuonna 1972, jolloin myös osa-aikaisen erityisopetuksen ripeä kasvu

alkoi (Kivirauma 2002, 24; Happonen 1997, 60; Tuunainen & Ihatsu 1996, 7). Kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseksi valtio perusti erityisopetuksen kysymyksiä käsitteleviä komiteoita pohtimaan jokaisen vajaakykyisen lapsen oikeutta saada asianmukaista huoltoa ja opetusta. Siitä huolimatta kehitysvammaiset vapautettiin edelleenkin oppivelvollisuudesta. Vastuuta syvästi kehitysvammaisten henkilöiden huollosta komitea suosittelee sosiaaliministeriölle. (Happonen 1997, 83; Tuunainen & Ihatsu 1996, 7–9.) Kehitysvammahuollon siirtyessä yhteiskunnan tehtäväksi vuoden 1958 vajaamielislain (107/58) perusteella kehitysvammaisten oppilaiden opetus siirtyi perustettujen erityishuoltopiirien kuntainliittojen tehtäväksi (Ikonen, Pirttimaa & Fadjukoff 1990, 8–9; Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/77).

Neljännän erityisopetuksen kehittämisen vaiheen aikana tasa-arvoisuuden periaatetta korostava peruskoulu-uudistus toteutui vuodesta 1972 alkaen, jolloin peruskoulukomitea (POPS I 1970) otti kantaa vammaisten lasten opettamiseen tavallisissa kouluissa (Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 15–16; Tuunainen & Ihatsu 1996, 10–11). Tällöin oppimisoikeus määriteltiin myös kehitysvammaisten lasten oikeudeksi (Sosiaalialan erityisopetuskomitean mietintö 1971 B 98), mutta vielä vuonna 1970 noin 2400 oppivelvollisuusikäistä lasta vapautettiin oppivelvollisuudesta. Kehitysvammaisten opetus siirtyi osaksi kehitysvammahuoltoa vuonna 1977 säädetyn kehitysvammalain (519/1977) perusteella. Näin vastuu harjaantumisopetuksen järjestämisestä siirtyi sosiaaliviranomaisille, ja kehitysvammapiirin velvollisuutena oli huolehtia opetuksen käytännön toteutuksesta kaikille kehitysvammaisille. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 11–12.) Vasta tässä vaiheessa syvästi ja vaikeasti kehitysvammaiset oppivelvolliset lapset pääsivät kehitysvammapiirien järjestämän opetuksen piiriin.

Neljännessä erityisopetuksen kehittämisen vaiheessa kehitysvammaisten opetuksesta säädettiin 1.1.1985 voimaan astuneessa peruskoululaisissa (476/83), jonka mukaan oppivelvollisuudesta ei vapautettu enää ketään. Lain myötä harjaantumisopetus siirtyi peruskouluhallinnon alaisuuteen. Lain muutoksesta alkoi myös vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen kehittyminen, jonka vaiheita on kuvattu taulukossa 2.

Taulukko 2. Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseen liittyvät muutokset vuosina 1985–2004

Vuosi	Laki / vastuussa oleva hallitus	Opetuksen järjestäjä	Opetussuunnitelma	Muutos
1985	Kehitysvammalaki/ Sosiaalihallitus	Erytyishuoltopiirit	Kehitysvammaisten erityishuoltona annettava opetus, Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 (1987)	Oppivelvollisuudesta ei voida vapauttaa, opetuksen järjestämisen käynnistäminen

1997	Perusopetuslaki/ Opetushallitus	Kuntien opetustoimet, peruskouluopetusta vastaavaa opetusta antavat tahot	Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskouluu varten 1997	Peruskouluun siirtyminen, erillinen opetussuunnitelman perusteet
2000	Perusopetuslaki/ Opetushallitus	Kuntien opetustoimet, peruskouluopetusta vastaavaa opetusta antavat tahot	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994	Ensimmäinen kaikille oppilasryhmille kohdentuva opetussuunnitelman perusteet
2004	Perusopetuslaki/ Opetushallitus	Kuntien opetustoimet, peruskouluopetusta vastaavaa opetusta antavat tahot	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004	Yhtenäisen peruskoulun ja tasa-arvon korostaminen, vahvuuksien huomioiminen

Vaikka vuoden 1985 säädetyin perusopetuslain mukaan ei ketään voitu enää vapauttaa opetusvelvollisuudesta, jäi syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten opetuksen järjestäminen edelleen sosiaalishallinnon toteutettavaksi. Lain velvoittama kaikkia lapsia koskeva oppivelvollisuus ei siis toteutunut täydellisesti, sillä noin 800 vaikeimmin kehitysvammaista oppivelvollista jäi edelleen peruskouluopetuksen ulkopuolelle. (Ikonen, Pirttimaa & Fadjukoff 1990, 10; Fadjukoff 1989, 8.)

Jyväskylän yliopistossa, jossa lain uudistuksen myötä koulutettiin vaikeimmin kehitysvammaisten opetukseen erikoistuneita erityisopettajia ja laadittiin opetusta ohjaavaa opetussuunnitelmaa ja toimintaohjeita. Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 – asiakirjan (EHA2) osa ”Toiminta-alueet ja tavoitteet” valmistui kesällä 1987 (Fadjukoff 1989, 8). Myös yksi tärkeimmistä vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen kehittämishankkeista tehtiin Jyväskylän yliopistossa. Syvästi kehitysvammaisten oppimisprojektiin osallistui kymmenen erityishuoltopiiriä vuosina 1987–1989. Projektissa kerättiin materiaalia vaikeimmin kehitysvammaisten oppimisesta ja oppimisympäristöistä sekä kehitettiin yksilöllisiä opetussuunnitelmia ja niiden seuranta. Myös päätöksentekijöille annettiin tietoa vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksesta ja siihen liittyvistä kehittämistarpeista peruskouluhallinnon alaisuuteen siirtymistä varten. (Ikonen, Pirttimaa & Fadjukoff 1990, 1–13.) Kehittämistyö jatkui 1980-luvun lopulle, minkä päätteeksi opetusministeriön työryhmä teki vuonna 1989 selvityksen vaikeimmin kehitysvammaisten oppivelvollisten opetuksen siirtämisestä peruskouluun. Muistiossa nostettiin tulevaisuuden kehittämiskohteiksi normaalisuuden periaate ja integraatio erityisesti lainsäädännön näkökulmasta. (Opetusministeriön työryhmän muistio nro 5, 1989, 1–4.)

Suomessa vuonna 1995 tehdyssä perusoikeusuudistuksessa otettiin huomioon kansainvälisten sopimusten, yleisohjeiden ja julistusten vaatimukset. Tällöin tavoitteena oli tarjota kaikille samat kansalaisoikeudet ja poliittiset, taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet tasavertaisesti. Suomessa perustuslaki uudistettiin 1.3.2000 (Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 31–32; Suomen perustuslaki 2000, 3). Se on ohjannut myös vaikeasti kehitysvammaisten lasten tasavertaisuuteen ja osallisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Tärkeinä tavoitteina on kirjattu yksilöllinen kohtelu, mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehityksensä mukaisesti ja oikeus saada kykyjen ja erityisten tarpeiden mukaisesti myös muuta tukea kuin perusopetusta. Lisäksi kansainvälisten sopimusten ja julistusten mukaisesti myös Suomessa on kirjattu perustuslakiin perusopetuksen maksuttomuus jokaiselle lapselle kuuluvana oikeutena ja samalla on säädetty oppivelvollisuudesta lailla. (Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 46, 106–107; Suomen perustuslaki 2000, 9, 12–13.)

Merkittävä muutos vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestämisessä tapahtui, kun hallitus esitti eduskunnalle peruskoululain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamista syksyllä 1996. Esityksessä ehdotettiin vaikeasti kehitysvammaisten oppivelvollisuusikäisten lasten opetuksen siirtämistä peruskoulussa annettavaksi, jolloin kunnille siirtyisi vastuu kaikkien kunnan alueella asuvien oppivelvollisuusikäisten lasten opetuksen järjestämisestä peruskoululain mukaisesti. (Lindroos-Himberg & Pirhonen 1997, 1–9.) Tämä oli vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestämisen kannalta odotettu muutos, sillä se edisti kaikille yhteisen koulun toteutumista. Uusi lainsäädäntö astui voimaan 1. päivänä elokuuta vuonna 1997. Kunnista osa oli valmiita ottamaan opetuksen järjestämisvastuun itselleen, mikä mahdollisti oppivelvollisuuden suorittamisen oman kotikunnan perusopetuksessa. Useimmat kunnat esittivät kuitenkin erityishuoltopiirien jatkavan edelleen opetuksen järjestämistä. (Opetushallituksen työryhmän muistio 1989, 5; Lindroos-Himberg & Pirhonen 1997, 1–9.)

Tämän tutkimuksen alkaessa vuonna 2000 oppilas otettiin tai siirrettiin Perusopetuslain 1998 mukaan erityisopetukseen esimerkiksi kehityksen viivästymisen tai vammaisuuden perusteella (1998 PL 17§ 2 mom.). Tarvittavat asiantuntijalausunnat oppilaan tuen tarpeista pyydettiin etukäteen (1998, PL 17§ 3 mom.). Oppilaan opetus ja koulupaikka suunniteltiin yhdessä huoltajien kanssa ottamalla huomioon oppilaan yksilölliset vahvuudet ja kehittämisen tarpeet sekä hoidollisuus. Tuolloin kaikille erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille laadittiin erityisen tuen tarpeen mukaisesti hyväksytyyn opetussuunnitelmaan perustuva, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. (Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 210–212; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 27–28.) Vaikeasti vammaisten oppilaiden perusopetuksen toteutumisen edellytyksinä olivat tarvittavat ja toimivat tukipalvelut, esimerkiksi tulkitsemis- ja avustajapalvelut, erityiset apuvälineet ja oppilashuoltopalvelut (1998, PL 31§, 39§; 2010, 31§), joiden järjestämisvastuu oli koulu- ja luokkakohmainen. Oppilaiden kuntoutus- ja muut henkilökohtaiset ohjaus- ja tukipalvelut olivat kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon vastuulla (Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 217–218).

Peruskouluopetuksen yleiset tavoitteet ja sisällöt oli otettu huomioon opetuksessa soveltuvin osin. Lisäksi opetushallitus oli antanut opetussuunnitelman laadintaa varten opetuksen valtakunnallisia tavoitteita ja sisältöjä koskevat opetussuunnitelman perusteet. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004; Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten 1997, 7-8; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.) Näiden muutosten myötä kaikkien lasten oppioikeus ja oppivelvollisuus

toteutuivat kuitenkin tasavertaisesti, joskin perusopetuksen järjestämispaikka oli usein erillään yleisopetuksen kouluista.

Lainsäädäntö, opetusjärjestelyt ja opetussuunnitelmat kehittyivät oppilaiden tasavertaisuutta korostaviksi vähitellen 1800-luvun perustamisvaiheesta lähtien. Vielä 1900-luvun alkupuolella kaikki kehitysvammaiset lapset vapautettiin oppivelvollisuudesta. Kului lähes sata vuotta, ennen kuin kaikki oppivelvollisuusikäiset, myös vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat, olivat oppivelvollisia peruskoulussa. Opetuksen kehittäminen jatkuu edelleen ja 2000-luvun haasteeksi on noussut inklusiivisten opiskelumallien luominen. Kasvatuksellisten ja opetuksellisten rakenteiden muotoutuminen onkin hitaasti tapahtuva ja vakiintuva prosessi, kuten Green (1980, 1-9) on todennut.

2.2.2 Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden perusopetuksen järjestämisen nykytila

Lainsäädäntö ohjaa yhä enemmän perusopetuksen järjestämistä kaikkien oppivelvollisten oppilaiden oikeutena ja velvollisuutena. Vapautuksia oppivelvollisuudesta tehdään yhä harvemmin, koska opetuksen tavoitteena on huomioida oppilas yksilöllisesti ja arvostamalla hänen erityisyytään. Vastaavasti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset vuonna 2010 ohjaavat kansallisesti perusopetuksen opetusjärjestelyjä, suunnittelua ja toteuttamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tukena käytetään vaikeasti vammaisten oppilaiden opetuksessa myös toiminta-alueisiin pohjautuvaa opetussuunnitelmaa (taulukko 3). Tässä luvussa tarkastellaan perusopetuksen taustalla olevaa kansallista lainsäädäntöä ja perusopetuksen järjestämistä vaikeasti vammaisille oppilaille.

Laki perusopetuslain muuttamisesta vuonna 2010 muutti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestelyjä. Sen mukaan koulusijoituksista päätettäessä ensisijaisesti paikka tulisi olla lähikoulu myös vaikeasti vammaisille oppilaille. Lain perusopetuslain muuttamisesta (2010) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosten ja täydennysten (2010) mukaan voidaan oppilaalle järjestää tarvittaessa säännöllisesti tukea tai yksilöllisiä tukitoimia eli tehostettua tukea. Tätä varten laaditaan oppimissuunnitelma yhdessä huoltajien kanssa. Lisäksi laaditaan pedagoginen arvio oppimissuunnitelman tueksi moniammatillisessa työryhmässä, jolloin on mahdollista järjestää erityistä tukea esimerkiksi vaikeasti vammaisille oppilaille erityisopetuksena tai muina tukitoimina. Tämä mahdollistaa opetuksen järjestämisen kokonaan erityisopetuksessa tai muussa soveltuvassa paikassa, esimerkiksi osittain erityis- ja yleisopetuksessa. Erityisen tuen edellytyksenä on opetuksen järjestäjän kirjallinen päätös, jonka tekemistä varten kuullaan huoltajia ja jota arvioidaan moniammatillisessa työryhmässä. Pedagogista selvitystä voidaan tarvittaessa myös täydentää. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010.)

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) laaditaan oppilaille, joille on tehty erityisen tuen päätös. HOJKS laaditaan aina yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Suunnitelmaan kirjataan myös oppilaan tarvitsemat tukitoimet ja se tarkastetaan kerran vuodessa. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010.) HOJKS onkin hyvä keskustelun väline vanhempien kanssa jäsentäen tapaamisia ja ohjaten keskusteluja (Mitchell 2008, 71; Valanne 2002, 67–68). Keskustelujen ilmapiiriin vaikuttaa olennaisesti ammattihenkilöiden

myönteinen asennoituminen, jolla on merkitystä myös vanhempien aktiiviseen osallistumiseen keskustelussa. Tavoitteena on keskustelu, jossa jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa ja sanoa mielipiteensä sekä tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. (Peterson & Hittie 2003, 103.) HOJKS on myös tärkeä työväline pitkäkestoisen tuen suunnittelulle oppilaan yksilölliseen kasvu- ja oppimisprosessiin. Esimerkiksi vaikeasti vammaisten oppilaiden HOJKS laaditaan yleensä toiminta-alueittain ja tavoitteet ovat lyhyen- ja pitkän aikavälin tavoitteita.

Taulukko 3. Opetussuunnitelman toiminta-alueet ja tavoitteet vaikeasti kehitysvammaisten opetuksessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 29)

Toiminta-alue	Tavoite
Motoriset taidot	Kehon hahmotuksen ja kokonais- ja hienomotoriikan vahvistaminen
Kommunikaatiotaidot	Orientaation kehittäminen ja AAC-menetelmien käytön harjoittaminen
Sosiaaliset taidot	Vuorovaikutustaitojen harjoittaminen sosiaalisissa suhteissa eri oppimisympäristöissä
Päivittäiset taidot	Aktiivisen osallistumisen lisääminen elinympäristössä ja omatoimisuuden ja itsenäistymistä edistäminen
Kognitiiviset taidot	Ympäristön todellisuuden hahmottaminen aistitoimintojen avulla, jäljitteilytaitojen kehittäminen ja mallista oppiminen

Opetussuunnitelman toiminta-alueet jakaantuvat lapsen kehityksen eri osa-alueiden mukaisesti, joita ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. HOJKS:n yksilölliset tavoitteet laaditaan oppilaalle kehitys- ja toiminnallisten arviointien perusteella. Opetuksen suunnittelussa huomioidaan myös oppilaan vahvuudet sekä hänen yksilölliset oppimis- ja kehitystarpeensa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 27–29; Ouvry & Saunders 2001, 241–242.)

HOJKS:an kirjataan oppilaasta yksilöllistä tietoa ja oppimisen tavoitteita. Niiden lisäksi HOJKS:an liitetään muun muassa käytettävät opetusmenetelmät, oppilashuoltoon liittyvät tarpeet ja suunnitelmat, tukipalveluiden järjestäminen sekä seuranta- ja arviointitoimenpiteet. Suunnitelman toteutumista seurataan ja arvioidaan säännöllisesti erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa esimerkiksi oppilaan siirtyessä varhaiskasvatuksesta opetustoimen piiriin, perusopetuksen aikana luokasta tai koulusta toiseen sekä perusopetuksesta toiselle asteelle. Tärkeää on ottaa huomioon oppilaan omat mielipiteet ja ajatukset suunnitelmia laadittaessa tai tarkastettaessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20–21; Ikonen 2002, 296; Rönty 2002, 120–122.) Yleisopetuksen ryhmässä opiskelevan vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan oppimistavoitteet sopeutetaan joustavasti yhteen yleisopetuksen kanssa (Saloviita 1999, 86–87). Myös Downing ja Eichinger (2008, 3) ovat todenneet vaikeasti vammaisten oppilaiden opetuksen yleisopetuksessa toimivan yleisopetuksen opetussuunnitelmaan perusteella laaditun HOJKS:n mukaisesti ja motivoituneiden opettajien tuella.

Kansainvälisesti katsottuna historia HOJKS:ien laatimisesta Suomessa on varsin lyhyt verrattuna esimerkiksi sen lakisääteisyys Yhdysvalloissa, jossa vastaavaa asiakirjaa kutsutaan

IEP:ksi (The Individualized Educational Program). Yhdysvalloissa se tuli voimaan jo vuonna 1975 ja Englannissa vuonna 1983. Tutkimusta HOJKS:ien laatimisesta ja toimivuuden prosesseista erityiskoulun näkökulmasta on Suomessa tehnyt muun muassa Valanne (2002), jonka mukaan HOJKS on toimiva yhteistyön väline. HOJKS:n laatimisessa olivat mukana vanhemmat ja asiantuntijat, mikäli vanhemmat niin halusivat. Opettajat suhtautuivat lisääntyneeseen työmäärään myönteisesti ja kokivat HOJKS:n olevan toimiva työväline opetuksessa. Kuitenkin HOJKS:n vakiinnuttaminen yhteistyön välineeksi vanhempien kanssa koettiin vaativan aikaa. (Valanne 2002.)

HOJKS:n lisäksi erityistä tukea tarvitseville lapsille laaditaan henkilökohtainen palvelusuunnitelma, joka tehdään tuen ja palveluiden kartoittamiseksi. Kouluikäisten lasten HOJKS:t voivat olla myös osa palvelusuunnitelmaa. Muualla maailmassa on vastaavia, esimerkiksi Yhdysvalloissa on käytäntönä laatia henkilökohtainen perheen palvelusuunnitelma (The Individual Family Service Plan, IFSP), jos perheessä on oppimisen vaikeuksia alle kolmivuotiaalla lapsella. Lisäksi nuorille, 14 -vuotiaista alkaen, laaditaan HOJKS:n lisäksi tukipalveluiden tarpeesta lausunto, jolla pyritään takaamaan oppilaan oppivelvollisuuden loppuun suorittaminen ja varmistamaan nuoren tuen ja palveluiden saatavuus tulevaisuudessakin. (O`Leary 1998, 1–15; Gallagher & Desimone 1995, 353.) Englannissa puolestaan vuonna 1988 koulutus uudistuksen (The Education Reform Act, ERA) myötä kaikilla oppilailla on ollut kansallisen opetussuunnitelman ohessa oikeus täsmennettyyn opetussuunnitelmaan.

Yleisopetuksen luokassa vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelun edellytyksenä on opetuksen tarkka suunnittelu ja valmistelu sekä opettajan myönteinen asenne. Jo vuonna 1998 on Jylhä (1998, 176–177) nostanut esille tutkimuksessaan luokanopettajien myönteisen asennoitumisen merkityksen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelussa yleisopetuksen yhteydessä. Suomen erityiskasvatuksen liitolta on noussut toive lisätä luokanopettajakoulutukseen erityisopetukseen liittyviä opintoja, jolloin luokanopettajilla olisi tietoa ja taitoa toimia esimerkiksi vaikeasti vammaisten oppilaiden kanssa. Integraatio-opetuksessa luokanopettajien lisäkoulutus ja erityisopettajan tuki tulisivatkin olla säännöllistä. (Suomen erityiskasvatuksen liitto ry. 2011, 64.) Tähän tarpeeseen vastataan Erityisopetuksen strategiassa (2007, 61–62), jonka mukaan opettajien täydennyskoulutuksen tarvetta kartoitetaan ja lisätään nykyisestään. Yhtenä tukitoimena yleisopetuksen luokassa opiskelevalla vaikeasti vammaisella oppilaalla on henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja, joka mahdollistaa yksilöllisen ohjauksen ja tuen yksilö- ja ryhmäopetustilanteissa (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2001, 215–217). Oppimisen perustana ovat yhdessä tekeminen ja siitä saadut myönteiset kokemukset välittämisestä ja toisistaan huolehtimisesta. Yhteistä opiskelua tukee myös opetusmenetelmien monipuolinen käyttö. (Uusi-kylä 2007, 50–52). Esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmällä voidaan ohjata luokan oppilaita yhteiseen työskentelyyn (Saloviita 1999, 12, 53–54, 140–141).

3. Kohti yhteistä koulua

Vaikeasti kehitysvammaisilla oppilailla on lakisäätäinen oppivelvollisuus ja oppioikeus perusopetukseen. Oppivelvollisuuden ja -oikeuden lisäksi kaikilla oppilailla on oikeus opiskella lähikoulussa yhdessä kotiympäristön muiden lasten kanssa. Tällöin voidaan puhua inklusiosta. Euroopan maissa inklusiivinen opetus on lisääntynyt huomattavasti, sillä vain 1–10 % oppilaista opiskelee erityiskoulussa tai erityisluokilla kokoaikaisesti (Meijer 2003, 142–143). Erityisoppilaiden määrän vaihteluihin vaikuttavat maiden väliset erot esimerkiksi lainsäädännössä, taloudessa ja toimintatavoissa. Suomessa Tilastokeskuksen tilastojen (1998–2011) mukaan erityisoppilaiden opiskelu erityiskoulussa on vähentynyt, mutta vastaavasti peruskoulun yleisopetuksessa on erityisopetuksen määrä lisääntynyt huomattavasti (Tilastokeskus 2011). Inklusioon siis pyritään, vaikka sen toteutuminen ei ole vielä onnistunut. Inklusiivisen opetuksen järjestämistä kehitetään, ja erityisesti vaikeasti vammaisten oppilaiden inklusiivisen opiskelun toteutuminen edellyttää huomattavia tukitoimia.

3.1 NORMALISAATIOSTA INTEGRAATIOON JA INKLUSIOON

Pyrkimys inklusioon ei ole vain tämän ajan ilmiö, vaan jo 1960-luvulla Nirje (1993) kuvasi normalisaation periaatteita muun muassa vammaisten ihmisten oikeutena tasavertaiseen jokapäiväiseen elämään. Sen mukaan ihmisillä tuli olla mahdollisuus esimerkiksi tavanomaiseen päivä-, viikko- ja vuosirytmiiin. Tavoitteena oli ottaa huomioon ihmisen elämän ulottuvuuksia sekä vaikuttaa elämänlaadun myönteiseen kehitykseen ja ylläpitämiseen elämänkaaren eri vaiheissa. Kaikkien ihmisten kunnioittaminen yksilöinä ja heidän itsemääräämisoikeutensa arvostaminen kuuluivat olennaisesti normalisaation periaatteisiin, joka oli kirjattu myös Yhdistyneiden kansakuntien kehitysvammaisten ja vammaisten ihmisten oikeuksien julistukseen vuonna 1971. (Emerson 1993, 2–3; Nirje 1993, 22–24.)

Normalisaatio ymmärretään Tuunaisen ja Ihatsun (1996, 10) mukaan tavoitteeksi ja integraatio eri muotoineen menetelmäksi sen saavuttamiseen. Integraation määrittely perustuu kolmeen eri tasoon: fyysiseen, toiminnalliseen ja sosiaaliseen, joiden tavoitteena oli lisätä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuuksia opiskella yleisopetuksen luokissa. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 10.) Normalisaatiolla pyritään vaikuttamaan koko ihmisen elämänkaareen, kun vastaavasti integraatioajattelu perustuu kaikkien ihmisten tasa-arvoisuuden ja perusoikeuksien tunnustamiselle ja kunnioittamiselle. Integraatio on nähty konkreettisen menetelmän lisäksi myös teoreettisena käsitteenä. (Ihatsu 1995, 65; Moberg & Ikonen 1980, 63.) Myös Szivos (1993, 112–114), Siimes ja Tuunainen (1989, 14) ja Wolfensberger (1972, 78–79) korostavat yksilön eri-

tyisten piirteiden hyväksymistä ja huomioimista osana normaalia arkea esimerkiksi kouluissa ottamalla huomioon yksilöllisesti oppilaan kyvyt ja taidot sekä sovittamalla hoito-, kuntoutus- ja opetusjärjestelyt mahdollisimman yksilökohtaisesti.

Integraatiota on määritelty vuosikymmenten aikana monin eri tavoin. Mobergin (1984, 2009) ja Söderin (1979) mukaan integraatio toteutuu neljän eri vaiheen kautta. Fyysisen etäisyyden vähentäminen vammaisten ja muiden oppilaiden välillä on fyysisen integraation mukaista. Kouluissa se lisää kaikkien oppilaiden yhteistä opiskelua samassa luokassa ja koulun toimintojen sijoittamista mahdollisimman lähekkäin. Fyysinen integraatio toteutuu yleensä yksittäisen oppilaan sijoittamisena normaaliluokkaan (fyysinen yksilöintegraatio) (ks. Ihatsu 1987) tai kokonaisen erityisluokan sijoittamisena tavallisen koulun yhteyteen (fyysinen luokaintegraatio). Oppilaiden välistä yhteistä toimintaa lisätään toiminnallisella integraatiolla. Käytännössä se tarkoittaa kouluissa erityisopetuksen ja yleisen opetuksen yhteisiä resursseja, yhteistä toimintaa ja yhteistyön tekemistä. Tavoitteena on luonnollisten, myönteisten ja spontaanien kontaktien luominen kaikkien oppilaiden välille, mikä näkyisi eri oppilasryhmien toistensa hyväksymisenä sekä myönteisinä vuorovaikutus- ja ystävyysuhteina. (Moberg & Savolainen 2009, 81–82; Moberg 1984, 16.) Yhdessä tekeminen antaa Murrin (1992, 23) mukaan vammaisille oppilaille samanikäisten oppilaiden mallia, yhdistää koulutovereita keskenään ja ohjaa erilaisuuden ymmärtämiseen ja arvostamiseen, joka mahdollistaa Mobergin (1984, 16) mukaan yhteisön täysiarvoisen jäsenyyden. Tällä Moberg (1984, 16) tarkoittaa yhteiskunnallista integraatiota, jonka toteutumisen edellytyksenä on mahdollisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien yhdenmukaistaminen.

Ihatsu (1987) on tarkastellut integraatiota puolestaan neljästä eri näkökulmasta: laillisuuden, moraalien, sosiokulttuurin ja kasvatuksen. Moraalinen näkökulmasta vammaisten henkilöiden eristämistä on vältettävä. Esimerkiksi sosiokulttuurisesti integraatio on täyden yhteiskunnallisen osallistumisoikeuden antamista vammaisille henkilöille heidän omilla ehdoillaan. Laillisuuden näkökulma painottaa tasa-arvon ja oppimisen oikeutta vammaisille oppilaille. Lisäksi kasvatuksen näkökulmasta integraatiolla mahdollistetaan vammaisille oppilaille ikäistensä malleja ja keskinäistä vuorovaikutusta. (Ihatsu 1987, 35–36.) Integraatioideologiaa sovellettaessa kouluun sijoitetaan erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ensisijaisesti yleisopetuksen luokkiin. Kyse on integroidusta opetuksesta eli fyysisestä yksilöintegraatiosta. Sijoitusta suunniteltaessa kartoitetaan käytettävissä olevat resurssit ja laaditaan sijoitussuunnitelma huomioiden eri osapuolten tuen saaminen. Kuitenkin integraatio-käsitteestä on pyritty luopumaan, sillä se korostaa liikaa ongelmien ratkaisussa ainoastaan yksilöä jättäen ympäristön usein kokonaan huomioimatta. Lisäksi sen katsotaan tukevan kaksoisjärjestelmän ylläpitämistä. (Naukkarinen 2003, 12.)

Yhdysvalloissa kehittyi 1970-luvulla integraatio-käsitettä vastaava mainstream-periaate. Sitä käytettiin erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisessä muun opetuksen yhteydessä. Käsitteenä sitä pidettiin synonyyminä integraatiolle ja normalisaatiolle. Mainstreaming-periaatteessa oli keskeistä tarjota vammaiselle lapselle tai nuorelle eri vaihtoehtoja ottamalla huomioon mahdollisuudet saada parasta opetusta sekä elää täysipainoista elämää. Vähiten rajoittavan ympäristön periaate (LRE, Least Restrictive Environment) oli mainstream-opetuksen perustana ja sai lainsäädännöllisen perustan olemassaololleen. Sen mukaan koulutuksen järjestämisen perusajatuksena oli yksilön tarpeiden huomioimattaminen vähiten rajoittavassa ympäristössä. (Moberg & Savolainen 2009, 83; Wolfensberger 1972.)

1980-luvulla integraation rinnalle nousi uutena käsitteenä inklusio, jolla tarkoitettiin

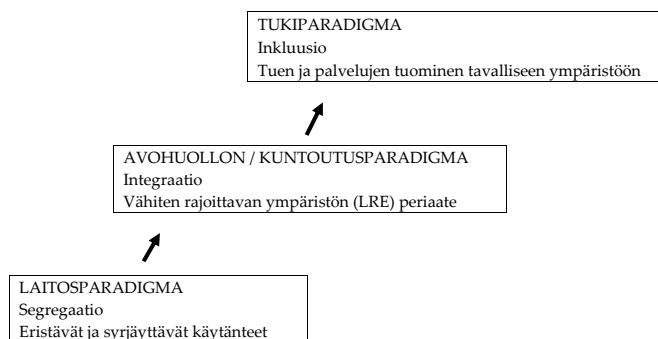
erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden täysivaltaista jäsenyyttä ryhmässä, tukipalvelujen ja opetuksen järjestämistä henkilön edellytysten ja taitojen mukaan. Käsitteenä inklusio oli peräisin 1980-luvulta Yhdysvalloista vammaisten asioihin perehtyneen asiantuntijaliikkeen (The Association for the Severely Handicapped) koulusta, joka otti vastaan kaikki vammaiset oppilaat (Saloviita 2006, 339). Kehitysvammaisten lasten koulunkäynnissä inklusion nähtiinkin olevan askel eteenpäin integraatiosta, sillä inklusiivisen koulun ominaispiirteitä olivat lähikouluperiaatteen noudattaminen, oppiminen yleisopetuksen ryhmässä hyödyntämällä joustavaa ryhmässä työskentelyä sekä koulussa työskentelevien aikuisten yhteistoiminnallisuutta ja oppilaiden yhteistoiminnallista oppimista. (Erityisopetuksen strategia 2007, 19–20; Vlachou 2004, 12; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101; Naukkarinen 2000b, 16; Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 3–4; Lipsky & Gartner 1996, 763.) Inklusion käsitettä käytetäänkin nykyään puhuttaessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta yleisopetuksen luokassa (Erityisopetuksen strategia 2007, 55; Meijer 2003, 9). Inklusio-käsitteen rinnalle ovat nostaaneet osallistavan opetuksen-käsitteen muun muassa Eichinger, Downing ja Hicks (2008, 26), O'Connor (2007, 545), Sikes, Lawson ja Parker (2007, 355–368), Pakkala (2006, 323–324) ja Saloviita (2006, 139).

3.2 INKLUSIIVISEN KOULUN RAKENTAMINEN

Nykyään kaikkien kouluikäisten lasten mahdollisuus opiskella samassa lähikoulussa muiden lähialueen lasten kanssa kuuluu inklusiivisen opetuksen perusperiaatteisiin. Tämä tarkoittaa, että koulutuksen järjestäjät, niin hallinto kuin myös koulujen henkilökunta, sitoutuvat inklusiivisen opetuksen arvomaailmaan ja koulukulttuuriin (ks. Ainscow 2002; Booth & Ainscow 2005; Booth 2000), joka edellyttää muun muassa uusien toimintatapojen luomista. Tässä luvussa käytän inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen käsitteiden lisäksi osallistavan opetuksen käsitettä samaa tarkoittavassa merkityksessä.

3.2.1 Inklusion paradigmaattinen lähtökohta

Inklusiivisen opetuksen toteutumisen perusteet nousivat kansainväliseen keskusteluun jo vuonna 1995, jolloin Clark, Dyson ja Millward vaativat muun muassa kansallista ja alueellista ohjelmaa opetuksen kehittämiseen. Tavoitteena oli kehittää luokka- ja koulutasolla tapahtuvaa yhteistyötä, muokata joustavia opetusjärjestelyjä, opettajien koulutusta, riittävien resurssien takaamista, pedagogisia ja opetussuunnitelmaan perustuvia opetuksen suunnitelmia sekä kaikkia kunnioittavaa arvomaailmaa. (Clark, Dyson & Millward 1995, vii–viii.) Inklusiivisen opetuksen tavoittelua voidaan tarkastella myös palvelujärjestelmän kehittymistä ohjaavien paradigmojen kautta (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343–345). Vammaispalveluiden kehittymistä onkin kuvattu laitos-, avohuollon ja kuntoutus- sekä tukiparadigmojen näkökulmista kuviossa 2. Paradigmojen keskeisin merkitys erityistä tukea tarvitseville henkilöille on niiden näkökulma palvelujen kehittämiseen eristävistä käytänteistä kohti kaikille yhteisiä käytänteitä.



Kuvio 2. Paradigmamuutokset vaikeasti vammaisten oppilaiden palveluiden kehittymisen näkökulmasta. (Mukailluna Ladonlahti 2004, 45; ks. Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997; Taylor 1988.)

Vaikeasti vammaisten oppilaiden oikeuksien näkökulmasta laitosparadigman voidaan katsoa edustavan eristävimpiä käytänteitä, jotka vahvistavat segregaatiota. Laitosparadigman mukaisesti järjestetyt palvelut tarkoittivat käytännössä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden jättämistä oppivelvollisuuden ulkopuolelle tai heidän opettamistaan erillään muista oppilaista. Avohuollon ja kuntoutuksen paradigmat toivat mukanaan osallisuuden lisäämisen. Tuolloin oppivelvollisuus lisääntyi, mutta ei koskettanut vielä kaikkia lapsia. Integraation näkökulma tuki kouluympäristöjen porrasteista mallia, joka tarkoitti käytännössä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelua osittain tai kokonaan yleisopetuksessa. Kuitenkin vaikeasti vammaisten oppilaiden opetus toteutui edelleen pääasiassa laitosten yhteydessä. Koulusijoitusratkaisuja tehtäessä huomioitiin oppilaiden edistyminen ja kehittyminen opinnoissa. (Saloviita 2006, 338–340; Ladonlahti 2004, 44–45.)

Tukiparadigman mukaisesti järjestetyt palvelut ovat inklusiivisia, jolloin yksilöllisen tuen tarve huomioidaan tuomalla tuki yksilön luonnolliseen ympäristöön vahvistaen ja lisäten kaikkien oppilaiden välistä yhteistä tekemistä (Ladonlahti 2004, 43–46). Inklusio tukee myös oppilaiden tasavertaista mahdollisuutta saada tarvitsemaansa tukea koulussa esimerkiksi yksilöllistä opetusta tai kommunikoinnin tukea (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343–345; Saloviita 2006, 338–340).

3.2.2 Inklusiivinen koulukulttuuri ja hallinnon käytänteet

Inklusiivista toimintaa on usein kuvattu ajattelutapana, vaikka sen toteutumisen taustalla ovatkin hallinnolliset ratkaisut. Näiden ratkaisujen kautta rakennetaan mahdollisuudet kytkeä tai olla kytkemättä inklusio koulun toimintaan. Inklusiivisen opetuksen ”juurruttaminen” koulun arkeen edellyttää muutosvalmiuksia opettajilta, koululta, koulujärjestelmältä ja koulukulttuurilta.

Inklusiivisen koulun keskeisiä ominaispiirteitä ovat asenteellisesti myönteinen johtajuus,

inklusiiviseen opetukseen sitoutunut henkilöstö, tasa-arvoa korostava päätöksenteko ja opetuksen suunnitelmallisuus. Inklusiivista opetusta edistävinä pedagogisina tekijöinä pidetään muun muassa muutosta tukevaa koulun kulttuuria sekä rohkeutta kokeilla ja arvioida joustavasti oppimisympäristöä. Näiden lisäksi inklusiivisen koulun rakentamista tukee korkea tavoitetaso, osallistava päätöksenteko henkilökunnan, lähiyhteisöjen, kodin ja oppilaiden kesken, yhteissuunnittelu, työtoveruutta tukeva avoin kommunikaatio, tukitoimien riittävyys, jatkuvan arvioinnin merkityksen ymmärtäminen sekä jatkuvan ammatillisen kasvun tarpeen tiedostaminen. (Booth & Ainscow 2005, 21–46; Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw 2000, 9,12.) Inklusiivinen koulu nähdään kaikkien oppilaiden etuna ja oikeutena, jolloin erilaisuus koetaan positiivisena ja normaaliin elämään kuuluvana tekijänä. Ihmisten yksilöllisyyden tiedostaminen vahvuuksineen ja haasteineen ohjaa ymmärtämään erilaisuutta arvokkaana ja tavallisena elämään liittyvänä tekijänä.

Inklusiivisen opetuksen kehittämisen tueksi on laadittu toimenpideohjelmaa, joita voidaan soveltaa ja kokeilla inklusiivisissa kouluissa jo kehittämisen vaiheessa. Slee (2006b) ja Sage (1996) ovat esittäneet muun muassa toimenpideohjelmaa, jonka avulla toiminta ja vastuu kaikkien oppilaiden opetuksesta ja yksilöllisyyden arvostamisesta jaetaan tasapuolisesti. Luokkahuonetasolla tämä tarkoittaa muun muassa yhteistoiminnallisten työskentelytapojen valintaa. Lisäksi vertaisryhmän malli ohjaa tehokkaasti oppimaan yhdessä jokapäiväisen elämän käyttäytymismalleihin. Inklusiivinen opetus ei ole pelkästään koulussa tapahtuvaa vaan sitä tapahtuu myös muiden instituutioiden kautta. Esimerkiksi kodin perustehtävänä on vastata lapsen kasvatuksesta ja koulun tehtävänä on tukea kodin kasvatustyötä. (Slee 2006b, 293–295; Sage 1996, 105–110.)

Myös Booth ja Ainscow (2005) ovat kehittäneet inklusiiviseen kouluun ohjelman, johon kuuluvat koulun kulttuuri, toimintaperiaatteet ja käytännöt. Inklusiivisen koulukulttuurin luominen sisältää yhteistoiminnallisuuden inklusiivisten arvojen ohjatessa koulun toimintaperiaatteita ja käytäntöjä. Inklusiivisten käytäntöjen kehittäminen tavoittelee yhteistoiminnallisesti toimivaa kouluyhteisöä muun muassa kaikkien oppilaiden osallistumista ja oppilaiden kokemusten hyödyntämistä koulunkäynnissä. (Booth & Ainscow 2005, 19–46; Tirkkonen & Vierros 2005, 46–47; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 118–121; Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw 2000, 9, 19–44.) Inklusiivisen koulun kehittämisen vaiheita toimenpiteineen on kuvattu taulukossa 4.

Taulukko 4. Inklusiivisen koulun kehittämisen vaiheet ja toimenpiteet inklusio-ohjelman mukaisesti (Booth & Ainscow 2005, 21–46; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 120–121)

Inklusio-ohjelman vaihe	Toimenpide
Aloitus	Koulun koordinoitiryhmän perustaminen (edustajia eri ryhmistä) Inklusio-ohjelmaan tutustuminen
Nykytilan kartoitus	Koulun eri henkilöstöryhmien, oppilaiden ja lähiyhteisön näkemysten monipuolinen kartoittaminen

Koulun inklusiivinen kehittämissuunnitelma	Kehittämissuunnitelman laatiminen
Kehittämistoimet (jatkuva prosessi)	Suunnitelman toteuttaminen käytännössä
Arviointi ja jatkon suunnittelu	Kehittämistyön arviointi ja jatkaminen inklusio-ohjelman avulla

Inklusio-ohjelma käynnistyy koulun koordinoitiryhmän perustamisella, johon valitaan opettajien lisäksi perheiden edustajia, koulun muuta henkilökuntaa ja tarvittaessa koululle muita läheisiä henkilöitä. Koordinoitiryhmän tarkoituksena on perehtyä koulun nykyiseen toimintaan ja arvioida inklusio-ohjelman sisällön soveltuvuutta omaan kouluun. Tehdyn arvioinnin perusteella laaditaan koululle kehittämissuunnitelma, josta tiedotetaan ja keskustellaan koulun henkilöstön ja sidosryhmien kanssa, esimerkiksi vanhemmat. Koko kehittämistyön ajan mukana ovat arviointi ja suunnittelu toiminnan toteutumisesta käytännössä. Kehittämistyön arvioinnissa huomioidaan esimerkiksi koulukulttuurin, toimintaperiaatteiden ja niiden toimivuuden muutosta asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Kehittämistyö on jatkuvaa toimintaa inklusiivisen koulun kehittämisessä. Inklusion vaiheita kuvaava ohjelma onkin toimiva työväline koulujen kehittämiseen kohti kaikille yhteistä koulua. Suomessa on kokeiltu inklusio-ohjelman soveltuvuutta kehittämishankkeen avulla vuosina 2002–2004. Tavoitteena oli luoda kaikille entistä avoimempaa yhteiskuntaa ja tasavertaisempaa kansalaisuutta kehittämällä kuntien ja koulujen palvelurakennetta ja luonnollisen oppimisympäristön mahdollisuutta. (Alakoskela & Pietiläinen 2005, 13; Booth & Ainscow 2005, 23–35.) Myös Arnesen, Allen ja Simonsen (2009, 46) näkevät inklusion yhteiskuntaa muuttavana prosessina, esimerkiksi inklusiivisena kouluna.

Osallistavien koulujen kehittämisessä ovat opettajat merkittävässä asemassa (Meijer 2003, 14–15; Peterson & Hittie 2003; Ihatsu 1987). Myös Spencer-Cavaliere ja Watkinson (2010, 286–288) havaitsivat tutkimuksessaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiossa liikuntatunneille myönteistä kehitystä niin oppilaiden kuin myös opettajien asenteissa yhdessä tekemisen myötä. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden medikaaliset tarpeet ja toimenpiteet ovat useimmille opettajille vieraita, ja niihin liittyy pelkoa, jännitystä ja tiedonpuutetta. Yleensä asenteet muuttuvat myönteisemmiksi sen jälkeen, kun heitä on neuvottu niiden käytössä. (Downing 2008, 302.) Vehmaan (2009, 121) mukaan medikalisaation mukaisen ajattelutavan kautta leimautuu oppilas usein ongelmalliseksi tapaukseksi.

Osallistavan opetuksen koulut toimivat Meijerin (2005, 5–6) mukaan tehokkaasti ja ottavat huomioon koulun kaikki oppilaat tasavertaisesti. Yläkouluissa toimiviksi opetuskäytännöiksi määritellään osallistavassa opetuksessa kuuluvaksi seitsemän eri aluetta, joiden kautta päästään oppimistuloksissa ja yhdessä toimimisessa hyviin tuloksiin. Taulukossa 5 on kuvattu opetuskäytännöt ja toimintavat. Alakoulujen puolella samat hyvät käytännöt ovat sovellettavissa ikä- ja kehitystason mukaisesti.

Taulukko 5. Toimivat käytännöt osallistavassa opetuksessa (Meijer 2005, 6–7)

Opetuskäytäntö	Toimintatapa
Yhteistoiminnallinen opetus	Riittävät tukitoimet
Yhteistoiminnallinen oppiminen	Ryhmätyöskentely harkituissa ryhmissä, oppilaiden tuki toisilleen
Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu	Selkeät pelisäännöt, rajat ja positiivinen vahvistaminen
Heterogeeninen ryhmäjako	Erlaisuuden kohtaaminen
Tuloksellinen opetus	Opetussuunnitelman mukauttaminen, HOJKS, jatkuva valvonta, arviointi ja suunnittelu
Kotiluokka-alueet	Yhteinen alue 2–3 luokkahuonetta, joissa opetus toteutetaan
Vaihtoehtoiset oppimistavat	Oppimisstrategiat tukevat inklusiota

Toimivien opetuskäytäntöjen rinnalla ovat taulukossa 5 toimintatavat, joiden avulla päästään osallistavan opetuksen toteuttamiseen. Opetuskäytännöissä painottuvat erityisesti yhteistoiminnalliset työskentelytavat, joiden lisäksi ihmisten erilaisuuden ja yksilöllisyyden näkökulmat opetusjärjestelyissä ja oppimisessa. Olennaista inklusiivisessa opetuksessa onkin Sleen (2001a) mukaan ymmärtää sen kohtaavan kaikki oppilaat eikä ainoastaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Kaikkien ihmisten pitäisi päästä mukaan huolimatta erityisistä piirteistään, joista esimerkkeinä ovat kieli, vammaisuus, sukupuoli, seksuaalisuus ja maantieteellinen sijainti. (Slee 2001a, 116; ks. Arnesen, Mietola & Lahelma 2007.)

3.2.3 Inklusiivinen oppimisympäristö

Täydellisen inklusion mukaisesti opetusta järjestettäessä kaikki oppilaat eroavat toisistaan oppimistyyliensä, tarpeidensa ja kiinnostuksiansa perusteella, jolloin heidän luokittelunsa ja leimaamisensa on tarpeetonta (Ihatsu 1995,102). Näin ollen erityistä tukea tarvitseva oppilas on täysivaltainen jäsen ryhmässä ja tukipalvelut ja opetus järjestetään heille yksilöllisten edellytysten ja taitojen mukaisesti.

Yleisopetuksen toimintatapoja pidetään merkittävänä tekijänä inklusion toteutumisen, jolloin tavoitteena on kehittää tavallisen luokan opetus vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeita. Yhtenä olennaisena tekijänä ovat henkilökunnan myönteiset asenteet ja hyväksyvä ilmapiiri. Parhaimmillaan inklusiivisen opetuksen toteutuessa erityisluokkasiirtoja ei tarvitse tehdä eikä myöskään ylläpitää opetuksen kaksoisjärjestelmää eli segregaatia. (Watkins 2009, 16; Jones 2005, 8, 10; Naukarinen & Ladonlahti 2001, 98–99.)

Opetusjärjestelyt inklusiivisessa opetuksessa ovat monimuotoisia, ja ne asettavat oppimisympäristölle monipuolisuuden vaatimuksia. Oppimisessa korostetaan oppilaan aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta, minkä vuoksi oppimisympäristön tulee olla turvallinen ja oppilasta aktivoiva. Monipuolisten oppimisympäristöjen kautta tuetaan kaikkien oppilaiden oppimista (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010, 16§, 17§; Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 136).

Myös koulujen toimintakulttuurit vaikuttavat oppimisympäristöjen rakenteisiin, joiden olennaisena osana on koulun henkilöstön ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Erityisen tärkeänä Määttä ja Rantala (2010, 110) pitävät myös oppilaan kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oman äänen ja mielipiteen kuuleminen on Jonesin (2005, 11–12) mukaan tärkeää, sillä siten voidaan ymmärtää paremmin, millaisia ajatuksia ja odotuksia heillä itsellään on opetuksesta. Oppimisympäristön fyysisten rakenteiden sisälle kuuluvat myös sosiaaliset suhteet verkostoineen, jolloin oppilaiden kasvun ja oppimisen tukemiseksi on oppimisympäristön herätettävä motivaatiota opiskeluun. Oppilaiden motivaatio koulussa opittujen taitojen ja tietojen soveltamiseen eri ympäristöihin on ollut haasteellista. (Myllylä & Rantala 2009, 49; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 89–95, 104–107.) Tämän vuoksi oppimisympäristöjen suunnitteluun olisi otettava mukaan myös oppilaat. Näin viestittäisiin oppilaille heidän arvostustaan ja heidän tekemiensä ratkaisujen merkitystä. (Downing & Demchak 2008, 58; Saloviita 2007, 72–73.) Piispanen (2008, 198) ottaa mukaan oppimisympäristöjen suunnitteluun oppilaiden lisäksi myös vanhemmat ja opettajat, jolloin kuullaan kaikkien äänet.

Tärkeänä edellytyksenä inklusiiviselle opetukselle on opiskelun ja oppimisen mahdollistava oppimisympäristö, jonka tehtävänä on herättää oppilaan uteliaisuus, aktiivisuus ja innostus oppia uusia asioita. Oppimismotivaatio onkin riippuvainen oppimisympäristön kiinnostavuudesta, jolloin oppilaan itseohjautuvuus uusiin oppimisen haasteisiin mahdollistaa oppilaan osallisuuden ja vaikuttamisen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 7; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 2004, 16.)

Oppimisympäristöjä voidaan määritellä monella eri tavoin. Esimerkiksi Piispanen (2008, 3, 140–141) on määritellyt oppimisympäristön pedagogiseen, fyysiseen sekä sosiaaliseen oppimisympäristöön, jonka sisälle kytkeytyy psykologinen näkökulma. Tässä tutkimuksessa psykologinen näkökulma kytketään sosiaalisen oppimisympäristön sisään. Happonen (2002) mukaan pedagogisen, fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön lisäksi myös psyykkisellä ja kognitiivisella oppimisympäristöllä on merkitystä inklusiivisessa koulussa, jotka kytketään tässä tutkimuksessa yhteen. Psykkinen oppimisympäristö muodostuu fyysisen ympäristön luomista puitteista ja sosiaalisen ympäristön sisältävästä vuorovaikutuksesta ihmisten välillä sekä normeista ja arvomaailmasta. (Happonen 2002, 333.) Se on oppilaan hyvinvoinnille merkityksellinen luokan oppilaiden tasa-arvon toteutumiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Myönteinen palaute ja ryhmään hyväksyminen ovat tärkeitä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kehitykselle ja kasvulle. (Ikonen & Virtanen 2007, 242.) Vastaavasti kognitiivinen oppimisympäristö sisältää Ikosen ja Virtasen (2007) mukaan tiedollisten prosessien tukemista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskellessa yleisopetuksen luokan yhteydessä. Opetuksen eriyttäminen oppilaiden yhteisen työskentelyn aikana onnistuu yksilöllisten oppimistavoitteiden kautta kuten muillekin. Lisäksi opetusmenetelmien monipuolinen käyttö ja esimerkiksi eri aistikanavien käyttö antavat erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle oppimisen kokemuksia eri oppiaineissa. (Ikonen & Virtanen 2007, 243.) Tyypillinen oppimisympäristön jako on kuitenkin pedagogiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön.

Pedagogiseen oppimisympäristöön sisältyy opetusjärjestelyjen toimivuus, joka edistää osallistavan opetuksen toteutumista. Vaikeasti vammaisten oppilaiden inklusiivisen opiskelun yleisopetuksen luokassa mahdollistaa rikas oppimisympäristö, joka tukee vaikeasti vammaisen oppilaan oppimista yleisopetuksen luokassa, kuten myös sosiaalisten ja käyttäytymisen taitojen kehittymistä. (Downing & Demchak 2008, 58–59.) Pedagogiseen oppimisympäristöön

sisältyy Piispasen (2008, 3, 140–141) mukaan oppilaan ikätasoon soveltuvia oppimismateriaaleja ja – materiaaleja. Kun pedagogisessa oppimisympäristössä on mukana opetuksen didaktinen näkökulma, tukee se oppilaan oppimistavoitteiden yksilöllistämistä. Opetuksen toimivuus perustuu muun muassa yksilölliseen suunnitteluun, yhteistoiminnallisiin opetusmenetelmiin, monipuolisiin opetusmenetelmiin ja oppimateriaaleihin sekä erilaisten oppimistyylien huomiointiin.

Opetuksen yksilöllistämistä pedagogisessa oppimisympäristössä ovat muun muassa Downing ja Demchak (2008, 58–59) todenneet toimivaksi henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS). HOJKS:n tavoitteet kytketään luokan arkeen ja oppimistehtäviä muokataan vaikeasti vammaiselle oppilaalle soveltuviksi. Yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti opiskelevilla erityistä tukea tarvitsevilla oppilaille voi olla HOJKS, jota muokataan arvioinnin ja seurannan avulla. Yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeä osa HOJKS:n laatimista, jonka lisäksi Watkins (2009, 16) korostaa erityisesti oppilaan itsenäisyyden ja osallistumisen tukemista. Akateemisten ja sosiaalisten taitojen rinnalla otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset erot ja piirteet sekä sopeutetaan ympäristö niihin. Tämä vahvistaa turvallisen pedagogisen oppimisympäristön tunnetta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 39–40; Peterson & Hittie 2003, 95–96, 159.) Oppilaiden arvostamisella ja kunnioittamisella yksilöinä Kasa-Hendrickson (2005, 55, 67) tarkoittaa myös oppilaiden arvostavaa puhuttelua ja kohtelua koulu yhteisössä.

Yhteistoiminnallinen opetus on koettu osallistavan opetuksen yhdeksi tärkeäksi opetusmenetelmäksi. Sen eri tasoilla toteutuu niin erilaisten oppilaiden välinen yhteistoiminnallinen oppiminen kuin myös opettajien välinen kollegiaalinen ja ammatillinen tuki. Osallistavan opetuksen toimivuuteen vaikuttaa myös opettajien oma asennoituminen yhdessä työskentelyyn. (Eichinger, Downing & Hicks 2008, 26; Meijer 2003, 5.) Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisessa oppimisympäristössä on mahdollista, mikäli koulussa työskennellään pienryhmissä ja opettaja kiertää ohjaamassa ja tukemassa oppilaita, lisäksi opetusmenetelmien valinnassa huomioidaan monipuolisuus ja oppilaiden osallisuuden mahdollisuudet. Oppimistavoitteet laaditaan yksilöllisesti ja ikätason mukaisesti kuin myös oppimismateriaalit ja -materiaalit, joihin perustuen opetus suunnitellaan. Opettajien tukitoimena voi toimia esimerkiksi erityiskasvatuksen yksikkö. (Petersen & Hittie 2003, 31–36.) Suomessa opetusta onkin erityisopetuksen strategiassa (2007, 55) suunniteltu kehittää inklusiivisemmaksi lähikouluissa paikallisten resurssikeskusten tuella, jolloin resurssikeskukset saavat tukea ohjaukseen alueellisilta tai valtakunnallisilta erityisen tuen osaamiskeskuksilta, esimerkiksi valtion koulujen yhteydessä toimivilta osaamiskeskuksilta.

Yhdeksi osallistavan opetuksen toteutumisen merkittäväksi tekijäksi on Saloviita (2006, 139) nostanut opettajan roolin ohjeistaa oppilaita auttamaan toisiaan esimerkiksi yhteisillä oppitunneilla tehostaen yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmän toimivuutta pedagogisessa oppimisympäristössä ovat Fitch ja Hulgin (2008, 433–436) tutkineet inklusiivisilla alaluokilla ja todenneet sen tehokkaaksi ja toimivaksi menetelmäksi kaikille luokan oppilaille. Luokkatovereiden rooli oppimistavoitteiden saavuttamisessa on merkittävä inklusiivisessa opetuksessa. He neuvovat ja näyttävät mallia vaikeasti vammaisille oppilaille hieno- ja karkeamotorisissa taidoissa sekä kommunikaatio-, kognitiivisissa, sosiaalisissa ja päivittäisissä taidoissa. Mallioppiminen nähdään tehokkaaksi ja vaikuttavaksi oppimisen menetelmäksi. Kuitenkaan kokopäiväinen inklusiivinen opetus ei saa heikentää kenenkään oppimista ja opetusta, vaan luokkatilanteissa on otettava huomioon kaikkien

oppilaiden oppimistavoitteiden saavuttaminen. (Downing & Eichinger 2008, 213–214.)

Yhteisen opetuksen järjestämistä on kokeiltu myös Suomessa hyvin tuloksin. Alaluokassa, jossa opiskeli yleisopetuksen oppilaita ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, kokeiltiin integraation mahdollisuuksia opetuksen toteuttamisessa. Moniammatillinen työryhmä valmisteli etukäteen pedagogiseen oppimisympäristöön riittävät resurssit, toimivat tilat, vanhempien tuen ja ammatillisen tuen opettajille. Yhteisestä opiskelusta tuli heille tavallista arkea ja erilaisuuden kohtaaminen oli oppilaille jokapäiväistä. Tässä koulussa hyvin toimiva integraatiomalli on vakiintunut käytännöksi koulun toimintaan. (Lehti 2009, 59–70.) Toimivassa osallistavassa opetuksessa O’Connorin (2007, 543) mukaan oppilaat arvostavat toisiaan tasavertaisina ja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kautta välittyy elämän arvoja, muun muassa kunnioitusta. Inklusiivinen opetus onkin kaikkien luokan oppilaiden etu. Vanhempien suhtautumista inklusiiviseen opetukseen ovat tutkineet Boer, Pijl ja Minnaert (2010), jossa todettiin yleisopetuksen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vanhempien suhtautuvan pääsääntöisesti myönteisesti (noin 65 %) inklusiiviseen opetukseen. (Boer, Pijl & Minnaert 2010, 165–181.)

Inklusiivisen opetuksen arkeen liittyy niin onnistumisia kuin myös haasteita. Opettajat kohtaavatkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiivisessa opetuksessa myös tilanteita, joissa oppilas käyttäytyy haasteellisesti. Nämä kokemukset vaikuttavat heikentävästi luottamukseen osallistavan opetuksen onnistumisesta. (Sikes, Lawson & Parker 2007, 355–368.) Haastaviin tilanteisiin vaikeasti vammaisten oppilaiden opetuksessa ovat Hawke ja O’Neill (2006) ja Carr (2008–2009) käyttäneet hyvin tuloksin positiivisen vahvistamisen menetelmää vaikeasti vammaiselle oppilaalle pienistäkin onnistumisista.

Inklusiivinen ajatusmalli on Ladonlahden (2004, 45) mukaan kääntynyt myös itseään vastaan, koska erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on sijoitettu yleisopetuksen luokkiin ilman oppilaan tarvitsemia tukitoimia, esimerkiksi ilman koulunkäyntiavustajan tukea. Koulunkäyntiavustajien rooli pedagogisessa oppimisympäristössä onkin noussut esille usein, ja edelleen mielipiteet eroavat heidän roolistaan ja työnkuvastaan muun muassa avustamisen ja ohjauksen määrissä. Ammattitaitoisen koulunkäyntiavustajan inklusiivista opetusta tukevia ominaisuuksia pedagogisessa oppimisympäristössä on määritelty seuraavasti: avustaa vain tarvittaessa, ohjaa myös luokan muita oppilaita, osaa vetäytyä taka-alalle tarvittaessa ja antaa erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle mahdollisuuden tehdä itse tai olla osallisena yhteistoiminnallisessa ryhmässä tai tauoilla luokkatovereiden kanssa. (Sikes, Lawson & Parker 2007, 355–368; Giangreco 2003, 5–7.)

Koulunkäyntiavustaja voi olla myös este inklusion toteutumiselle, mikäli hän on mukana ja ohjaa myös tilanteissa, joissa oppilas ei tarvitse apua. Koulunkäyntiavustajan roolin onkin todettu olevan epäselvä opetus- ja ohjaustilanteissa sekä vapaa-ajan tilanteissa koulupäivän aikana. Koulun arjessa niistä tulee Giangrecon (2003, 5–7) mukaan keskustella ja määritellä oppilaan tarvitsema tuen määrä yhdessä oppilaan kanssa työskentelevien henkilöiden tapaamisessa. Jäädessään vaille riittävää opettajan antamaa ohjausta koulunkäyntiavustajat saattavat joutua Sikesin, Lawsonin ja Parkerin (2007, 355–368) mukaan oppilaiden kanssa haasteellisiin tilanteisiin, joista selviytyminen edellyttää opettajan asiantuntemusta sekä vaikuttaa negatiivisesti käsitykseen inklusiosta.

Yksi inklusion toteutumisen peruste on **fyysisen oppimisympäristön** esteettömyys. Suomessa oppimisympäristön rakenne on muotoutunut koulujen rakentamisen myötä maalaiskouluiksi ja kaupunkikouluiksi. Luokkatilat sijaitsevat usein eri kerroksissa molemmin puolin käytävää, ja kalustus on perinteisen luokkatilarakenteen mukainen. 1970-luvulla koulujen

rakentamiseen vaikuttivat koulujen toiminnallisuuden huomioiminen ja mahdollisuus tilojen ja rakenteiden muunneltavuuteen. 2000-luvulla fyysisten oppimisympäristöjen rakenteellinen kehittäminen on alkanut ottaa huomioon opetuksen kehittämisen mukanaan tuomat muutokset, muun muassa yhteistyö-, suunnittelu-, opiskelu- ja arviointitilanteet sekä tietotekniikan, osana koulu- ja luokkaympäristöä. Koulurakentamisen haasteina koetaan edelleenkin muuttuvat didaktiset lähestymistavat ja niihin vastaaminen. Oppilaskeskeisiä työskentelytapoja käytetään paljon, jolloin myös tarve pienryhmätiloista kasvaa. (Manninen ym. 2007, 59–61, 63.) Yleisestikin tulisi fyysisen oppimisympäristön käsitettä laajentaa myös luokkatyöskentelyn ulkopuolelle ja huomioida esimerkiksi käytävätiloja lukutiloina (Piispanen 2008, 119).

Yhtenä tehtävänä opettajalle kuuluu Ikosen ja Virtasen (2007, 252) mukaan esteettömmästä ja turvallisesta oppimisympäristöstä huolehtiminen koulun muun henkilöstön ohella. Fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa olennaisesti erityistä tukea tarvitsevan oppilaan selviytymiseen yleisopetuksen oppimisympäristöissä. Esteettisyyttä ja viihtyisyyttä fyysisessä oppimisympäristössä on tuonut esille muun muassa Piispanen (2008, 116–118) huomioiden oppilaiden oman vaikuttamisen ja tekemisen mahdollisuuden viihtyisän oppimisympäristön rakentamisessa. Tulevaisuudessa erityistä tukea tarvitsevien ja eri-ikäisten oppilaiden määrät tulevat lisääntymään yhtenäisen peruskoulun myötä, jolloin myös koulun tulisi valmistautua yhteistoiminnallisempaan toimintakulttuuriin.

Jos fyysinen oppimisympäristö ei kohtaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ominaisuuksia ja tarpeita, voi se johtaa segregatioon eli siirtoon fyysisiltä ominaisuuksiltaan soveltuvampaan oppimisympäristöön. (Ikonen & Virtanen 2007, 243; Happonen 2002, 334–335.) Tämän vuoksi määriteltäessä fyysistä oppimisympäristöä Piispanen (2008, 3, 140–141) mukaan siihen sisältyy oppilaiden ikätason huomioiminen tilasuunnittelussa ja – toteutuksessa oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Fyysisen oppimisympäristön kautta Friman (2004, 2) rakentaisi opetukselle puitteet ja arkkitehtuurin kautta nostaisi esille käyttötarkoituksen merkityksellisyyden.

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat jäävät usein **sosiaalisen oppimisympäristön** ulkopuolelle, koska esimerkiksi sosiaalisen verkoston luominen on koulussa haasteellista ja syrjäytymisen mahdollisuus on ollut olemassa lapsuudesta saakka. Jo varhaislapsuudessa on mahdollista vaikuttaa ystävyysuhteisiin ja yhdessä tekemisen oppimiseen tarjoamalla mahdollisuuksia toimia samassa oppimisympäristössä kaikkien muiden lasten kanssa. Vanhemmilla ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelevillä ammattilaisilla on mahdollisuus vaikuttaa inklusiivisen oppimisympäristön ja todellisten ystävyysuhteiden luomiseen. (Hutchison, Lord & Lord 2010, i–ii.) Myönteisten ihmissuhteiden syntyminen onkin Vehmaan (2009, 112) ja Terzin (2007, 767) mukaan vaikeasti vammaisille oppilaille heidän hyvinvointinsa kannalta tärkeää. Onnistumisen kokemukset ovat oppilaille ja opettajille onnellisia ja tärkeitä hetkiä. Oppimisen ilo perustuukin oppilaiden ja opettajan sekä oppilaiden välisiin läheisiin vuorovaikutussuhteisiin. Onnistumisen ja selviytymisen kokemukset oppimistehtävistä antavat voimaa ja riemun tunnetta, jotka vahvistavat itsetuntoa ja kantavat tulevaisuuteen. (Myllylä & Rantala 2009, 49–50; Pyykkö 2009, 95–107.) Lapsella tulee olla Piispanen (2008, 3, 140–141) mukaan mahdollisuus kehittää vuorovaikutuksen taitojaan ja iloita yhdessä ja erikseen toimiessaan ryhmässä.

Sosiaalinen integraatio ei suinkaan aina toteudu, minkä muun muassa Ihatsu (1987) havaitsi tutkimuksessaan. Hän tutki 37 ala-asteen luokkaa, joissa opiskeli liikunta-, aisti- ja kehitysvammaisia, käyttäytymiseltään ja tunne-elämältään häiriintyneitä sekä oppilaita, joilla oli laaja-alaisia

oppimisvaikeuksia. Tulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla oli heikko minäkäsitys, minkä vuoksi he vetäytyivät vuorovaikutustilanteista. Tästä huolimatta he kokivat viihtyvänsä tavallisessa koulussa. (Ihatsu 1987, 85.) Myös Simmons ja Bayliss (2007, 19–22) tutkivat vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opiskelua yleisopetuksessa ja totesivat vuorovaikutuksen vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden sekä koulun opettajien ja oppilaiden välillä olevan vähäistä eikä heillä jää aikaa avustamiseen. Vastaavasti Bentley (2008) on todennut vaikeasti vammaisen oppilaan ja yleisopetuksen oppilaiden välisen vuorovaikutuksen toimivan hyvin. Yleisopetuksen oppilaat hyväksyvät vaikeasti vammaisen oppilaan osaksi ryhmää ja ovat kiinnostuneita puhutta tukevista ja korvaavista kommunikoinnin menetelmistä esimerkiksi kuvien käytöstä kommunikoinnin tukena. Luokassa on myös keskusteltu oppilaan erityisyydestä. (Bentley 2008, 543–561.) Myös inklusiivisissa kouluissa toisella asteella opiskelijoiden suhtautuminen oli myönteisempää yhteiseen opiskeluun kuin niiden opiskelijoiden, joiden ryhmässä tai koulussa ei ollut vaikeasti vammaisia opiskelijoita. (Downing ja Eichinger 2008, 9.) Vehmas (2009, 110) nostaa tärkeänä toimintamahdollisuuksien etiikan mukaisesti myös vaikeasti vammaisille henkilöille oikeuden hyvinvointiin ja rikkaaseen elämään sekä riittäviin tukitoimiin elämässään.

Opettajien kokemuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integraatiosta ovat tutkineet myös Rakap ja Kaczmarek (2010) selvittäen opettajien mukavuus- ja epämukavuusalueita vammaisryhmien opetuksessa. Epämukavimmiksi opettajat kokivat muun muassa kehitysvammaiset ja autistiset oppilaat. Kuitenkin opettajat olivat halukkaita kehittämään itseään ja opettelemaan uusia opetusmenetelmiä vaikeasti vammaisten oppilaiden opetusta varten sekä hyväksymään vaikeasti vammaiset oppilaat luokkaansa. (Rakap & Kaczmarek 2010, 66–70.) Myös Ji-Ryun (2011) tutkimuksen mukaan opettajat olivat pääasiassa myönteisiä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskeluun yleisopetuksessa, myös vaikeasti vammaisten oppilaiden. Heidän mukaansa erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla oli oikeus opiskella yleisopetuksessa muiden oppilaiden kanssa. Opettajat olivat myös valmiita kouluttautumaan. (Ji-Ryun 2011, 363–371.)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiota yleisopetuksen ryhmään ovat tarkastelleet myös Flem, Moen ja Gudmundsdottir (2004) käyttäen teoreettisena viitekehysenä Vygotsyn (1978) teoriaa kielestä sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Yhtenä opiskelun vaikeutena tutkimuksessa todettiin muun muassa kielellisellä puolella puheen tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeus. Tästä esimerkkinä on yhteisten sääntöjen muistamisen ja noudattamisen vaikeus, muun muassa kädellä viittaamisen vaatimus puheenvuoroa tai vastausta pyydettyä. Opettajan mukaan yhteisten sääntöjen noudattamisen jättäminen vaikeuttaa sosiaalista vuorovaikutusta muiden oppilaiden kanssa. (Flem, Moen & Gudmundsdottir 2004, 92–93; ks. Rosa & Montero 1990, 76–82.) Myös vaikeasti vammaisen oppilaan ääni jää Snelgroven (2005) mukaan kuulematta inklusiivisessa opetuksessa.

Koulun ja kodin välinen yhteistyö sisältyy sosiaalisen oppimisympäristön peruselementteihin. Opettajat ovat toivoneet sujuvaa yhteistyötä vanhempien kanssa osallistavan opetuksen järjestämisessä ja yksilöllisissä opetuskäytänteiden suunnittelussa (Meijer 2003, 5). Yhtenä toimivana mallina on käytetty kasvatuskumppanuutta, jonka tavoitteena on ollut rakentaa vanhempien ja opettajien välille luottamuksellinen, avoin, kunnioittava ja vuoropuhelun mahdollistava tasavertainen suhde. Vanhemmat ovat keskeisessä roolissa lastensa kasvatuksessa, johon yhteistyö vanhempien ja opettajien välillä antaa voimaa. Se myös tehostaa ja tasa-arvoistaa yhteistä päätöksentekoa. (Leino 2009, 194; O'Connor 2007, 539–540.) Tärkeää on muistaa, että yhteistyön ja yhteydenpidon käytännöistä sovitaan Määtän ja Rantalan (2010, 147–148)

mukaan aina yhdessä vanhempien kanssa.

Usein vanhemmilla ei Leinin (2009) mukaan ole tietoa koulujen kehittämisestä ja nykyisistä käytännöistä, koska heidän tietonsa rajoittuvat omiin koulukokemuksiin. Tämän vuoksi vanhemmat toivovat tietoa koulun arjesta ja koulun käytännöistä. (Leino 2009, 190–196.) Koulussa tehtäviin oppilasta koskeviin päätöksiin tuleekin Watkinsin (2009, 16) ja Jonesin (2005, 9, 12) mukaan tukea vanhempien osallistumista. Tämä selkiyttäisi myös ammattilaisten ja vanhempien tai ystävien ajattelutapaa kuvaillessaan vaikeasti vammaista lasta. Yleensä ammattilaisten kuvaukset painottuvat Jonesin (2005) mukaan vammakeskeisyyteen, kun vanhemmat ja ystävät tai luokkatoverit kuvaavat vaikeasti vammaisia lapsia osaamisen ja myönteisten näkemysten kautta. Opettajat tarkastelevat ja arvioivat lasta hänen oppimistavoitteidensa ja oppimisen kautta. Vastaavasti vanhemmat korostavat yhteisissä tapaamisissa lapsensa taitoja ja uusien asioiden oppimista. (Jones 2005, 12.) Yhteisen ymmärryksen löytäminen ammattihenkilöiden ja vanhempien välillä vaatiikin luottamusta ja aidosti kuuntelevaa keskustelukulttuuria. Myös Piispanen (2008, 199) on havainnut tutkimuksessaan koulun ja kodin yhteistyön lisäämisen sekä tasavertaisen keskustelukulttuurin luomisen tarpeet.

Opettajien myönteinen asennoituminen tukee erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelua yhdessä muiden yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Myönteisten asenteiden lisäksi opettajat tarvitsevat opetukseen toimivia opetusmenetelmiä ja materiaaleja sekä aikaa perehtyä oppilaiden kanssa käytettäviin opetusmenetelmiin. Näiden lisäksi opettajat toivovat erityisyyteen liittyvää täydennyskoulutusta. Erityistä tukea tarvitseva oppilas on kuitenkin opettajien mielestä useimmiten luokan voimavara. Integraatiokokeiluilla on onnistuttu lisäämään myönteistä asennoitumista vammaisia oppilaita kohtaan ja luomaan muille oppilaille uusia käyttäytymisvalmiuksia. Yleisopetuksen opettajien odotuksiin vaikeasti vammaisten oppilaiden oppimisesta vaikuttaa yhteistyö erityisopettajan ja henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan kanssa esimerkiksi laadittaessa HOJKS, joka konkretisoi opettajalle vaikeasti vammaisen oppilaan oppimisen tavoitteet.

4. Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden integroitumista yleisopetukseen Suomessa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli tunnistaa ja kuvata tekijöitä, jotka liittyivät vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden integrointiin yleisopetukseen. Seuraavassa esitän tutkimustehtävää tarkentavat tutkimuskysymykset ja tutkimuksen lähestymistavan. Lisäksi kuvaan tutkimuksen kohdejoukon, aineistonkeruun ja aineiston analyysin.

4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden perusopetus toteutui yleisopetuksessa ja millainen heidän koulupolkunsa oli esiopetuksesta toiselle asteelle. Tutkimustehtävää tarkentavat tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

1. Miten vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden esi- ja perusopetus oli järjestetty hallinnollisesti yleisopetuksen yhteydessä?
2. Millainen oli vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden pedagoginen oppimisympäristö perusasteella yleisopetuksen yhteydessä?
3. Millainen oli vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden fyysinen oppimisympäristö perusasteella yleisopetuksen yhteydessä?
4. Millainen oli vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden sosiaalinen oppimisympäristö perusasteella yleisopetuksen yhteydessä?
5. Millainen oli vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle?

Tutkimusaineisto muodostui vanhempien, opettajien ja koulunkäyntiavustajien haastatteluita, videoaineistosta, havainnointimuistiinpanoista sekä dokumenttiaineistosta, jota kuvataan tarkemmin luvussa 4.4.

4.2 TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen perus-

periaatteiden mukaisesti tavoittelin tutkimuksessa mahdollisimman tarkkaa tutkittavan ilmiön ymmärtämistä eli vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden integraation toteutumista yleisopetukseen. (Bogdan & Biklen 2007, 2–3; Guba & Lincoln 1994, 105.) Tutkimusprosessin kuluessa tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset voivat tarkentua tai muuttua jopa kokonaan, mikä on Grönforsin (2008, 22–23) sekä Eskolan ja Suorannan (2008, 35–39) mukaan tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, kuten myös tutkimustehtävän tarkentuminen ja tiivistyminen voi olla jo osa aineiston analyysiä. Tässä tutkimuksessa tarkensin tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä aineistonkeruun aikana laajasta tutkimustehtävästä viideksi tutkimuskysymykseksi.

Tutkimustehtävän ja tutkimusotteen tarkentumiseen vaikutti kohdejoukon rajautuminen tutkimusprosessin edetessä. Tutkimuksen alkuvaiheessa käytin kyselyä tutkimuksen kohdejoukon kartoittamiseen ja kouluissa tehtyjen integraatoratkaisujen selvittämiseen koulutoimenjohtajien, luokanopettajien, erityisopettajien, koulunkäyntiavustajien ja vanhempien näkökulmaa. Tarkoitukseni oli määrällisen ja laadullisen tutkimusotteen käyttäminen toisiaan tukevana ja jatkumona toisilleen. Tutkimuksen kohdejoukon rajauduttua kyselyn tulosten myötä lopulta kolmeen oppilaaseen (N=3), kyselyn merkitys väheni ja käytin kyselyä ainoastaan taustatietojen kartoittamiseen. Tässä vaiheessa tutkimusote muotoutui selkeästi laadulliseksi tapaustutkimukseksi, jossa laadullisen tutkimuksen menetelmät täydensivät ja rikastuttivat aineistoa. Tällöin Creswell (2003, 14–15, 17, 181) puhuu aineiston triangulaatiosta.

Laadullista tutkimusta tehdään Staken (2004, 24) mukaan hyvin usein tapaustutkimuksena. Yleensä siinä perehdytään Hammersleyn ja Gommin (2004, 2–3) mukaan muutamiin tapauksiin erityisen tarkasti. Tämän tutkimuksen tapauksina olivat kolme vaikeasti kehitysvammaista oppilasta, jotka opiskelivat yleisopetukseen integroituneena. Perehdyin tarkasti ja syvällisesti tutkimuksen tapausten tilanteeseen aineiston keräämisen, järjestämisen ja analyysin vaiheissa, mikä onkin Hammersleyn ja Gommin (2004, 2–3) mukaan tapaustutkimukselle tyypillistä. Tapaustutkimuksessa keskeiseksi Bogdan ja Biklen (2007, 5, 62) nostavat myös sen kuvailevuuden. Tällöin pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä käsitteellistämällä se vertaamalla, järjestelmällä, yhdistelemällä ja päätelmiä tekemällä (LeCompte & Preissle 2003, 239–250).

Tapaustutkimuksen etuna Cohen, Manion ja Morrison (2005) pitävät sitä, että sen toteuttaminen on mahdollista tapausten luonnollisessa ympäristössä huomioiden tapausten yksilöllisyys. Tällöin on mahdollista huomioida myös todellinen konteksti ja sen merkitys tutkittavaan ilmiöön. (Cohen, Manion & Morrison 2005, 181.) Tutkittavan ilmiön ymmärtämisen perusta on aineistolähtöisyys ja siitä muodostetut tutkimuksen löydöt. Tämän tutkimuksen tapauksia, vaikeasti kehitysvammaisia oppilaita, tutkin heidän luonnollisessa ympäristössään kouluisa oppitunneilla, välitunneilla ja ruokailuissa ja keräsin aineistoa havainnoiden, videoiden ja muistiinpanojen kirjaten. Laadullisessa tutkimuksessa Bogdan ja Biklen (2007, 3–7); Hammersley ja Gomm (2004, 3) ja Patton (1990, 40–41) painottavatkin ilmiön kokonaisvaltaista näkemystä ja ainutlaatuisuutta sekä aineiston yksityiskohtaisuutta.

Tarkastelin tutkimustani etnografisen tutkimuksen menetelmiä soveltaen ja pyrkien ymmärtämään ja kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevaa ihmisryhmää, toimintaympäristöä ja erilaisia toiminnallisia käytäntöjä mahdollisimman tarkasti, joiden merkitystä etnografisessa tutkimuksessa Delamont (2007, 205), Guba ja Lincoln (1994, 105) sekä Taylor ja Bogdan (1984, 1–2) pitävät tärkeinä. Etnografia ymmärretään muotona havainnoida sosiaalista todellisuutta luonnollisissa olosuhteissa, jolloin tutkijan työskentely kentällä tutkimuksen kohderyhmän luonnollisessa ympäristössä on olennaista (Dillon 2009; Eskola & Suoranta 2008, 103; Delamont 2007, 206). Toimin tutkijana tapausten luonnollisessa, koulun arjen fyysisessä ja sosiaalisessa

oppimisympäristössä, joissa toimivista henkilöistä vanhempien lisäksi muodostui myös osa tutkimuksen kohdejoukkoa.

Etnografisen tutkimuksen lähtökohtana Eskola ja Suoranta (2008, 16) pitävät myös tutkijan aktiivisuutta ja tutkimuksen kohdejoukon myönteistä asennoitumista tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkijana otin itse yhteyttä kouluihin, opettajiin ja vanhempiin sopien tutkimuksen toteuttamisen aikatauluista kuten koulukäynneistä ja niiden sisällöistä (havainnointi ja videointi) ja haastattelujen ajankohdista ja niiden nauhoittamisesta. Tällä tavoin pyrin luomaan luottamuksen tutkijan ja tutkimuksen kohdejoukon välille. Lisäksi opettajainhuoneessa tiedotin ja vastasin esitettyihin kysymyksiin tutkimuksesta koulujen muille opettajille etukäteen sovittujen välituntien aikana.

Etnografinen tutkimus erilaisten toiminnallisten käytäntöjen kuvaamisessa auttaa hahmotamaan tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti, jollaiseen pyrin tässä tutkimuksessa aineiston monipuolisuudella. Kokonaisvaltaisuuden muuttuminen vaikutelmavastaisuudeksi ja subjektiivisuuden liiallinen korostuminen voivat muodostua ongelmaksi. Tämän ilmiön välttämiseksi tein mahdollisimman tarkkoja kuvauksia tutkittavasta kohteesta. Tutkijan tavoitteena kenttätyövaiheessa onkin ymmärtää kohderyhmän kulttuurin eri ilmiöitä. Etnografista tutkimusotetta käytetään muun muassa tutkittaessa opetukseen ja koulutukseen liittyviä ilmiöitä kuten vuorovaikutusta oppilaan, opettajan ja vanhempien välillä, oppimis- ja opetusprosesseja sekä kehitykseen, oppimiseen ja opettamiseen sisältyvää sosiokulttuurista ympäristöä. Etnografista tutkimusta tarvitaan lisää lasten ja nuorten yksilöllisen opetuksen ja kasvatuksen tarkasteluun (Eskola & Suoranta 2008, 103, 105; Bogdan & Biklen 2007, 30–32; Day Sclater 2007, 100–101; Delamont 2007, 206; LeCompte & Preissle 2003, 1–29). Vertaileva etnografia -termiä ovat käyttäneet Lindblad ja Popkewitz (2003) muun muassa kuvatessaan ihmisten luokittelussa käytettäviä kategorioita, jolloin rakennetaan todellisuutta normaaliutta ja poikkeavuutta määrittelemällä teoreettisissa ja tilastollisissa puitteissa. Tämä näkyy kouluissa Lahelman ja Gordonin (2007, 32) mukaan oppilaiden eriarvoisuutena.

Monipuolinen tutkimusaineisto kuuluu etnografiseen tutkimukseen, kuten kenttätyön aikana kerätyt haastattelut, havainnointi, videointi tai muu aihetta kuvaava materiaali. Aineiston laajuuden kautta muodostetaan käsitys, kuinka ihmiset kuvaavat ja jäsentävät omaa maailmaansa. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 43; Creswell 2003, 200–201; Pole & Morrison 2003, 3.) Aineiston keruun menetelmät ja aineiston laajuus noudattavat tässä tutkimuksessa etnografista tutkimusotetta. Tutkimuksessa näkyy etnografinen tutkimusprosessi tutkimusaiheeseen perehtymisessä, kenttävaiheessa ja aineiston käsittelyssä (vrt. Palmu 2007). Aineiston analyysissä käytän lisäksi narratiivista analyysiä, joka Cortazzin (2008, 384) mukaan on yksi etnografinen elementti. Narratiivisen analyysin kautta rakennan teemoitetusta aineistosta yksilöllisiä tarinoita. Narratiivista analyysiä kuvaan tarkemmin luvussa 4.5. Pyrkimyksessä ymmärtää kohdejoukon henkilöiden erilaiset ympäristöt ja heidän näkökulmansa ympäristöönsä näkyy tutkimuksen naturalistinen ote. Lisäksi se näkyy tässä tutkimuksessa aineistolähtöisen analyysi- ja tulkintaprosessin sekä tapauksellisuuden ja raportoinnin tarkkuudessa, jota myös Lincoln ja Guba (1985, 39–43) korostavat.

4.3 TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO

Tutkimuksen kohdejoukon rajautuminen oli kolmivaiheinen prosessi. Ensimmäinen rajaus

perustui 20.9.1998 Tilastokeskuksen laatimaan tilastoon peruskoulussa erityisopetusta saavien oppilaiden määrästä, josta tarkastelin erityisesti yleisopetukseen integroitujen vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestämistä. Taulukossa 6 on kuvattuna peruskoulujen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulusijoituspäätöksiä oppilastilanteen 20.9.1998 käytössä olleiden opetussuunnitelmien mukaisesti.

Taulukko 6. Peruskoulujen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tilanne ja opiskelupaikka 20.9.1998 noudatetun opetussuunnitelman mukaan (Tilastokeskus 1998)

Opetus suunnitelma	Oppilas- määrä	Erityis- koulussa	Erityis- luokalla	Yleisopetuksen luokassa	Yleisopetuksen luokassa %
EMU	9873	6149	2733	991	10
EHA 1	3229	18771	1269	89	2,8
EHA 2	866	556	284	26	3
EKU	794	743	6	45	5,7
ENÄ	144	42	12	90	62,5
EVY	1994	1063	750	181	9,1
ESY	3069	741	2135	193	6,3
MUU	1516	553	782	181	11,9
Yhteensä	21485	11718	7971	1796	8,4

Tilastokeskuksen 20.9.1998 tietojen mukaan Suomessa oli erityisopetuksessa opiskelevia oppilaita yhteensä 21 485, joista 866 oli vaikeimmin kehitysvammaisia oppilaita. Heistä poikia oli 471 ja tyttöjä 395. Vaikeasti vammaisten oppilaiden yleisimmät opiskelupaikat olivat erityiskoulut, joissa opiskeli 556 oppilasta. Erityisluokilla opiskeli 284 vaikeimmin kehitysvammaista oppilasta, ja yleisopetuksen luokkiin integroituneina opiskeli 26 (3 %). Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tutkimusjoukon koko oli 26 oppilasta sekä heidän lisäksi yksi oppilas, joka löytyi Opettaja-lehdessä julkaistun ilmoituksen kautta.

Tutkimuksen kohdejoukkoa tarkensin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa selvittämällä oppilaiden opiskelupaikat, opettajat, opetusjärjestelyt ja taustatiedot. Päästäkseni tutkimaan yleisopetuksessa integroituneena opiskelevia 27 oppilasta, oli selvitettävä heidän asuinpaikkakuntansa. Tilastokeskus selvitti erillisestä pyynnöstäni nämä kunnat. Samalla sain tiedot oppilaiden sukupuolijakaumasta sekä siitä, kuinka monta integroituneena opiskelevista oppilaista oli ala- tai yläluokilla. Henkilötietosuojalaki esti Tilastokeskusta ilmoittamasta suoraan koulujen yhteystietoja. Sain Tilastokeskuksen tiedonannossa kuitenkin kuntien nimet, joiden kautta selvitin koulutoimenjohtajien yhteystiedot. Tilastojen mukaan 1.–6. luokille oli integroituna 10 tyttöä ja 17 poikaa. Yläluokilla ei ollut yhtään vaikeimmin kehitysvammaista oppilasta integroituneena yleisopetukseen. (ks. taulukko 7). Kunnat on taulukossa 7 sijoitettu lääneittäin henkilötietosuojalain edellyttämällä tavalla.

Taulukko 7. Peruskouluissa integroituneena opiskelevat vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat vuonna 1998 lääneittäin (Tilastokeskus 18.1.2001 sähköpostitiedonanto)

	Lääni	1.–6.lk yhteensä	1.–6.lk tyttöjä	7.–9.lk yhteensä	7.–9.lk tyttöä
1	Itä-Suomi	5	3	0	0
2	Etelä-Suomi	7	2	0	0
3	Länsi-Suomi	13	5	0	0
4	Lappi	2	0	0	0
	Yhteensä	27	10	0	0

Tutkimuksen kohdejoukon rajautumisen toisessa vaiheessa lähetin taustakartoituksena kyselylomakkeen sivistys- tai koulutoimenjohtajille kuntiin, joissa integroidut oppilaat opiskelivat Tilastokeskuksen tietojen mukaan. Kyselyn avulla selvitin kunnissa koulutoimen asioista päättävien, lähinnä sivistysjohtajien ja koulutoimenjohtajien, tietoutta kunnassa integroituneena opiskelevien vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden tilanteesta. Heidän kauttaan sain myös yhteystiedot niihin peruskouluihin, joissa oli vaikeimmin kehitysvammaisia oppilaita integroituneena. Kyselylomakkeet lähetin syksyllä 2001. Uusintakyselylomakkeet lähetin keväällä 2002 ja syksyllä 2002 niihin kuntiin, joista lomakkeet eivät palautuneet määräajassa. Puhelintiedusteluja tein niihin kuntiin, joissa uusintakyselykään ei tuottanut tulosta. Kaikista kunnista sain tarvitsemani tiedon seuraavasti: kyselylomakkeilla postitse 17, faksilla yksi, sähköpostitse yksi ja puhelintiedonantoina kolme. Yhteensä vastauksia palautui 22 (N=22) kunnasta ja oppilaiden osalta 27, koska samojen kuntien alueelta oli useampia oppilaita. Kyselylomakkeiden vastausten perusteella vain seitsemän vaikeimmin kehitysvammaista 27:stä opiskeli todella integroituneena yleisopetuksen luokkaan. Taulukkoon 8 on esitetty tutkimuksen kohdejoukon rajautuminen vaiheittain.

Taulukko 8. Tutkimuksen kohdejoukon rajauksen vaiheet. Peruskouluun integroituneena opiskelevat vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat vuonna 1998 Tilastokeskuksen, kuntien asukasmäärän ja selvityksen kolmen vaiheen mukaan (Kuntien asukasmäärä 1/2007)

Kunnan asukasmäärä	1. vaihe Tilastokeskus Integroituneena opiskelevat vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat	2. vaihe kyselylomake Integroituneena opiskelevat vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat	3. vaihe kyselylomake Integroituneena opiskelevat vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat
yli 1000	16	6	3
yli 5000	5	0	0
yli 10 000	5	1	0
yli 20 000	1	0	0
Yhteensä	27	7	3

Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden integraatio yleisopetukseen oli tutkimuksen aineiston keruun aikana varsin harvinaista. Tilastokeskuksen tilastointiperusteiden muutosten vuoksi suoraan verrannollisia tietoja ei ole ollut saatavilla vuoden 1998 jälkeen. Vuonna 1998 tilastoissa vaikeasti kehitysvammaisia peruskouluun integroituvia oppilaita kuntien laskentapäivänä tekemän ilmoituksen mukaan oli 27. Taulukossa 8 kuvasin näiden oppilaiden sijoittumista kuntiin asukasmäärän mukaan jaoteltuna (1. vaihe). Alle 5000 asukkaan kunnissa oli 16 oppilasta integroituna, mikä oli 59,3 % kaikista integroiduista vaikeasti kehitysvammaisista oppilaista vuonna 1998. Alle 10 000 asukkaan kuntiin koko joukosta oli integroituna 21 oppilasta, mikä oli 77,7 % kaikista integroiduista vaikeasti kehitysvammaisista oppilaista vuonna 1998. Tämän mukaan pienissä kunnissa tehtiin vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden integraatoratkaisuja useammin kuin isoissa kunnissa.

Näistä kunnista saatujen tietojen perusteella opiskeli varsinaisesti seitsemän vaikeasti kehitysvammaista oppilasta yleisopetukseen integroituneena kuudessa kunnassa (2. vaihe). Kunnista yhdeksän ilmoitti järjestävänsä vaikeasti kehitysvammaisten opetuksen erityiskoulussa. Näistä kuusi kuntaa hoiti opetusjärjestelyt ostopalveluina toisen kunnan erityiskoulusta. Yhdessä kunnassa opetus järjestettiin erityisluokalla yleisopetuksen kanssa samassa rakennuksessa. Kolmen kunnan osalta jäi epäselväksi, kuinka vaikeasti kehitysvammaisten perusopetus oli järjestetty. Tilastointivirheestä ilmoitti kolme kuntaa. Virhe oli korjattu myöhemmin tilastokeskukseen. Näissä kunnissa ei ollut vaikeasti kehitysvammaisia oppilaita integroituna yleisopetukseen.

Rajasin kohdejoukon aineistonkeruun toisessa vaiheessa seitsemään integroituneena opiskelevaan vaikeimmin kehitysvammaiseen oppilaaseen, koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää nimenomaan vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opiskelua integroituneena yleisopetuksen ryhmään. Tutkimuksen ulkopuolelle jäivät tässä vaiheessa kunnat, joista ilmoitettiin oppilaiden opiskelevan erityiskoulussa omassa tai lähikunnassa. Tällaisia oppilaita oli yhteensä 20. Lähetin kyselylomakkeen vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan integroitumisesta yleisopetukseen seitsemän oppilaan kouluille koulutoimen- tai sivistysjohtajilta saatujen yhteystietojen perusteella. Palautuneiden kyselylomakkeiden tietojen perusteella lopulta vain kolme vaikeasti kehitysvammaista oppilasta opiskeli yleisopetuksen ryhmässä. Tutkimuksen aineiston kolmas rajaus kohdentuikin näihin kolmeen tapaukseen. Tutkimuksen ulkopuolelle jäi tässä vaiheessa vielä neljä oppilasta. Näistä kaksi oli keskiasteisesti kehitysvammaisia oppilaita ja opiskeli harjaantumisopetuksessa (EHA1). Yksi oppilaista opiskeli pääasiassa päiväkodin yhteydessä, ja yksi oppilas oli ensimmäisen ja toisen kyselylomakkeen lähettämisen välillä menehtynyt. Kolmesta kunnasta saatujen tietojen perusteella opiskeli kussakin kunnassa yksi vaikeasti kehitysvammaisen oppilas integroituneena yleisopetukseen. Tutkimusluvut ja kyselylomakkeet palautuivat ja niistä saadun lisätiedon perusteella muodostui kenttävaiheen kohdejoukko.

Tutkimuksen kohdejoukon kartoittaminen osoittautui yllättäväksi, koska lopullinen kohdejoukko supistui Tilastokeskuksen tietojen mukaisesta 27 oppilaasta kolmeen oppilaaseen. Tutkimuksen toteuttamisen näkökulmasta tämä tarkoitti painottumista kolmen oppilaan tapaustutkimukseen ja kohdentumista tarkkaan aineistonkeruuseen. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen kolme oppilasta. Heidän taustatietonsa kokosin kuntoutuslausunnoista ja -suunnitelmista, henkilökohtaisista opetuksen järjestämisistä koskevista suunnitelmista (HOJKS) sekä opettajien, vanhempien ja koulunkäyntiavustajien haastatteluista. Näin ollen oppilaiden lisäksi kohdejoukkoon kuuluivat myös opettajat, henkilökohtaiset koulunkäyntiavustajat ja vanhem-

mat.

Sanna

Sanna oli tutkimuksen aineistonkeruuvaiheen aikana 10-vuotias koululainen. Hänen pidentetty oppivelvollisuutensa alkoi vuoden 1997 syksyllä. Tutkimuksen aineistonkeruun aikaan keväällä 2002 hän oli 3. luokalla ja syksyllä 4. luokalla. Luokka-asteen mukaisesti hänellä oli 22 oppituntia viikossa. Oppitunnit toteutuivat vaihtelevasti. Yleisopetuksen yhteydessä hän opiskeli vain yhden musiikkitunnin viikossa, mutta suunnitelmassa oli lisätä yhteisiä oppitunteja muun muassa käsitöihin ja kuvaamataitoon. Opiskelu toteutui pääasiassa yleisopetuksen koulun yhteyteen perustetussa pienryhmässä henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan tuella. Pienryhmän muiden oppilaiden kanssa hänellä oli viisi yhteistä oppituntia viikossa. Erityisopettajan antamaa opetusta oli yksi yksilöopetustunti viikossa. Kuntouttavia terapioida hänellä oli kolme oppituntia viikossa: yhden kerran musiikkiterapiaa ja kaksi kertaa fysioterapiaa. Henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan kanssa hän opiskeli kahdestaan yhteensä 12 tuntia viikossa.

Sannan kuvattiin olevan hyväntuulinen ja ympäristöstään kiinnostunut tyttö. Hän havaitsi ympäristöään, luokatovereitaan, opettajia, tiloja ja ympärillä tapahtuvia asioita. Hän tunnisti tutut ihmiset ottaen heihin oma-aloitteisesti kontaktia. Sanna ilmaisi itseään pääsääntöisesti ilmeillä ja eleillä, joskus myös ääntelyllä. Kontaktia muihin oppilaisiin ja aikuisiin hän otti hymyn, ääntelyn, katse- ja fyysisen kontaktin avulla. Katseella hän huomioi vieraat ihmiset ja seurasi luokan muiden oppilaiden toimintaa oppimistilanteissa. Sanna itse osallistui häntä kiinnostaviin toimintoihin äännelemällä, muita fyysisesti koskettamalla, oppimisvälineitä tunnustelemalla ja katseella seuraamalla. Koulun tiloissa hän liikkui taitavasti tutustuen paikkoihin katselemalla ja käsin tunnustelemalla. Päivittäisissä toiminnoissa hän tarvitsi jatkuvaa ohjausta ja tukea. Liikkumisen apuvälineenä hänellä oli rollaattori, jonka avulla hän käveli muutamia askeleita itsenäisesti. Sanna tunnisti esineiden ja välineiden käyttötarkoitukset, mutta musiikki oli hänelle erityisen tärkeää ja innostavaa. Viikoittaiset musiikkiterapeutin käynnit olivat odotettuja tapahtumia samoin kuin musiikkitunnit yleisopetuksen luokassa. Itse hän soitti erilaisilla lyömäsoittimilla. Sanna ei puhunut, mutta ilme- ja elekielen kautta tulkittiin hänen tunne- ja tahtotilojaan.

Sannan vaikeavammaisuuden taustalla oli todettu kromosomipoikkeavuus, joka aiheutti monivammaisuutta. Lisäksi hänellä oli useita muita diagnooseja, kuten vaikea kehitysvammaisuus ja Diplegia spastica (molemmipuolinen halvaus, jossa lihasryhmän lihasjänteys on pysyvästi kohonnut). Sanna oli tutkimuksen varsinainen tapaus, mutta tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluivat myös hänen vanhemmat sekä henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja, luokanopettaja ja erityisopettaja.

Paavo

Paavo oli tutkimuksen aineistonkeruuvaiheen alkaessa 5. luokalla. Hänellä oli 25 oppituntia viikossa, joista 22 tuntia viikossa hän opiskeli yleisopetuksessa 3.–6. luokan yhteydessä henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan tuella. Yksilöopetusta hänellä oli henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan kanssa kaksi tuntia viikossa. Terapiassa hän kävi yhden tunnin viikossa. Lisäksi 1.–2. luokan luokanopettaja toimi edelleen hänen konsultoivana tukiopettajanaan, kos-

ka koulussa ei ollut erityisopettajaa.

Paavo kuvattiin yleensä hyväntuuliseksi pojaksi. Hän oli sosiaalinen ja otti ahkerasti kontaktia luokan muihin oppilaisiin, henkilökohtaiseen koulunkäyntiavustajaansa ja opettajiin sekä koulun muuhun henkilöstöön tervehtimällä heitä puheella, katseella, hymyllä tai ojentamalla käden tervehdykseen. Hän oli huumorintajuinen poika, joka ymmärsi huvittavat tilanteet, kuten jonkun oppilaan kimmelluksen. Hän nautti itsekin onnistumisista ja saamastaan kannustuksesta hymyilemällä, taputtamalla käsiään ja kiittelemällä itseään sanoin. Koulun tiloissa hän liikkui sujuvasti paikasta toiseen tunnistuen tilojen sijainnit eri kerroksissa. Ruokasali oli koulurakennuksen toisessa päädyssä kerrosta alempana, jonne kulkeminen tapahtui hissillä. Liikkumisen apuvälineenä Paavolla oli käytössä pyörätuoli, jonka avulla hän liikkui pidemmät matkat kuten luokasta ruokasaliin ja välituntitilanteissa ulkona. Kävelyn harjoitteluun hänellä oli käytössään erityinen kävelyteline, jolla hän harjoitteli kävelyä useita kertoja koulupäivän aikana. Paavo ilmaisi itseään pääasiassa puheella, joka oli selkiytynyt ja lisääntynyt huomattavasti alaluokkien aikana. Puheen tukena hänellä oli käytössään kuvia, ja myös tietokoneella kirjoittaminen oli päivittäin harjoiteltava asia. Päivittäisissä toiminnoissa kuten pukemisessa ja riisumisessa, hän tarvitsi tukea ja ohjausta. Vastaavasti ruokailu sujui lähes itsenäisesti ruokailuvälineitä käyttäen. Kuntoutuksena Paavolla oli fysioterapiaa, toimintaterapiaa, puheterapiaa ja ratsastusterapiaa. Kuntoutus, jonka avulla hänen motoriset ja kommunikaatiotaitonsa olivat kehittyneet huomattavan paljon, oli alkanut jo pienenä. Paavon puhe oli epäselvää ja sitä oli vähäisesti, mutta hän ilmaisi itseään äänitelemällä, yksittäisillä sanoilla sekä ilmeiden ja eleiden avulla.

Vaikeavammaisuutta aiheuttavina diagnooseina hänellä oli CP-vamma Tetraplegia spastica (ylä- ja alaraajoissa usean lihasryhmän lihasjänteys pysyvästi kohonnut), sekä verbaalinen dyspraksia (puheliikkeiden hallinnassa ja puheen tuottamisessa vaikeutta). Paavo oli tutkimuksen varsinainen tapaus, mutta tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluivat myös vanhemmat sekä henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja, luokanopettaja ja tukiopettaja.

Kalle

Kalle opiskeli tutkimuksen aineistonkeruuvaiheen alkaessa 6. luokalla oman kunnan lähikoulussa. Koulu oli pieni kyläkoulu, jossa toimivat yhdysluokat esikoululuokka, 1.–2. ja 3.–6. Luokka-asteen mukaisesti hänellä oli 24 oppituntia viikossa. Yleisopetuksen yhteydessä hän opiskeli yhdeksän tuntia viikossa, pääasiassa 1.–2. luokan kanssa yhdessä. Liikunta- ja yksi musiikkitunti olivat 3.–6. luokan kanssa yhdessä. Henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajansa kanssa hän opiskeli erillisessä luokkatilassa 12 tuntia viikossa. Erityisopettajan antamaa opetusta hänellä oli kaksi tuntia viikossa, ja yksi tunti viikossa käytettiin musiikkiterapian toteutumiseen.

Kalle oli tottunut liikkumaan lähikoulussa, ja koulun päivärytmi oli sisäistynyt hyvin. Koulun tilat ja niihin liittyvät toiminnot olivat tuttuja, ja hän oli hyvin tietoinen ympäristöstä. Itsenäistä liikkumista vaikeutti koulun tilojen sijaitseminen kahdessa kerroksessa, minkä vuoksi hän tarvitsi apua portaissa kulkemisessa. Koulun oppilaista kaikki tunsivat toisensa. Myös Kalle tunnisti oman koulun oppilaita, mutta hakeutui vuorovaikutukseen vain tutuimpien oppilaiden kanssa. Hän valikoi itse ystävänsä osoittaen sen esimerkiksi ottamalla kädestä kiinni, katsomalla silmiin tai hymyilemällä. Kalle ilmaisi itseään pääsääntöisesti kasvojen ilmeiden ja kehon eleiden avulla esimerkiksi ottamalla kädestä kiinni tai työntämällä kädellä pois luotaan.

Lisäksi kuvat ja muutama viittoma olivat käytössä kommunikoinnin tukena. Vuorovaikutustilanteissa hän meni lähelle äännellen ja ottaen katsekontaktin. Ajan hahmottamisen jäsentämisen tukena hänellä oli käytössä kuvallinen viikkokalenteri. Päivittäisissä toiminnoissaan hän tarvitsi jatkuvaa tukea ja ohjausta. Ruokailujen yhteydessä hän harjoitteli muun muassa ruokailuvälineiden käyttöä ja ruoan annostelua lautaselle. Liikkumisen apuvälineenä hänellä oli rollaattori, mutta hän myös käveli lyhyitä matkoja itsenäisesti. Terapiapalveluina hänellä oli fyysio-, puhe- ja musiikkiterapiaa. Kallen ollessa alle kouluikäinen oli perhe sitoutunut Gerlandin kuntoutusmenetelmän noudattamiseen (ks. Gerland, 1997; Gerland, 1996; Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009.) Tutkimusaineiston keruun aikaan Kalle ei käyttänyt puhekieltä, mutta ilme- ja elekielen avulla hänen tunne- ja tahtotilojaan pystyi tulkitsemaan.

Vaikeavammaisuutta aiheuttavina diagnooseina hänellä oli kromosomipoikkeavuus ja epilepsia (neurologinen sairaus, joka aiheuttaa ennalta arvaamatonta tajunnan tason hämartymistä tai tajuttomuuden kohtauksia ja kouristuksia). Lisäksi hänellä oli varhaisvaiheessa todettuja useita lisävammoja, jotka vaativat pitkäaikaista hoitoa. Kalle oli tutkimuksen varsinainen tapaus, mutta kohdejoukkoon kuuluivat myös vanhemmat sekä henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja, luokanopettaja ja erityisopettaja.

Sanna, Paavo ja Kalle – tutkimuksen tapaukset

Sanna, Paavo ja Kalle kuvattiin kaikki vaikeasti kehitysvammaisiksi henkilöiksi, mutta jo lyhyiden kuvailujen perusteella he kaikki olivat yksilöinä varsin erilaisia ja myös erilaisissa opiskelutilanteissa. Tutkimuksen kohdejoukko on koottu taulukkoon 9.

Taulukko 9. Tutkimuksen kohdejoukko

	Oppilas 1	Oppilas 2	Oppilas 3
Oppilas	Sanna	Paavo	Kalle
Luokanopettaja	1	1	1
Erityis- tai tukiopettaja	1	1	1
Koulunkäyntiavustaja	1	1	1
Vanhemmat	1	1	1
Yhteensä	4	4	4

Tutkimuksen tapausten lisäksi kohdejoukkoon kuuluivat olennaisesti heidän vanhempansa, luokanopettajansa, erityis- tai tukiopettajansa ja henkilökohtaiset koulunkäyntiavustajansa. Tutkimuksen tapausten ja muun kohdejoukon kartoituksen jälkeen aloitin tutkimuksen aineiston keruun.

4.4 TUTKIMUKSEN AINEISTON KERUU

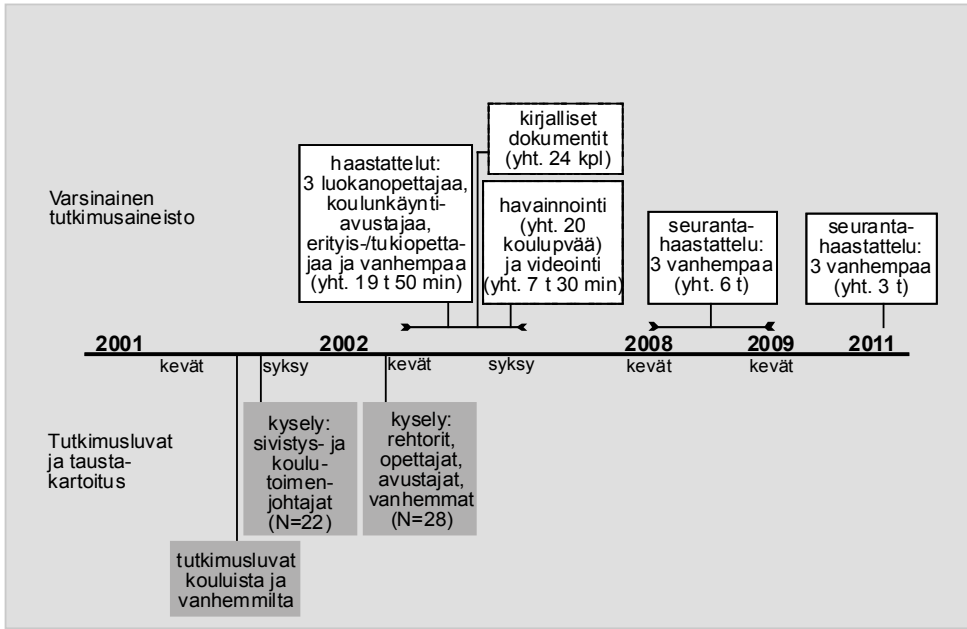
Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti toteutin aineiston keruun luonnollisessa ympäristössä. Tässä tutkimuksessa aineiston keruu toteutettiin oppilaiden luonnollisessa pedagogisessa,

sosiaalisessa ja fyysisessä oppimisympäristössä. Aineistoa kerättiin kouluissa havainnoimalla, haastattelemalla, koulupäiviä videoimalla sekä perehtymällä oppilaita koskeviin kirjallisiin dokumentteihin, jota myös Bogdan ja Biklen (2003, 395) ja Creswell (2003, 181) suosittelevat. Kenttää kuvaavat tässä tutkimuksessa koulut, oppilaat, opettajat, koulunkäyntiavustajat ja vanhemmat. Etnografisessa tutkimuksessa kentällä tarkoitetaan tilanteita tai populaatiota. Tutkijan halutessa ymmärtää tutkittavaa ilmiötä jossakin tietyssä ympäristössä on hänen mentävä itse näkemään, kuulemaan ja kokemaan (Bogdan & Biklen 2007, 34, 75–76; Delamont 2007, 206; Lappalainen 2007a, 11).

Monien menetelmien käyttö on empiirisen tutkimuksen vahvuus ja myös keskeistä tutkijan työssä. Se on myös tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Eri aineistonkeruun menetelmien kautta saadun tiedon perusteella on mahdollista muodostaa syvällisempi ymmärrys tutkitavasta kohteesta. (Eskola & Suoranta 2008, 69; Denzin & Lincoln 2005, 5; Creswell 2003, 204.) Tällöin puhutaan aineiston triangulaatiosta, jolloin voidaan käyttää samaa menetelmää eri tilanteissa tai eri menetelmiä samassa tilanteessa. Tässä tutkimuksessa käytin eri menetelmiä aineistonkeruussa toisiaan täydentävästi ja tukevasti. Myös haastattelujen ongelmiksi kuvattuja seikkoja voidaan Bogdanin ja Biklenin (2007, 115–116), Gaskellin (2002, 44) sekä Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 34, 38–39) mukaan myös välttää, kuten paikallisen kielen tai sanontojen ymmärtämisen vaikeutta, asioiden kertomatta jättämistä tai niiden vääristelyä. Tässä tutkimuksessa selvitin paikallisen kielen ja sanontojen merkityksen haastattelujen yhteydessä pyytäen selventämään kerrottua asiaa. Menetelmät valitaan aina tutkimuksen tarkoitukseen soveltuvuuden mukaisesti. Valintakriteereinä pidetään muun muassa tehokkuutta, taloudellisuutta, tarkkuutta ja luotettavuutta. Myös etnografisessa tutkimusotteessa käytetään monia menetelmiä tutkittavan ilmiön ymmärtämiseksi, kuin myös tässä tutkimuksessa.

Aineiston triangulaatiosta voi muodostua myös kallis ja paljon aikaa vaativa aineistomäärän kasvaessa suureksi. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko voi olla pieni, aineistosta voi muodostua varsin laaja. Tämän vuoksi triangulaatiota ei kannata käyttää sen itsensä vuoksi. (Eskola & Suoranta 2008, 70.) Triangulaatiota, aineistonkeruuta ja analyysiä monien menetelmien kautta Creswell (2003, 204) käyttää myös vahvistamaan tutkimuksen reliabilitteettiä ja sisäistä validiteettiä. Tämän tutkimuksen pääaineistona oli haastatteluaineisto, jonka täydentämiseen käytin havainnointi- ja videoaineistoja. Vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan oppimiseen liittyviä virallisia dokumentteja käytin taustatietojen selvittämiseen. Muita kirjallisia dokumentteja käytin tutkimuksen aineistonkeruussa määritellyllä tavalla. Tutkimusaineistot tukivat toisiaan tuomalla uusia havaintoja ja vahvistamalla tehtyjä havaintoja. Tutkimuksen taustatarkoitukseen käytin kyselylomaketta, jonka kautta saamani tieto ohjasi tutkimuksen jatkoa laadullisen tutkimusotteen suuntaan käyttämällä menetelminä haastattelua, havainnointia ja videotointia.

Tutkimusaineiston keruun ensimmäisen vaiheen toteutin syksyn 2001 ja syksyn 2002 välillä. Aineistonkeruun toinen vaihe toteutui kevään 2008 ja kevään 2009 välillä sekä syksyllä 2011, jolloin tein seurantahaastattelut vanhemmille ja yhdelle opettajalle tutkimuksen vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden perusopetuksen jälkeisestä opiskelusta. Tutkimuksen aineistonkeruun ajankohdat kokosin aikajanelle havainnollistaen vuosittain kerätyt aineistot keston ja määrän mukaisesti (kuvio 3).



Kuio 3. Tutkimusaineiston keruun vaiheet ja ajankohdat

Tutkimuksen kohdejoukon vanhempien, erityisopettajien, luokanopettajien ja henkilökohtaisten koulunkäyntiavustajien kanssa keskustelin tutkimuksen tarkoituksesta ja merkityksestä, käytettävistä tutkimusmenetelmistä, havainnoitavista ja videoitavista tilanteista sekä tilanteiden ja toiminnan luonnollisuuden merkityksestä. Myös Creswell (2003, 185) on suositellut aineiston monipuolista aineistonkeruuta. Tutkimuskysymyksiin etsin vastauksia keräämäni aineiston avulla (taulukko 10).

Taulukko 10. Tutkimuskysymykset ja niihin vastaavat tutkimusaineistot

Tutkimuskysymys	Tutkimusaineisto
1. Miten vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden esi- ja perusopetus oli järjestetty hallinnollisesti yleisopetuksen yhteydessä?	Haastattelut: luokan- ja erityisopettaja, koulunkäyntiavustaja ja vanhempi Kirjalliset dokumentit: Tilastokeskus 1998, HOJKS:t, lausunnot, tuntisuunnitelmat, koulukohtaiset opetussuunnitelmat
2. Millainen oli vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden pedagoginen oppimisympäristö perusasteella yleisopetuksen yhteydessä?	Haastattelut: luokan- ja erityisopettaja, koulunkäyntiavustaja ja vanhempi Havainnointi ja videointi koulupäivän tilanteista

3. Millainen oli vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden fyysinen oppimisympäristö perusasteella yleisopetuksen yhteydessä?	Haastattelut: luokan- ja erityisopettaja, koulunkäyntiavustaja ja vanhempi Havainnointi ja videointi koulupäivän tilanteista
4. Millainen oli vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden sosiaalinen oppimisympäristö perusasteella yleisopetuksen yhteydessä?	Haastattelut: luokan- ja erityisopettaja, koulunkäyntiavustaja ja vanhempi Havainnointi ja videointi koulupäivän tilanteista
5. Millainen oli vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle?	Haastattelut: luokan- ja erityisopettaja, koulunkäyntiavustaja ja vanhempi Havainnointi ja videointi koulupäivän tilanteista alaluokilla, yläluokkien ja toisen asteen koulutuksen aikana vanhemman haastattelut

Taustakartoitukseen käytin Inclusion Inventory -kyselyn aihealueita (Becker, Roberts, & Dumas, 2000. *Inclusive Inventory, The University of Texas at Austin*), johon olin perehtynyt. Kyselyssä huomioitiin oppilaan, opettajan ja koulu yhteisön näkökulmat sekä niihin kohdentuvat vaikutukset. Näiden perusteella muodostin haastattelujen teemat. Tämän tutkimuksen käyttöön muokatuista kyselylomakkeista alkuperäisen kyselyn teemat ja opettajien kyselylomake ovat liitteinä (liitteet 1, 2). (Inclusive Inventory, The University of Texas at Austin.) Alkuperäisen kyselyn teemat ja sisältö on koottu taulukkoon 11, samoin kyselylomakkeiden sisällöt kohderyhmittäin. Inclusion Inventory -kysely muotoutui taustakartoitukseksi tutkimusjoukon muotoutumisen eri vaiheissa, jolloin tutkimusjoukko rajautui lopulta kolmeen tapaukseen.

Taulukko 11. Inclusion Inventory –kyselyn suomennetut aihealueet ja sisältö (Inclusive Inventory, The University of Texas at Austin)

Aihealue	Sisältö
Taustatiedot	Opettaja: perustiedot, koulutus, työkokemus opettajana ja inklusiivisessa ryhmässä Oppilas: perustiedot ja diagnoosi
Suunnittelu	Oppilaan osallistuminen toimintaan, yhteistyö vanhempien kanssa, tukiryhmän toiminta, integraation edistäminen, esimerkiksi talous, opetusvälineet ja avustajan tarve
Tukitoimet	Opettaja: koulutuksen tarve, samanaikaisopetus, erityisopettajan antama tuki opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, lisätuntien mahdollisuus Oppilas: avustajan tai erityisopettajan antama tuki, terapiat ja kuntoutus, samanaikaisopetuksen toteutuminen, opetusympäristö (tilat), opetusvälineet ja henkilökohtaiset apuvälineet esimerkiksi seisomiseen, kävelyyn, kommunikointiin, liikkumiseen sekä henkilökohtainen työpöytä ja tuoli
Strategiat	Opettaja: hyödyntäminen opetustyössä ja sen suunnittelussa

Käytännöt	Toimintatavat luokassa, yhteistoiminnallinen oppiminen, yhdessä työskentelyn aika, ikäjakaumat luokkatyöskentelyssä, kaverituki, HOJKS:n toteutuminen, oppimistavoitteiden toteutuminen, eriyttäminen, tukitoimet ja se kuinka opetussuunnitelmaa on muokattu kaikille oppilaille soveltuvaksi
Asenteet	Opettajien välinen yhteistyö, yleisopetuksen ja vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan hyötyminen yhteisestä opetuksesta, yhteisen opetuksen merkitys vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan itsetuntoon ja -luottamukseen sekä mallioppimisen vaikutus
Vaikutukset	Integraatio-opetuksen vaikutus esimerkiksi akateemisiin taitoihin, sosiaalisiin taitoihin ja yksilölliseen kehitykseen
Opetuskäytännöt	Samanaikaisopetuksen vaikutus, yhteistoiminnallisuus opetuksessa, oppilaiden oppimistyylien huomioiminen, yhteisen opetuksen määrä ja itsenäisen ohjautumisen lisääntyminen oppimisessa

4.4.1 Haastattelut

Seidman (1991) toteaa haastatteluista: ”Haastattelen ihmisiä, koska olen kiinnostunut toisten ihmisten tarinoista.” Tarinoiden avulla saadaan tarkempaa ja kuvailevampaa tietoa kuin esimerkiksi kyselylomakkeiden kautta (Delamont 2007, 206). Kysymysten esittäminen ja vastaus-ten saaminen onkin vaativampaa, kuin voisi olettaa. Tutkijana pyrin olemaan tarkkana, mitä sanavalintoja käytin kysyessäni ja kuinka analysoin ja raportoin vastauksia. Haastattelu on Fontanan ja Freyn (2005, 697–698) mukaan yleisin ja vahvin menetelmä yrittäessämme ymmärtää ihmistä ja hänen ympärilleen liittyviä ilmiöitä. Etnografinen haastattelu on Heylen (2008) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmiä. Sen käyttäminen on lisääntynyt kasvatuksessa ja opetuksessa, jolloin se kytetään pitkäkestoiseen kenttätööhön. Eettisten näkökulmien huomioon ottaminen on olennaista etnografisessa haastattelussa. Haastattelijan tulee kuunnella kunnioittavasti ja harmia aiheuttamatta sekä tiedostaa oma roolinsa haastattelutilanteessa. (Heyl 2008, 369–370.)

Bogdan ja Biklen (2007, 103) ja Delamont (2007, 206) pitävät haastattelua laadullisen tutkimuksen tärkeänä ainiestonkeruumenetelmänä. Tässä tutkimuksessa pääaineisto muodostui haastatteluista. Haastattelin oppilaan kodin arjessa tai koulussa osallisina olevia henkilöitä, joita olivat oppilaiden vanhemmat, luokanopettajat, erityis- ja tukiopettajat ja henkilökohtaiset koulunkäyntiavustajat. Heidän työnimikkeensä ja roolinsa suhteessa oppilaaseen olivat erilaisia, joten minulla oli mahdollisuus saada monipuolinen ja laaja käsitys oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä ilmiöistä.

Eskola ja Suoranta (2008, 86) korostavat haastattelua vuorovaikutustilanteeksi, jossa huomioidaan ennakkoon suunnittelu, haastattelijan aloitteellisuus ja tilanteen ohjaus, haastateltavan motivaation ylläpitäminen, haastattelijan oman roolinsa tunnistaminen niin, että myös haastateltava sen omaksuu, sekä luottamuksen ilmapiiriin luominen haastattelutilanteeseen. Puolistrukturoiduille menetelmille on tyypillistä jostakin haastattelun erityisestä näkökulmasta sopiminen. Yleensä haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen, joka yhdistää heitä. Näiden tietojen perusteella tutkija perehtyy ilmiöön ja muodostaa käsityksen kokonaisuudesta. Tämän jälkeen hän kehittää haastattelurungon, joka ohjaa haastattelua. (Eskola & Suoranta 2008,

86; Hirsjärvi & Hirsjärvi 2004, 47; Kvale 1996, 132, 187.) Tässä tutkimuksessa haastateltavien yhteinen kokemus liittyi vaikeasti kehitysvammaisiin oppilaisiin ja integraatioon. Haastattelumenetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jota kutsutaan myös pelkästään teemahaastatteluksi. Sen avulla syvensin ja tarkensin kyselylomakkeilla saamiani tietoja integraatio-ilmion ymmärtämiseksi ja kuvailemiseksi.

Etukäteen suunniteltuja teemoja ilmiön selvittämiseksi pitivät Hirsjärvi ja Hurme (2004, 66), Bogdan ja Biklen (2003, 95–96) ja Kvale 1996, 5–6) tärkeinä. Tämän tutkimuksen haastattelujen teemat muodostuivat taustakartoituksessa käytetyn kyselylomakkeen perusteella. Haastatteluissa keskustelimme kaikista teemoista kuitenkin niiden laajuuden vaihdellessa. Kysymyksiin en laatinut tarkkaa muotoa ja järjestystä. Lisäksi minulla oli käytössäni lista lisäkysymysten aiheista. Teemahaastattelun runko on Hirsjärven ja Hurmeen (2004, 66) ohjeistuksessa iskusanamainen ja sitä täydennetään ja ohjataan tarkentavilla kysymyksillä, jolloin kysyjänä on joko haastattelija tai haastateltava. Teemahaastattelun rungon annoinkin ennen haastattelun alkua haastateltaville perehtymistä varten (liitteet 4 ja 5). Heillä oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä haastattelijalle sekä vastata omin sanoin, koska valmiita vastausvaihtoehtoja ei ollut tarjolla. Taustakartoituksen kyselyn perusteella muodostetut kahdeksan teemaa olivat: siirtotapahtuma ja toimenpiteet, opetussuunnitelma ja opetuksen järjestäminen, opetuksen suunnittelu, oppimateriaalit, kalusto ja opetustilat, kuntoutus- ja tukipalvelut, koulun ja kodin yhteistyö, luokkayhteisön yhteistoiminnallisuus sekä viranomaisten osallistuminen koulunkäynnin järjestämiseen ja seuraamiseen. Vanhempien ja opettajien haastattelujen teemat ja tukikysymykset ovat liitteissä 6 ja 7.

Haastattelujen ajankohdat, keston ja tilat sovin yhdessä haastateltavien kanssa. Haastattelutilanteet aloitin Bogdanin ja Biklenin (2007, 103) suosituksen mukaisesti kysyen kuulumisia ja keskustellen arkipäiväisistä asioista ilmapiiriin vapauttamiseksi. Samalla pyrin luomaan rauhallisen ja vuorovaikutteisen tilanteen, jolloin haastateltava kokisi Bogdanin ja Biklenin (2007, 100,104) ja Kvalen (1996, 125–126) mukaan ilmapiiriin turvalliseksi vastata ja pystyisi keskustelemaan vapautuneesti ja luottavaisesti. Haastattelutilanteen alussa vastasin haastatteluun liittyviin kysymyksiin, sovin haastattelun nauhoittamisesta ja salassapitoon liittyvistä asioista, minkä muun muassa Eskola ja Suoranta (2008, 89–90), Creswell (2003, 185) ja Kvale (1996, 127–128) nostavat esille tärkeänä. Haastattelun päätteeksi keskustelimme yleisesti tämän tutkimuksen tarkoituksesta, muun muassa siitä, kuinka tärkeä haastattelu oli tutkimuksen kannalta sekä kuinka haastatteluja hyödynnetään tutkimuksen tulosten raportoinnissa. Nämä keskustelut käytiin nauhoituksen päätyttyä. Tutkimuksessa mukana oleville henkilöille onkin tärkeää tietää tutkimuksen tarkoituksesta ja merkityksestä, jota myös Murphy ja Dingwall (2008, 347), Bogdan ja Biklen (2007, 103, 112) ja Kvale (1996, 128–129) korostavat. Haastattelut sovin haastateltavien kanssa järjestettäväksi koulukäyntien aikana kouluilla ja yhden haastatteluista suoritin vanhemman toiveesta kotikäyntinä.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen haastattelut nauhoitin c-kaseteille. Kasettien päälle kirjasin päivämäärän ja haastateltavan tehtävänimikkeen sekä paikkakunnan. Kustakin haastattelusta kertyi 1–2 kasettia, jotka numeroin Bogdanin ja Biklenin (2003, 121) mukaan aineiston selvytyksen vuoksi. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 74) määrittelevät yhden haastattelun kestoksi ilman matkoja 1½–2 tuntia. Tässä tutkimuksessa haastattelut olivat kestoltaan 1–2 tuntia. Seuranta-haastatteluja tein kaksi kertaa. Ensimmäisessä seurantahaastattelussa oli kolme haastattelua, jotka kestivät kukin noin 2 tuntia. Toisessa seurantahaastattelussa oli myös kolme haastattelua, jotka kestivät kukin 1-1½ tunnin ajan. Haastatteluja tehdessä kirjasin esille nousevien asioiden

avainsanoja haastattelurunkoihin. Etukäteen varmistin seurantahaastattelun mahdollisuuden, mikäli nauhoitus olisi epäselvä tai vaurioitunut. Ennen haastatteluja tehdyistä koenauhoituksesta huolimatta yhden haastattelun nauhoitus oli osittain epäselvä, joten tarkensin asioita uusintahaastattelulla seuraavan tapaamisen yhteydessä. Kaikki nauhoitetut haastattelut olen säilyttänyt varmistaakseni alkuperäisen aineiston saatavuuden, vaikka haastattelut ovatkin Bogdanin ja Biklenin (2003, 121–123) ja Creswellin (2003, 190) suositusten mukaisesti litteroitu kirjalliseen muotoon.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 74) suosittelivat haastattelutilanteiden järjestämistä rauhalliseen tilaan ilman häiriötekijöitä. Haastattelupaikkojen vaihdellessa koulussa pyrin kuitenkin takaamaan rauhallisuuden. Yhden haastattelun tein koulun kirjaston jakotilassa, jossa äänieristys oli heikko ja haastateltava pohti oman puheensa kuulumista seinän läpi. Hänen kanssaan vaihdoin paikkaa tilan toiseen päähän, joka oli rauhallisempi. Häiriötekijät eivät ole aina ennakoitavissa kuten ilmastointilaitteen äänen vaikutus nauhoituksen laatuun. Osa yhdestä haastattelusta sisälsikin keskustelun lisäksi ilmastointilaitteen hurinaa, jolloin haastateltavan puheen kuunteleminen vaikeutui. Muutoin haastattelut olivat rauhallisia keskusteluhetkiä.

Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien määrä on usein liian pieni tai liian suuri. Tämä tuo mukanaan ongelman aineiston yleistettävyyteen, jos haastateltavien joukko on liian pieni, ja vastaavasti syvällisen tulkinnan teon vaikeuden, jos haastateltavien joukko on liian suuri. Yleisimmin haastateltavien määrä on Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 58) ja Kvalen (1996, 102) mukaan noin 15 henkilöä. Tässä tutkimuksessa haastatteluja kertyi yhteensä 12 henkilöltä, kolmen oppilaan osalta kustakin neljä haastattelua. Haastattelujen yhteenlaskettu kesto oli 19 tuntia 50 minuuttia. Haastattelujen litterointisivuja kertyi 541 sivua rivivälillä 2. Teemat muodostavat Eskolan ja Suorannan (2008, 87) mukaan konkreettisen välineen työstää litteroitua aineistoa jäsentyneesti. Teemat ja tukikysymykset vanhempien, opettajien ja koulunkäyntiavustajien osalta kokosin selventäviksi taulukoiksi (liitteet 6 ja 7.) Lisäksi tein seurantahaastatteluja vuosina 2008–2009 kolme ja vuonna 2011 kolme, joista kunkin kesto oli noin kaksi tuntia. Vuonna 2008–2009 tehdyssä yhdessä tapauksessa haastattelin vanhempaa ja tukiohjaajaa puhelimitse. Vuonna 2011 haastattelin kolmea vanhempaa puhelimitse. Puhelut soitin omasta puhelimestani ja kyselin puolistrukturoidusti oppilaan silloisesta opiskelu- ja asumistilanteesta sekä alakouluun liittyvistä integraatiokokemuksista. Creswell (2003, 188) sekä Hirsjärvi ja Hurme (2001, 64–65) pitävät puhelinhaastattelua taloudellisena ratkaisuna matkustamisen sijaan, mutta haasteena koetaan keskustelun aikana ilmenevien vihjeiden ja kysymysten ymmärtäminen oikein. Puhelinhaastattelu soveltuukin paremmin jo aiemmin haastateltujen henkilöiden jatkohaastatteluun, kuten tässä tutkimuksessa tehtiin.

4.4.2 Koulupäivän tilanteiden havainnointi ja videointi

Tutkimuksen kenttävaiheen aikana keräsin tutkimusaineistoa haastattelujen lisäksi luokkatilanteita havainnoimalla ja videoimalla. Näin sain tarkempaa ja syvällisempää tietoa integraation toteutumisesta kouluissa. Havainnoinnin suoritin kevään ja syksyn 2002 aikana. Havainnointiaineistoa kertyi yhteensä 20 koulupäivää ja videointiaineistoa yhteensä 7 tuntia 30 minuuttia. Havainnoin ja videoin koulupäivän aikana sekä ohjattuja että vapaita oppimistilanteita. Pattonin (1990, 202) mukaan havainnointi kuvaa tehokkaasti havainnoituja ilmiöitä, toimintoja ja osallistujia, jotka tutkija tallentaa havainnoistaan muistiinpanoihin. Etnografisessa

tutkimuksessa kenttämuistiinpanoja tehdään päivittäin kuvaamalla tapahtumia, kokemuksia ja vuorovaikutusta, jotka Emerson, Fretz ja Shaw (2008, 353) liittävät osaksi kirjoitettua sosiaalista maailmaa, jota tutkijan on mahdollista palata tarkastelemaan yhä uudestaan.

Etnografiseen kenttätööhön ei Delamontin (2007) mukaan ole tarkkoja kuvauksia siitä, kuinka havainnoida ja mitä kirjoittaa muistiin. Sen kuvailu koetaan vaikeaksi, koska tutkija havainnoi kaikkea, mitä vain voi, ja kirjaa muistiin, mitä pystyy pyrkien mahdollisimman tarkkoihin havaintoihin ja kuvailuihin. (Delamont 2007, 213.) Kun havainnoidaan pientä homogeenistä ryhmää sen omassa arjessa, havainnoinnin kohteena ovat sekä henkilöiden toiminnat että fyysinen ympäristö, jossa toiminnat tapahtuvat (Angrosino 2005, 729; Tedlock 2005, 467). Tällöin Emersonin, Fretzin ja Shaw'n (2008, 354) mukaan työskennellään henkilöiden luonnollisessa ympäristössä pitkäaikaisesti tutkien, kokeiden ja kuvaten sosiaalisia prosesseja ja arjen elämää.

Tavoitteenani oli havainnoida ja kirjata muistiinpanoja mahdollisimman huomaamattomasti, mutta se ei aina onnistunut. Luokan oppilaat kyselivät, pyysivät apua tai kertoivat omia asioitaan minulle oppimistukioiden aikana, jolloin huomioin heidät vastaamalla tai ohjaamalla heitä kuitenkin häiritsemättä opetusta. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hakivat huomiota niin ohjatuissa kuin vapaissakin oppimistilanteissa. Myös opettajat ja henkilökohtaiset koulunkäyntiavustajat kysyivät mielipidettä, neuvoa ja ohjausta oppimistilanteissa tai perustelivat omaa toimintaansa. Tällöin saatoimme käydä lyhyen keskustelun oppimistehtävän toivuudesta ja ohjauksen määrästä. Usein sovimme opettajan kanssa etukäteen osallistumisestani luokan yhteiseen toimintaan tai kohdeoppilaan yksilöllisen opetuksen tuokioon. Vapaissa tilanteissa, kuten välitunneilla, olin mukana oppilaiden ja koulun henkilöstön kanssa pääasiassa taustalla havainnoimassa.

Havainnointia voidaan Angrosinon (2005, 732) mukaan tehdä kolmen tason, kuvailevan, kohdennetun ja valikoivan havainnoinnin mukaisesti. Määrittelin havainnointini kuvailevaksi havainnoinniksi, jolloin pyrin kuvaamaan toimintoja, tapahtumia, henkilöitä ja ympäristöä mahdollisimman tarkasti kuitenkin rajaamalla ulkopuolelle tutkimuksen kannalta epäolennaiset tekijät. Esimerkiksi ruokasalissa kohdistin havainnoinnin tutkimuksen kohdejoukon oppilaaseen ja hänen lähellään oleviin henkilöihin ja jätin koulun muut oppilaat ja opettajat ulkopuolelle, elleivät he olleet vuorovaikutuksessa kohdeoppilaan kanssa. Hyvän etnografisen kenttätöön keskeisiksi piirteiksi Delamont (2007, 211) kuvaa havainnoijan taidon huomioida kaikki mahdolliset paikat, havainnoida ajankohdat ja katsella ihmisiä. Havainnoinnin aikana kiinnitinkin huomiota pääasiassa oppilaan, opettajan, koulunkäyntiavustajan ja luokan oppilaiden ja ohjaavan henkilöstön väliseen vuorovaikutukseen, opetusjärjestelyihin ja tilojen toivuuteen.

Oppilaan toimintaan liittyvän havainnoinnin kohteina olivat pääasiassa itsensä ilmaiseminen ja huomioiduksi tuleminen, spontaanit ja ohjatut vuorovaikutustilanteet luokan muiden oppilaiden, opettajan ja koulunkäyntiavustajan kanssa. Näiden lisäksi pyrin ymmärtämään tutkimuksessa havainnoitavien henkilöiden toimintaa eri tilanteissa kiinnittämällä huomiota toimimiseen ohjatuissa oppimistilanteissa, koulupäivän sisältöön ja sen toteutumiseen sekä opettajan ja koulunkäyntiavustajan käyttämiin ohjausmenetelmiin. Vapaissa tilanteissa havainnoin sosiaalista vuorovaikutusta oppilaiden välillä ja ohjaavan henkilöstön toimintaa. Opettajan toiminnassa havainnoin oppilaan huomioimiseen liittyviä tekijöitä, kuten oppilaan vuorovaikutusaloitteiden huomioimista, ohjeiden antamista oppilaille ja koulunkäyntiavustajalle, opetuksen mukauttamista ja opetusmenetelmien monipuolisuutta. Koulunkäyntiavus-

tajan toiminnasta havainnoin pääasiassa ohjaajan vuorovaikutusta erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa ryhmä- ja yksilöopetustilanteissa, oppilaan ohjaamista näissä tilanteissa sekä oppilaan tarpeiden huomioimista koulun arjessa. Havainnoijan tuleekin Eskolan ja Suorannan (2008, 102–103), Bogdanin ja Biklenin (2007, 91–92, 83) ja Delamontin (2007, 206) mukaan tiedostaa, mitä ja missä hän havainnoi.

Tutkimuksen aikana pyrin olemaan kentällä avoin huomaamaan ja ihmettelemään. Toisaalta pyrin olemaan osa yhteisöä ja toisaalta havainnoimaan osallistumatta, jota myös Delamont (2007, 206) suosittelee. Osallistumiseni vaihteli tilanteiden mukaan. Esimerkiksi musiikkitunnilla, jossa oli iso yleisopetuksen luokka ja kaksi erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta henkilökohtaisten avustajien kanssa, olin taustalla havainnoimassa oppituntia. Delamont (2007) kuvaakin etnografiaa kokemalla oppimiseksi. Tällöin tutkija elää arkipäivää tutkimusympäristössä tavoitellen yhteisöön sisälle pääsyä. Tärkeitä tutkijan ominaisuuksia ovat kyky kuunnella, katsella ja kysellä. (Eskola & Suoranta 2008, 105, Delamont 2007, 206.) Kenttätöön aikana kirjasin havainnoidessani Bogdanin ja Biklenin (2007, 163) ohjeistuksen mukaisesti myös omia huomioitani, ajatuksiani ja tuntemuksiani merkiten ne muistiin selkeästi tutkijan omiksi havainnoiksi. Havainnointiaineisto on pääasiassa kirjallisenä. Tukena on myös videoaineistoa.

Havaintomuistiinpanoja tehtäessä tulee Creswellin (2003, 189) mukaan huomioida manipulointisuus, kuten kohdejoukkoa kuvaavien havaintojen kirjaaminen, ja vastaavasti tutkijan omat reflektiiviset muistiinpanot (henkilökohtaiset ajatukset, tunteet, ongelmat tai ideat). Havaintomuistiinpanot kirjasin huomioimalla tilanteiden tapahtumat mahdollisimman tarkasti. Muistiinpanoihin kirjasin päivämäärän, havainnoinnin alkamis- ja loppumisajankohdat oppituntien tarkkuudella, havainnoinnin suorittamispaikan ja sen, ketä tilanteessa oli läsnä. Havainnot kirjasin kunkin tapauksen osalta omaan nimettyyn vihkoonsa, jolloin ne olivat helposti eroteltavissa ja löydettävissä.

Havaintomuistiinpanojen tueksi tallensin videolle koulupäivien aikana ohjattuja ja vapaita tilanteita sekä koulun tiloja erityisesti toimivuuden näkökulmasta. Videotallenteet selvensivät ja tarkensivat vuorovaikutustilanteita ja luokan tapahtumia ohjattujen ja vapaiden tilanteiden aikana. Tutkijan onkin tärkeää tallentaa kentän tapahtumia videotallenteelle, jolloin tutkimusaineisto on tallessa ja siihen voi palata aina uudestaan (Delamont 2007, 213; Pink 2007, 362; Creswell 2003, 185, 187–188). Etnografisessa kenttätöössä Pink (2007, 361) ja ten Have (2007, 147–149) korostavat audio- tai videotallenteiden käyttöä, koska niiden kautta voidaan saada sellaista tietoa, jota havainnoinnin aikana ei havaita tai voi saada verbaalisesti talteen. Videointia voidaan Pinkin (2007) mukaan tehdä myös havainnoinnin tai haastattelujen ohessa. Myös tutkimuksessa mukana olevia henkilöitä voi pyytää tekemään itse videokoosteen esimerkiksi suosikkimusiikistaan tai itselle tärkeistä asioista. (Pink 2007, 362).

Videotallenteisiin pyysin tarvittavat kuvausluvut. Lisäksi kysyin lupaa käyttää tallenteita vain tutkimuskäyttöön, joten niiden julkinen esittäminen ei ole sallittua oppilaiden tunnistettavuuden vuoksi. Luokkien kaikilta oppilailta en lupaa saanut tai sitä en pyytänyt, jolloin rajasin heidät videoinnin ulkopuolelle. Opetusryhmien vaihtuvuus ja suuri koko rajasivat kuvauslupien pyytämistä kaikista ryhmistä. Se olisi ollut hidasta ja käytettävään aikaan nähden työlästä.

4.4.3 Kirjalliset dokumentit

Bogdan ja Biklen (2007, 133) luokittelevat kirjalliset dokumentit virallisiin dokumentteihin,

henkilökohtaisiin dokumentteihin ja nykykulttuuria kuvaaviin dokumentteihin. Näiden lisäksi Eskola ja Suoranta (2008, 118) lisäävät luetteloon aikaisempien tutkimusten aineistot ja erilaiset tilastot. Tässä tutkimuksessa viralliset dokumentit muodostivat laajan aineistokokonaisuuden. Erityisen merkittäviksi virallisiksi dokumenteiksi tutkimuksen kohdejoukon näkökulmasta muodostuivat Tilastokeskuksen vuosittain laatimat valtakunnalliset ja alueelliset tilastot, kuten yleis- ja erityisopetuksen oppilasmäärät vuosiluokittain, eri opetussuunnitelmien käyttö, erityisopetukseen ottaminen tai siirtäminen ja erityisoppilaiden opiskelupaikat. Vuoden 1998 tilastokeskuksen laatima tilasto vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden integraatiosta yleisopetukseen oli tämän tutkimuksen kannalta oleellinen. Taustalla olevien lukujen selvittäminen ja näkyväksi tekeminen oli tutkimuksen toteuttamisen ja tulosten kannalta merkittävää. Tilastokeskuksen dokumentteihin perehdyin vuoden 2000 aikana.

Virallisiin dokumentteihin kuuluivat myös yleisopetuksessa integroituneena opiskelevien kolmen vaikeimmin kehitysvammaiseen oppilaaseen liittyvät dokumentit, kuten henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS), kuntoutuslausunnot ja -suunnitelmat, terapeuttien laatimat palautteet, reissuvihkot, kirjalliset toimintaohjeet oppimistehävien toteutukseen ja niiden seurantalomakkeet, tuntisuunnitelmat, viikkolukujärjestykset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Nämä kokosin tapauskohtaisesti taulukkoon 12. Huoltajien suostumuksella sain perehtyä oppilaalle laadittuihin virallisiin asiakirjoihin. Edellä esiteltujen virallisten dokumenttien lisäksi tärkeänä asiakirjana olivat myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994.

Taulukko 12. Kirjalliset dokumentit tutkimuksen oppilaiden taustatietoina

Kirjallinen dokumentti	Oppilas 1. Sanna	Oppilas 2. Paavo	Oppilas 3. Kalle
Lukujärjestys	2	1	1
Kuntoutussuunnitelma	1	1	1
HOJKS	1	2	1
Koulukohtainen opetussuunnitelma	0	0	1
Lausunnot ja muistiot	5	15	4

Kirjallisten dokumenttien avulla sain tietoa oppilaan diagnoosista, kehityksen kulusta, kuntoutuksesta, vahvuuksista ja kehitettävistä alueista. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevista suunnitelmista (HOJKS) sain käsityksen oppimisen tavoitteista ja käytettävistä opetusmenetelmistä sekä oppimisen historiasta. Kyselylomakkeiden mukana saapuneisiin kirjallisiin dokumentteihin perehdyin vuoden 2001 sekä syksyn 2002 aikana. Vuoden 2002 luokkatilanteiden havainnoinnin yhteydessä kävin läpi opettajien kanssa kirjalliset dokumentit, ja samalla ne päivitettiin. Dokumenttien avulla sain hyvää pohjatietoa ennen havainnointia ja haastatteluja. Bogdanin ja Biklenin (2007, 64–65) mukaan kirjallisia dokumentteja käytetäänkin

usein tutkimuksen lisäaineistona.

Tutkimuksen kenttävaiheen aikana tekstiaineistoa kertyi litteroiduista haastatteluista, ohjattujen (oppituntien) ja vapaiden tilanteiden havainnoinnista ja litteroiduista videoaineistoista. Lisäksi tein koulupäivien aikana ja niiden jälkeen omia muistiinpanoja, jotka sisälsivät suunnitelmia seuraavaan päivään, kysymyksiä, tarkennettavia havaintoja ja huomioita sekä pohdintaa päivän aikana käydyistä keskusteluista opettajien, koulunkäyntiavustajan ja muun koulun henkilökunnan kanssa (Creswell 2003, 188). Bogdanin ja Biklenin (2007, 65, 163) mukaan tutkijan on arvioitava, mitä dokumenttiaineistoa hän tarvitsee tutkimukseensa ja rajattava aineisto vastaamaan tutkimuksen tarkoitusta.

4.4.4. Kooste tutkimuksen aineistosta

Haastattelut on merkitty lukumäärittäin ja minuutteina. Ensimmäisenä olevat suuremmat kapale- ja minuuttimäärät ovat tutkimuksen aineistonkeruun ensimmäisestä vaiheesta, jolloin tein yhteensä 15 haastattelua, joista kertyi 1170 minuuttia. Seurantahaastatteluja tein vuosina 2008–2009 neljä, joista kertyi yhteensä 360 minuuttia. Vuoden 2011 seurantahaastatteluista tein puhelimitse kolme, joista kertyi yhteensä 180 minuuttia. Seurantahaastatteluja en nauhoittanut vaan pyrin kirjaamaan ne yhteisen keskustelun aikana tarkentaen vastauksia, koska suoritin ne puolistrukturoituina haastatteluina oppilaan senhetkisestä tilanteesta käyttäen osittain haastattelurunkoa. Ensimmäisistä seurantahaastatteluista tein yhden puhelinhaastatteluna, jolloin soitin yhden kerran vanhemmalle ja kahdesti opettajalle. Puhelinhaastattelujen etuina katsotaankin olevan sen tehokkuus, nopeus ja kustannussäästöt (Eskola & Suoranta 2008, 90). Lisäksi yhden haastatteluista tein koulukäynnin yhteydessä, jolloin oli mahdollista seurata myös opetusta sekä tavata opettajaa, koulunkäyntiavustajaa ja vanhempaa. Kolmannen haastatteluista tein vanhemman kanssa sovitun tapaamisen yhteydessä. Koulupäivien aikana tehdyt havainnoinnit olen kirjannut taulukkoon kolmen oppilaan kokonaisina koulupäivinä, joita oli yhteensä 20. Havainnoinnissa huomioin ohjatut ja vapaat tilanteet koulupäivän aikana. Ohjattuja tilanteita olivat muun muassa opettajien ja koulunkäyntiavustajan johdolla toteutetut oppimistilanteet; vapaita tilanteita olivat tauko- ja siirtymätilanteet, välitunnit ja ruokailut. Videomateriaalia kertyi yhteensä 7 tuntia 30 minuuttia. Tutkimuksen koko aineisto on esitetty tapauksittain taulukkoon 13.

Taulukko 13 Tutkimuksen aineistonkeruu tapauksittain

Tapaus	Haastattelu	Havainnointi	Videointi	Kirjalliset dokumentit
Sanna	4 kpl + 1 kpl + 1kpl 360 min.+ 120 min + 60 min.	6 koulupäivää	5 x 30 min	HOJKS, lausunnot, kuntoutussuunnitelmat
Paavo	4 kpl + 2 kpl + 1kpl 390 min. + 120 min + 60 min.	8 koulupäivää	5 x 30 min	HOJKS, lausunnot, kuntoutussuunnitelmat
Kalle	4 kpl + 1 kpl + 1kpl 420 min + 120 min. + 60 min.	6 koulupäivää	2 x 30 min, 2 x 45 min	HOJKS, lausunnot, kuntoutussuunnitelmat
Yhteensä	541s. litteroitu 1170 min + 360 min. + 180 min.	20 koulupäivää	7 h 30 min	3 HOJKS, lausuntoja ja kuntoutussuunnitelmia

Tutkimuksen aineistonkeruun aikana kokosin mahdollisimman monipuolisen ja kattavan tutkimusaineiston. Se sisälsi haastattelut, videoinnin, havainnoinnin ja kirjallisiin dokumentteihin perehtymisen sekä niiden päivittämisen. Aineistonkeruussa noudatin Delamontin (2007, 213) edellyttämällä tavalla etnografisen tutkimuksen kenttätöön periaatteita. Liitteeseen 7 on esitetty tapauskohtaisesti tutkimuksen aineisto. Tutkimuksen kenttävaiheen suoritin yksin, minä vuoksi pyrin olemaan tarkkana aineistonkeruussa. Minulla ei ollut mahdollisuutta palata tarkastamaan tekemiäni tilannekohtaisia havaintoja, ellei niistä ollut videokuvaa. Seuraavassa luvussa kuvaan aineiston analyysiä.

4.5 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI

Tutkimuksen kohderyhmään kuuluivat vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden lisäksi heidän opettajansa, koulunkäyntiavustajansa ja vanhempansa. Tämän tutkimuksen vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden integraatiota yleisopetukseen käsitteellistin ilmiönä mukaillen LeComptea ja Preisslea (2003, 239–250) vertaamalla, järjestelemällä, yhdistelemällä ja päätelmissä.

Aineiston analyysissä tuon esille myös Bogdanin ja Biklenin (2007,159) suositteleman järjestelmällisen pilkkomisen, koodaamisen tai teemoittelun, kokoamisen ja lopuksi mallintamisen saadun tiedon perusteella. Etnografisen tutkimuksen mukaisesti tarkastelen aineiston analyysissä sen sisältämiä merkityksiä ja raportoin ne kirjallisten kuvauksien ja selityksien muodossa. Etnografisen havainnoinnin, haastattelujen, videoinnin tai nauhoitteiden katsotaan olevan erityisen hyvää aineistoa puhetta ja vuorovaikutusta tutkittaessa. Tällöin kuvaillaan tilanteita tai henkilöitä analysoimalla aineisto muun muassa teemoittain. (Peräkylä 2005, 874–875; Creswell 2003, 191). Aineiston analyysissä käytän lisäksi Creswellin (2003, 191) narratiivista tutkimusotetta osallistujien tarinoiden uudelleenkeromisessa noudattaen tiettyä juonta tai rakennetta. Narratiivisen lähestymistavan kautta voidaan Hammersleyn ja Gommin (2004, 3, 6) mukaan tuoda esille ja ymmärtää jokaisesta tapauksesta olennaiset ilmiöt. Aineiston analyysin aloitin aineiston järjestämisestä tarkempaa analyysiä varten ja etenin koodiluokittelun kautta teema-kohtaisten tarinoiden kokoamiseen.

Laadullisessa tutkimuksessa Eskolan ja Suorannan (2008, 150), Creswellin (2003, 191) ja Kvalen (1996, 190) mukaan aineistonkeruun, tekstiksi purkamisen ja teknistä jatkokäsittelyä varten valmistamisen jälkeen tärkeintä on aineiston järjestäminen sen analyysiä varten. Tutkimusaineiston tallensin tutkimuksen eri vaiheissa tietokoneelle tapaus- ja aihekohtaisesti nimeten niille omat kansiot. Varmennuksen aineiston säilymiseksi tein tutkimuksen alkuvaiheessa tallentamalla sen myös muistitikulle. Tutkimuksen aineiston analyysivaiheessa siirryin käyttämään ulkoista kiintolevyä aineistomäärän kasvaessa suureksi. Tutkimuksen viimeistelyn vaiheessa käytin tallentamiseen uutta ulkoista kiintolevyä tietokoneen lisäksi.

Kirjallisten dokumenttien avulla perehdyin yleisopetukseen integroituneena opiskelevien kolmen vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan taustatietoihin sekä opetuksessa laadittuihin suunnitelmiin ja lausuntoihin. Näitä tietoja käytin muun muassa havainnointi- ja videointijaksoa varten. Dokumenttien avulla pystyin suunnittelemaan tärkeitä videoinnin kohteita kuten yleisopetuksen kanssa yhteisiä oppitunteja ja muita päivittäin toistuvia tilanteita, esimerkiksi työskentelyä häiritseviä tilanteita ja yksilöopetustuokioita. Kirjallisista dokumenteista tuloksiossa on mukana oppilaiden lukujärjestykset, joista käy ilmi yleisopetuksessa yhteisten ja yksilöllisten oppituntien määrät. Bogdanin ja Biklenin (2007, 64–65) mukaan kirjallisten dokumenttien kautta voi saada hyvää pohjatietoa kenttävaihetta suunniteltaessa. Oppilaaseen ja kouluun liittyviä kirjallisia dokumentteja käytin tutkimuksen lisäaineistona täydentämään myös muuta aineistoa. Aineiston jaottelin tutkimuksessa käytettyjen teemojen mukaisesti, jotka esittelin luvussa 4.4.1.

Myös muita kirjallisia dokumentteja muodostui tutkimuksen aineistonkeruun myötä. Osa aineistosta oli käsinkirjoitettuja, osa videotallenteita ja kasettinauhurilla nauhoitettuja kasetteja. Ne aineistot, jotka eivät olleet kirjallisessa muodossa, litteroin ja tallensin tietokoneelle. Näistä muodostui virallisia kirjallisia dokumentteja tutkimusaineistoon.

Videotallenteet litteroin kevään ja syksyn 2002 aikana. Videotallenteita oli kolmen oppilaan osalta yhteensä 7 tuntia 30 minuuttia. Katsoin videonauhat kertaalleen läpi, minkä jälkeen kirjasin teemat, joita havainnoin nauhoilta erityisen tarkasti. Teemat, joita havainnoin ja litteroin videonauhoilta, nousivat oppilaiden koulupäivän tapahtumista:

1. Oppilaan oma toiminta
2. Oppilaaseen kohdistuva toiminta, esimerkiksi sanallinen tai fyysinen ohjaus
3. Ohjaavan aikuisen ja oppilaan välinen vuorovaikutus
4. Integroituneena opiskelevan oppilaan ja luokan muiden oppilaiden välinen vuorovaikutus
5. Ympäristön mahdollisuudet ja rajoitteet integroituneena opiskelevan oppilaan toiminnan näkökulmasta.

Aineiston laajuuden vuoksi litteroin sana- ja tilannetarkasti havainnoitavien teemojen sisältöä, jota myös LeCompte ja Preissle (2003, 231–232) korostavat. Bogdan ja Biklen (2007, 161) suosittelevat tutkimusaineiston rajaamista tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Videonauhoilta sain haastatteluaineistoa tukevaa ja tarkentavaa tietoa. Litteroidessani kirjasin ylös nauhoilla olevat erityisen hyvät tilanteet esimerkiksi oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Tämä mahdollisti tilanteiden uudelleen katsomisen.

Havainnointiin liittyvät muistiinpanot kirjasin sanatarkasti koneelle. Havainnointiaineistoa kertyi kevään 2002 aikana 20 koulupäivän ajalta. Kaikista oppitunneista ja taukoilanteista

en kirjannut havaintoja, koska osa näistä oli videoitu. Koulupäivistä jäi osa taltioimatta muun muassa koulupäivän aikana tehtyjen haastattelujen vuoksi sekä tarkoituksellisesti, koska painotin erityisesti tutkimukseen liittyviä teemoja. Koulupäivän aikana oli paljon tapahtumia ja tilanteita, joita ei ehtinyt kirjaamaan. Tämän vuoksi suunnittelin edellisenä päivänä lukujärjestyksen perusteella mitä tilanteita videoin ja mitä havainnoin. Oppitunneilta kirjasin muistiin tapahtumia samojen teemojen perusteella kuin videotallenteisiin, sekä havainnointimuistiinpanoihin. Omat huomioni erotin selkeästi havainnoiduista tilanteista kirjoittaen isoilla kirjaimilla OMA HUOMIO, minkä jälkeen kirjoitin oman kuvauksen tai näkemyksen tapahtuneesta. Tällöin saatoin kirjata omia näkemyksiäni ja huomioitani havainnointiaineiston sisään kuitenkin erottelemalla ne toisistaan.

Haastattelut litteroin sanatarkasti analysointia varten. Litteroinnin voi tehdä myös poimimalla tutkimukselle merkityksellisiä kohtia haastatteluista. Tällöin on vaarana asiayhteyden kokonaisuuden hahmottamisen vaikeus. Toisaalta pitkien puheenvuorojen sanatarkkaa litterointia on tarpeellista tiivistää ja lyhentää tai aiheesta poikkeavia pitkiä keskusteluja jättää kokonaan pois. (Bogdan & Biklen 2003, 124; Hirsjärvi & Hurme 2001, 140–141; Kvale 1996, 188–189.) Tämän tutkimuksen aineistosta halusin saada esille kaiken, mitä se voi kertoa. Litterointia ja aineiston käsittelyä kokonaisuudessaan helpottivat haastattelujen teemat, jotka etenivät jokaisessa haastattelussa samassa järjestyksessä. Haastattelujen litteroinnissa palasin satunnaisesti valitsemini nauhoihin ja kuuntelin vertaamalla niitä aiemmin litteroituihin teksteihin. Näin halusin varmistaa litteroinnin oikeellisuuden.

Litterointia vaikeutti yhden nauhan taustalla kuuluva ilmastonin aiheuttama häiriö, jolloin jouduin kuuntelemaan nauhaa useaan kertaan ja varmentamaan kuullun. Kahdessa nauhassa haastateltavan ääni hiljeni ja kuului huonosti, jolloin litterointivaiheessa oli ajoittain vaikeaa saada selvää haastateltavan sanoista. Bogdan ja Biklen (2003, 123) tuovat esille ulkopuolisen henkilön käytön haastattelujen litteroinnissa työmäärän helpottamisena. Tämän tutkimuksen nauhoista niissä, joissa haastateltavan ääni kuului huonosti tai taustaääniä oli häiritsevästi, käytin ulkopuolisen henkilön apua litteroinnissa. Muutoin litteroin nauhat kokonaisuudessaan itse ja ulkopuolisen henkilön litteroimalla varmistamat haastattelut tarkastin vielä kuuntelemalla ja vertaamalla niitä kirjoitettuun tekstiin. Muodostin samalla käsityksen aineiston määrästä ja sisällöstä. Tutkimuksessa käytetty haastattelurunko on esimerkkinä liitteissä 4 ja 5. Lisäksi kokosin tapauskohtaisesti haastattelu-, havainnointi- ja videoaineistonkeruun päivämäärät ja sisällöt liitteeseen 8.

Haastattelujen lukeminen ja teemojen mukaisen luokittelun toimivuuden arviointi vaativat aikaa ja etukäteen perehtymistä. Koodaaminen edellyttää ennalta mietittyjä keskeisiä käsitteitä tarvittavan tiedon saamiseksi mutta myös avoimuutta uusien havaintojen tekemiseen ja ilmiöiden huomaamiseen. Laadin itselleni etukäteen haastattelussa käytettyjen teemojen ja litteroitujen haastattelujen perusteella koodilistan, jonka avulla koodasin haastattelut. Koodien sisällön määrittelyä aineiston luokittelun perusteeksi (liite 9) korostavat myös Bogdan ja Biklen (2007, 173), Creswell (2003, 192), Hirsjärvi ja Hurme (2001, 141–143, 148) sekä Kvale (1996, 196–197).

Haastatteluaineiston koodausvaiheessa käytetyt koodit muodostin litteroiduista haastatteluista, videotallenteista ja havainnointiaineistosta, jota Bogdan ja Biklen (2007, 173) sekä Kvale (1996, 196–197) pitivät tärkeänä. Haastatteluja koodatessani huomasin, että osa tekstistä ei kuulunut muodostamiini koodiluokkiin. Luin ne kohdat tarkasti läpi ja muodostin siinä vaiheessa uuden koodiluokan, joka vastasi aineistosta lähtevää tarvetta. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 149–150) mukaan aineiston luokittelun vaiheessa voi muodostua uusia koodiluokkia.

Koodausta varten siirsin litteroidun haastatteluaineiston Atlas/ti-tietokoneohjelmaan erillisiksi tiedostoiksi yhden haastattelun kerrallaan. Atlas – ohjelmassa aineiston analyysi eteni haastattelujen koodauksella haastattelu kerrallaan samalla sisältöä luokitellen. Tietokoneohjelmat helpottavat ja nopeuttavat aineiston käsittelyä ja luokittelua (Bogdan & Biklen 2007, 187; Creswell 2003, 193; Kelle 2002, 283–284; Hirsjärvi & Hurme 2001, 147). Tällöin kävin aineiston läpi koodaten sen aineiston koodien mukaisesti. Tekstisegmenteille tein Bogdanin ja Biklenin (2007, 187–189) ja Kellen (2002, 285–286) ohjeiden mukaisesti tarvittaessa useampia koodauksia, jos niiden sisällöstä oli havaittavissa useita eri merkityksiä. Aineiston analysoinnissa käytetyt koodit olivat hallinnolliset toimenpiteet, pedagogiset toimenpiteet, fyysinen ympäristö, sosiaaliset suhteet, asenteet ja arvot, yhteistyö ja tiedonkulku sekä lapsi.

Taulukko 14. Tutkimuksessa käytettyjen koodien muotoutuminen tutkimuksen eri vaiheissa

Inclusion Inventory –kyselylomake	Teemahaastattelun teemat (opettaja)	Haastattelujen Atlas- koodit	Tulososion teemat
Taustatiedot Suunnittelu	Viranomaiset yhteistyö Siirtotapahtuma	Hallinnolliset toimenpiteet Asenteet ja arvot	Koulun aloittamisprosessi
Strategiat	Opetussuunnitelma ja opettaminen	Pedagogiset toimenpiteet	Opetussuunnitelma ja opetuksen yksilöllistäminen
Opetuskäytännöt Tukitoimet	Opetus ja sen suunnittelu Kuntoutus- ja ohjauspalvelut	Pedagogiset toimenpiteet	Opetusjärjestetyt luokassa
Tukitoimet	Vanhemmat ja yhteistyö	Yhteistyö ja tiedonkulku	Yhteistyö ja tiedonkulku
Käytännöt	Oppimateriaalit, kalusto ja opetustilat	Fyysinen oppimisympäristö	Fyysinen oppimisympäristö
Asenteet	Luokkayhteisö	Sosiaaliset suhteet Asenteet ja arvot	Sosiaalinen oppimisympäristö
	Koulupolku	Koulupolku	Koulupolut

Taulukossa 14 on kuvattu tutkimusaineiston sisällön analyysin eri vaiheet ja käytettyjen teemojen ja koodien muotoutuminen. Taulukkoon on myös koottu kyselyssä käytetyt teemat, joiden perusteella muotoutuivat teemahaastattelun teemat. Analyysivaiheen alussa muodostin haastattelujen koodit, joiden perusteella muodostin tulososion teemat. Asenteet ja arvot -koodi nousi haastattelujen analyysivaiheessa vahvasti esille. Koulun aloittamisen vaiheeseen ja koulusijoituspäätökseen liittyi asenteita ja arvoja kuten myös koulun sosiaaliseen kanssakäymiseen niin muiden oppilaiden kuin myös koulun henkilöstön kanssa. Asenteet ja arvot -koodin olisi

voinut kytkeä kaikkien koodien ja teemojen sisään sen kulkiessa koko ajan mukana. Tulossiossa olenkin kytkenyt sen teemoittain muodostettujen tarinoiden sisään. Tutkimusprosessissa seurattiin lasta pitkään, joten koulupolku-teema alkoi muodostua sen kautta kuvaamaan ja koostamaan tutkimusprosessin kulkua.

Haastattelujen koodausvaiheessa pedagogiset järjestelyt nousivat useimmiten esille. Lap-
sesta oli lähes yhtä paljon mainintoja, jotka aineiston analyysin seuraavassa vaiheessa kytkin
teemojen sisään. Yksittäin koottuna ne olisivat jääneet irrallisiksi. Fyysisestä ympäristöstä ja
sosiaalisista suhteista oli haastatteluissa varsin vähän mainintoja. Tämä johtui siitä, että ke-
räsän niistä tietoa pääasiassa videoinnilla ja havainnoinnilla. Litteroidut videotallenteet ja
havainnointimuistiinpanot koodasin käsin vahvistaen korostustussilla huomioitavat kohdat.
Koodiluokat olivat samoja kuin haastattelujen koodaamisessa. Videotallenteiden ja havainto-
muistiinpanojen osalta koodaamisessa käytetyimpiä olivat fyysinen ympäristö, sosiaaliset suhteet
ja pedagogiset toimenpiteet, jotka vahvistivat haastatteluissa esille nousseita teemoja. Nämä
eivät ole mukana Atlas/ti-ohjelmaan koodatuissa aineistoissa. Taulukossa 15 on koottuna Atlas/
ti-ohjelman koodifrekvenssitaulukko esimerkiksi haastatteluista.

Taulukko 15. Atlas/ti -ohjelman koodifrekvenssitaulukko

Haastateltavat, primary docs														
Koodit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Yht.
Arvot, asenteet	15	19	3	30	6	8	7	16	14	4	15	13	1	151
Fyysinen ympäristö	5	5	1	3	2	5	7	5	10	2	7	4	4	60
Hallin- nolliset toimenpi- teet	11	8	4	30	4	12	16	21	4	7	9	13	7	146
Lapsi	15	30	5	41	20	24	24	45	31	16	38	30	15	334
Peda- gogiset toimenpi- teet	47	44	14	28	28	35	33	24	57	26	47	27	18	428
Sosi- aaliset suhteet	7	5	5	9	8	12	5	19	14	3	5	5	10	107
Tiedon- kulku ja yhteistyö	16	17	5	19	10	10	8	9	17	15	19	15	5	165
Yhteensä	116	128	37	160	78	106	100	139	147	73	140	107	60	1391

Aineiston luokittelun jälkeen on Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 149) mukaan seuraavana vaiheena joko aineiston järjestäminen uuden luokittelun mukaiseen järjestykseen tai analyysin seuraavaa vaihetta varten. Luokittelun jälkeen järjestin aineiston uudelleen Atlas/ti-ohjelmassa. Poimin koodeittain haastattelujen tekstisegmentit. Tallensin jokaisesta haastattelusta oman tiedostonsa, joka sisälsi koodeittain poimitut tekstisegmentit. Tekstisegmentin pituus on tutkijan itsensä valittavissa yksittäisestä sanasta pidempään kerrontaan. Tavoittelin tekstisegmenteiltä selkeyttä kuvaamaan koodin sisältöä rajaamatta sen pituutta. Näin pystyin hallitsemaan aineistoa sekä käsittelemään ja analysoimaan sitä tapauskohtaisesti ja koodeittain, jota myös Eskola ja Suoranta (2008, 204–206) sekä Bogdan ja Biklen (2007, 189) pitävät tärkeänä. Taulukkoon 16 on koottu aineistosta käytetty Atlas-koodi, koodin sisältö ja alkuperäisilmaus haastatteluista.

Taulukko 16. Aineiston koodauksessa käytetyt Atlas-koodit, koodin sisältö ja alkuperäisilmaus

Atlas – koodi	Koodin sisältö	Alkuperäisilmaus
Asenteet ja arvot	<ul style="list-style-type: none"> -haastateltavien suhtautuminen integroituun, erityistä tukea tarvitsevaan oppilaaseen - asenteet yleisesti erilaisuutta kohtaan - haastateltavien näkökulmasta katsottuna yleisopetuksen oppilaiden suhtautuminen erityistä tukea tarvitsevaan oppilaaseen - arvot, jotka ohjaavat arkea - asenteet yleensä koulua, opettajia, avustajia, muuta koulun henkilökuntaa, kotia (vanhempia), muita oppilaita kohtaan 	<p>Ja myö aikuisethan ollaan siinä niinku sitten vaikuttamassa että miten lapsetkin asennoituu, mie oon ainakin lähteny siitä että kaikki tuotokset on positiivisia kun on vaan tuotos se on hyvä. (Luokanopettajan haastattelu)</p> <p>Hän taitaa senkin tehdä itse eli hän niinkun panee ne arvot järjestykseen ja tämä juuri, kun puhuin siitä hänen kunnioittamisestaan ja hänenlaisensa ihmisen kunnioittamisesta niin tää on niinku semmosta pohjatyötä mun mielestä, että hyvällä saadaan hyvää aikaan ja pahalla pahaa aikaan. (Äidin haastattelu)</p>
Fyysisen ympäristö	<ul style="list-style-type: none"> - apuvälineet - piha-alue - koulurakennuksen soveltuvuus mm. luokka, liikuntasali, portaat, hissit, ovet - esteettömyys - tukeeko fyysinen ympäristö oppilaan oppimista - tehdyt muutostyöt esim. WC - inva-WC 	<p>Olemme täällä rappujen, rappujen päässä eli toisessa kerroksessa. Vanha kivikoulu, jossa alakerrassa on liikuntasali ja ruokailutila, eli luokahuoneet sijaitsevat talon toisessa kerroksessa. Rappujen kiipeämistä voi tietysti ajatella, että se on samalla kuntoutusta. (Luokanopettaja)</p> <p>Muu oppimateriaali on sitten joko itse kehitettyä, erikseen hankittua tämmösiä tarkoituksia varten ja hyvin paljon just tietokonepohjaisena, että se on lähinnä sitä, että koetamme saada Paavolle valmiuksia käyttää tietokonetta. (Tukiopettaja)</p>

Hallinnolliset toimenpiteet	<ul style="list-style-type: none"> - lainsäädäntö - koulutoimen viranomaisten päätökset mm. tukitoimet, opettaja, avustaja, tila - koulunaloittamiseen liittyvä prosessi 	<p>Kunta suhtautuu kuitenkin myötämielisesti tähän asiaan että on mahdollisuus käyttää niitä tukitoimia. (Erityisopettaja)</p> <p>Ryhdyttiin suunnittelemaan ja oli muutamia isoja palaverreja, 15 ihmistä mukana, kun mietittiin sitä, että miten se järjestetään ja pyöritettiin kunnan päättäjiä, että he suostuvat siihen, että näinkin voidaan tehdä. (Erityisopettaja)</p>
Lapsi	<ul style="list-style-type: none"> - kuvaukset lapsesta (luonne, toiminnallisuus, oppiminen, kehitys, suhtautuminen), oppilaan puolustaminen, oppilaan näkökulmasta katsominen - taidot ja oppiminen - fyysinen ja psyykinen terveys - oppilaan historia, varhaiskuntoutus, kehitys - kuntoutus, onko sitä, toimiiko, riittääkö, miten eri ikävaiheissa - vanhempien jaksaminen - tukitoimet kotiin 	<p>Koetettiin oikeestaan mun mielestä hyvin kauniilla tavalla sovittaa yhden erilaisen ja tään ryhmän elämää yhteen. (Äiti)</p> <p>Ihan alkuun varmaan se, että tuota nin että siis eha-oppilaan kohtaamine ja tämmönen eha-oppilaan oppiminen on oppimisprosessi on ihan erilainen kuin jonkun tavallisen. (Opettaja)</p> <p>Kyllä mie en malta suutani pittää kiinni, minähän kiljasen kovalla äänellä nyt on taas onnistuttu. Kyllä myö niistä puhutaan. (Koulunkäyntiavustaja)</p> <p>Aika realistiset odotukset niinku siitä, että mitä pystyy oppimaan ja mitä myö tehään, että miulla ei oo mittään fantasiaita. (Koulunkäyntiavustaja)</p>
Pedagogiset toimenpiteet	<ul style="list-style-type: none"> - opetuksen suunnittelu - käytetyt opetusmenetelmät - koulun henkilöstön toiveet ja odotukset - opetusvälineet ja materiaalit - opettajan ja avustajan jaksaminen työssä - ammattitaito ja osaaminen - tukitoimet mm. lisäkoulutus, konsultaatio, resurssit 	<p>Menee kyllä aikaa enemmän, kun odottaa niinku vastauksia, kuitenkin pitää huolen siitä, että hän saa aina vastata ja että häneltä myös kysytään. (Tukiopettaja)</p> <p>Integraatioyrityksen idea oli, että kun koulussa on lukujärjestys ja sitten koska hänen päivänsäkin strukturoidaan silleen että hän oppis niinku sitä kouluviikkoa hahmottamaan ja siellä oppitunnit seuraavat toisiaan ja hänelle poimitaan ne tavalliset koko luokan oppitunnit missä hän kykenee niinku saamaan itselleen jotain niin sillä tavallahan hän niinku on ryhmässä mukana ja kuuluu joukkoon, kun on yleensä niin kovin yksin. (Äiti)</p>

<p>Sosi- aaliset suhteet (oppi- laiden välillä)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaiden välinen vuorovai- kutus, aloitteentekijä - kuinka sitä kuvataan - vapaat tilanteet ja ohjatut tilanteet 	<p>Sanna kuuluu sinne ja on meidän mukana ja uskoisin, että tää luokka myös on tot- tunut jo siihen. (Luokanopettaja)</p> <p>Lapset välillä ottaa siellä on pulpetissa se missä on niitä kuvia ja ne joskus aina kyselee Kallelta mitä se tehny. (Koulunkäyntiavustaja)</p> <p>Paavo on kaikkien kanssa kaveri, kaikki tykkää Paavosta kaikki haluavat auttaa, jos joku kynä taikka viivotin tippuu niin kyllä, joku on heti autta- massa. (Luokanopettaja)</p>
<p>Tiedon- kulku, yhteis- työ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - yhteistyö koti – koulu – ter- veydenhuolto - vanhempien osallistuminen oppilaan koulunkäyntiin liittyviin asioihin - tiedonkulku koulusta kotiin ja kotoa kouluun; päivittäin, reissuvihko, puhelut, kes- kustelut, kuka vastaa, lasta koskevat asiakirjat ja niistä tiedottaminen, tapaamiset, palaverit ja kokoukset - eri tasojen välillä tapahtuva yhteistyö esim. päätösten tekemisen yhteydessä - haastateltavien näkökulmat ja käsitys yhteistyöstä ja tiedottamisesta 	<p>Lausuntoja tai siis näitä epikriisejä ja näitä niin kaikki on niinku koululle. Opettajalla on oikeus tietää missä mennään. Ja kuntoutus näe lausunnot ja kaikki niin ne on tullu tänne kanssa. Että hyö tietää. (Äiti)</p> <p>Erytisopettajan kanssa myö on aina suunnitel- tu että mitä tehdään ja missä tasossa mennään sitten hän on antanut vinkit minkälaisia tehtäviä tehdään. (Koulunkäyntiavustaja)</p> <p>Periaatteessa niinku reppuvihkon välityksellä ol- laan yhteyksissä ja sit jos on tärkeitä asiaa niin sit soitellaan. (Koulunkäyntiavustaja)</p> <p>Täällä oli näitä terapeutteja ja tää psykologi ja sitten keskussairaalan puolelta ihmisiä ja halus tie- tää että, ja mulla oli tää ekaluokan lukujärjestys. (Tukiopettaja)</p>

Aineiston analysoinnissa kuvataan haastattelujen koodaamista koodiluokkiin merkitysten luokitteluna. Vastaavasti narratiivista strukturointia kuvataan tekstin järjestämisenä ajallisesti ja sosiaalisesti. Tällöin huomio kohdistuu haastateltavan kertomaan tarinaan. Haastattelun sisäl-
löstä voi tutkija itsekkin luoda tarinan, vaikka sellaista ei haastattelussa varsinaisesti olekaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137; Kvale 1996, 192; Riessman Kohler 1993, 18–19.) Tutkimuksen narratiivinen analyysi perustuu kahteen osaan. Ensimmäisenä kiinnitin huomiota siihen, mitä haastateltavat halusivat kertoa, ja jätin tulkitsematta ne merkitykset, joita he ovat mahdollisesti ilmaisussaan huomaamattaan käyttäneet. Toiseksi kokosin haastatteluista tarinat noudatellen aineistonkeruussa ja aineiston ensimmäisessä analyysivaiheessa käytettyjä teemoja huomioiden niiden yksilölliset variaatiot. Tähän pyrin aineiston tarkemman kuvauksen sekä yksilöllisten näkökulmien esilletuomisen vuoksi. Pelkistetyn ydintarinat eivät kuvanneet riittävän tarkasti ja syvällisesti tutkimuksen yksilöllistä moninaisuutta myöskään Hännisen (2000, 33)

mukaan. Seuraavassa kuvataan haastattelussa käytettyjen koodien mukaisesti yhdistetyn aineiston analysointia tarinoiden kautta.

Haastattelujen analysointi jatkui haastattelujen, havainnointiaineiston ja videoaineiston lukemisella koodeittain ja tapauskohtaisesti. Lisäksi luin aineistot kokonaisina alusta loppuun saadakseni kokonaiskäsityksen kustakin tapauksesta. Aineiston jatkoanalyysiä tein haastattelujen, havainnointi- ja videoaineistojen pohjalta rakentamalla teemasta tapauskohtaisesti tarinoita, joita tarkastelen narratiivisen tutkimusotteen kautta, kuten muun muassa Pink (2007, 361), Cresswell (2003, 182–183, 197), Kvale (1996, 184, 188, 274) ja Riessman Kohler (1993, 3) ovat tehneet. Etnografista tutkimusaineistoa voidaan Cortazzin (2008, 384) sekä Emersonin, Fretzin ja Shawn (2008, 352) mukaan analysoida, tulkita ja kirjoittaa uudelleen narratiivien kautta. Teemoittain työstettyjä tarinoita, havaintoja ja ilmiöitä tarkastelen tutkimuksen tuloksissa Creswellin (2003, 197) mukaisesti teemakohtaisesti verraten niitä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Ilmiöiden ymmärtämiseen ja niiden kuvaamiseen pyrkivät Patton (2002, 115–116) ja Riessman Kohler (1993, 5) narratiivien kautta, kuten tässä tutkimuksessa opettajien, avustajien ja vanhemman haastattelujen sekä video- ja dokumenttiaineistojen pohjalta rakennettujen tarinoiden. Tarinat mahdollistavat Websterin ja Mertovan (2007, 14) ja Sikesin (2002, 8) mukaan myös sellaisten asioiden esilletulon, joita perinteisellä raportointitavalla ei olisi havaittu. Narratiivisessa tutkimusotteessa erottavat Kvale (1996, 274) ja Pietilä (1991, 11) kertomuksesta tarinan eli sen mitä kerrotaan, ja diskurssin eli tavan, miten kerrotaan. Kertomus voi olla haastattelu tai kirjalliseen muotoon saatettu videoaineisto, kuten tässä tutkimuksessa oli. Bruner (1996) kuvaa ihmisen välittömiä ja menneitä kokemuksia, jotka järjestäytyvät kerronnallisella tavalla, narratiivin muotoon. Hänen mukaansa kerronnallinen ajattelu on ihmisille keskeinen toimintatapa ja inhimillisen tiedon rakentaja. (Bruner 1996, 40.) Sitä Webster ja Mertova (2007, 1–2) käyttävätkin erityisesti kokemusten ja niiden merkitysten tutkimiseen. Neumann ja Nunning (2008, 5) tuovat esille myös elettyjen kokemusten kuvaamisen ja luokittelun vaikeuden niiden moninaisuuden vuoksi. Vastaavasti Andrews (2008, 100) kuvaa meitä itseämme tarinoiksi, joista kerromme ja kuulemme ja joiden avulla ymmärrämme, keitä olemme sekä näiden tarinoiden yhteyttä identiteettiimme.

Etnografisessa tutkimuksessa käytettävä narratiivinen analyysi antaa Cortazzin (2008) mukaan tutkijalle mahdollisuuden ymmärtää informanttien elämän merkittäviä hetkiä yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Narratiivisen analyysin kautta on myös mahdollista luoda merkityksiä kokemuksille ja jakaa niitä muiden kanssa. Narratiivinen kertomus voi tutkimushaastattelussa muotoutua erilaiseksi kuin ystävälle kerrottaessa. Tarinat ja merkitykset muotoutuvat informantin kokemusten ja vuorovaikutuksen myötä. Tämän vuoksi useat narratiivit ovatkin monimerkityksellisiä. (Cortazzi 2008, 384, 388.)

Narratiivisessa analysoinnissa pyrin tunnistamaan myös enonsiaation käsitteen eli kertojan suhteen tekstiin, muun muassa sen, kertooko hän jostakin muusta vai itsestään, mihin hän vetoaa kertoessaan, kenen näkökulmasta kertomus on kuvattu, mikä on puhujan suhde henkilöihin, tekoihin tai tapahtumiin, joista hän kertoo. Enonsiaation käsitettä tarkastelin kahdella tasolla, mitä Clough (2002, 9, 12) ja Kvale (1996, 274) pitävät tärkeänä tunnistaa. Ensin tarkastelin enonsiaatiota haastateltavan näkökulmasta, minkä jälkeen tarinoiden tulkitsijan eli tutkijan näkökulmasta.

Bruner (1996) erottelee toisistaan paradigmaattisen tietämisen ja narratiivisen tietämisen. Paradigmaattinen tietäminen on tyypillisesti täsmällistä, muodollista sekä käsitteiden tarkkaa

määrittelemistä ja luokittelujen tekemistä. Narratiivisen analyysin kohdistan tässä tutkimuksessa uuden tarinan rakentamiseen aineiston teemoittelun ja koodauksen jälkeen. Pattonin (2002) mukaan narratiivisen analyysin ydin onkin tuotettujen tarinoiden tulkinnassa. Olenaista on se, kuinka tutkija on tulkinnut aineiston perusteella rakennetut tarinat ja kuinka lukija ne tulkitsee. (Patton 2002, 118.)

Tarinoiden tuottamisen jälkeen luin ne läpi verraten otteita samalla alkuperäiseen tekstiin. Tulososion tarinoihin liitin alkuperäisilmauksia tarkentamaan ja todentamaan tarinoiden oikeellisuutta. Samalla pyrin huomioimaan alkuperäisotteen tulkintojen variaation. Kun alkuperäisilmaus erotetaan oikeasta kontekstista, sen tulkintamahdollisuudet voivat laajentua ja saada eri merkityksiä. Taulukkoon 17 on koottu esimerkkejä tarinoiden rakentamisesta koodi, ote tarinasta ja alkuperäisilmaus -malleina.

Taulukko 17. Aineiston narratiivisen analyysin kulku

Koodi	Ote tarinasta	Ote alkuperäisaineistosta
Koulun aloittamisprosessi	Tämän lisäksi Kalle kävi lähikoulussa toimivassa kiertävässä päiväkodissa kahtena päivänä viikossa, torstaina ja perjantaina. Siellä Kalle osallistui samaan yhteiseen toimintaan päiväkerholaisten kanssa. Yhteinen toiminta kiertävän päiväkodin puolella sujui hyvin.	Siinä koetettiin oikeestaan mun mielestä hyvin kauniilla tavalla sovittaa yhden erilaisen ja tään ryhmän elämää yhteen. (Äidin haastattelu) Kahtena päivänä tässä lähikoulussa olevassa kiertävässä päiväkodissa torstai ja perjantai muistaakseni olivat ne päivät, jolloin Kalle oli päiväkerholaisten mukana ja se jossain vaiheessa minä siirryinkin sitten tähän päiväkotitoiminnan mukaan suunnittelemaan niitä Kallen oppitunneita ja sitten sen ensimmäisen vuoden jälkeen niin alkoi kypsyä semmonen ajatus mulla itselläni niin kuin sitten myöskin Kallen äiti oli ajatellut että miksei Kalle voisi jatkaa tässä samassa koulussa, kun se päiväkotilapsiryhmä siirtyi eka luokalle. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Opetusjärjestelyt	Koulunkäyntiavustaja pohti oppimistavoitteiden saavuttamista pienin askelin ja hitaasti sekä niiden huomioimista. Jokainen opittu asia oli iloittamisen arvoinen ja avustaja koki Sannan edistymisen palkitsevana ja kannustavana myös omalle työlleen. Myös erityisopettaja antoi kannustavaa palautetta niin Sannalle kuin myös koulunkäyntiavustajalle.	Mie en malta suutani pittää kiinni, minähän kiljaisen kovalla äänellä nyt nyt on taas onnistuttu. Kyllä myö niistä puhutaan. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu) Harjoitellaan tuntoja, anna käsi, toinen käsi, Sanna ojensi kädet vuorotellen open käteen, opettaja kehui Sannaa. (Erityisopettajan motoriikkatunnin havainnointimuistiinpanot)
Fyysinen oppimisympäristö	Kahdessa kerroksessa olevien opetustilojen hyötynä nousi esille portaiden kiipeämisen mukanaan tuoma kuntoilu ja karkeamotoristen taitojen harjaannuttaminen	Jos opetus on kahdessa kerroksessa se on kuntoilua ja harjaantumista, että hän kävelee ne raput vaikka hitaastikin ja avustettuna. (Äidin haastattelu) Portaiden kiipeäminen ja laskeutuminen vuoroaskelin (HOJKS –asiakirja)
Sosiaalinen oppimisympäristö	Oppilailta oli välillä valtava kontaktinottamisen tarve, ja erityisesti heitä kiinnostivat kuvat, joita Kalle käytti kommunikoinnin tukena. He halusivat myös opettaa niitä Kallelle kyselemällä kuvien merkitystä ja pyytämällä vastaamaan.	...siinä on ollut tosi huippuhienoja juttuja silloin kun kuvia tuli yhä enemmän niin toiset oppilaat kävi kyselemässä Kallelta just näitä asioita.... Näyttivät Kallella kuvia ja sanoivat että kyllä vai ei ja Kalle näytti aina että kyllä tai ei jommankumman näistä. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu) Käyttää symboleita, kuvia ja esineitä. (HOJKS –asiakirja)

Tämän jälkeen kokosin yhteenvedon kunkin tarinan pohjalta teoriaan peilaten. Lisäsin tarinoin Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 145–146) ohjeiden mukaisesti alkuperäislainauksia selvittämään ja varmentamaan tarinan sisältöä. Tärkeänä osana aineiston analyysiä oli tarkastella tarinoita ja ilmiöitä integraation ja inklusion näkökulmasta. Näiden lisäksi otin myös segregaaation näkökulman tarkasteluun mukaan. Teemoittain muodostetuista tarinoista laadin yhteenvedon kunkin luvun loppuun, joissa vertasin tarinoista esille nousevia ilmiöitä teoreettiseen viitekehukseen tutkimuskysymysten mukaisesti.

Tämän tutkimuksen aineiston määrä oli kohtuullisen suuri analysoida. Laadullisen tutkimuksen aineisto voi Hirsjärven ja Hurmeen (2001) ja Kvalen mukaan muodostua runsaaksi, jolloin tutkijan on analyysivaiheessa päätettävä aineiston rajaamisesta. Jo aineistonkeruuvaiheessa olisi suunniteltava analyysitapaa, jolloin aineistonkeruun voi rajata sen mukaisesti.

(Hirsjärvi & Hurme 2001, 135; Kvale 1996, 176.) Kerätystä aineistosta analysoin tarkemmin haastattelut, joiden jälkeen täydentävänä aineistona analysoin videotallenteet ja havaintomuistiinpanot. Kirjallisia dokumentteja käytin pääasiassa kenttävaiheen suunnittelussa ja oppilaiden taustatietoihin perehtymisessä, mutta myös täydentämään ja tukemaan muuta tutkimusaineistoa. Aineiston tarkastelu ja analysointi oli mielenkiintoinen matka tutkimuksen tarkoituksesta sen lähestymistapaan, tutkimuksen kohdejoukosta aineistonkeruuseen ja sen kuvailuun sekä analysointiprosessin auki purkamiseen. Lopulliset teemat muotoutuivat esi-koulun ja perusopetuksen hallinnollinen järjestäminen, pedagoginen-, fyysinen- ja sosiaalinen oppimisympäristö sekä koulupolku toiselle asteelle. Seuraavassa luvussa esitän tutkimuksen tulokset tarinoissa ja yhteenvedoissa.

5. Yhdessä ja erikseen – tutkimuksen tulokset

Tässä tutkimuksessa tarkastelen kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan esi- ja perusopetuksen toteutumista lähikoulussa mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Kuvaan myös näiden kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan koulupolkua esikoulusta toisen asteen opintoihin inklusion, integraation ja segregaaation näkökulmista. Tutkimuksen tuloksia tarkastelen tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tarinoiden avulla nostan esille haastateltujen henkilöiden ajatuksia ja mielipiteitä. Lisäksi pyrin noudattamaan heidän kerronnallista tyyliään asioita esittäessäni. Haastattelujen lisäksi käytin tarinoiden rakentamisessa videoaineistoa, kirjallisia dokumentteja ja havainnointimuistiinpanoja. Laadin tarinoista koosteen kunkin alaluvun loppuksi. Teemojen perusteella laadittujen narratiivisten tarinoiden laajuus vaihtelee tarinoiden sisällön mukaisesti.

5.1 ESIKOULUN JA PERUSOPETUKSEN HALLINNOLLINEN JÄRJESTÄMINEN

Vaikeasti vammaisten oppilaiden opiskelu yleisopetuksessa edellyttää hallinnollisia ratkaisuja enemmän kuin tavallisen yleisopetuksen oppilaan kohdalla. Tässä luvussa tarkastelen kolmen vaikeasti vammaisen oppilaan esi- ja perusopetuksen hallinnollisia järjestelyjä kotikunnan lähikoulussa. Tarkastelen heidän yksilöllisiä polkujaan esikoulun ja perusopetuksen aloittamisen vaiheessa, opetuksessa käytettyjä opetussuunnitelmia ja opetuksen yksilöllistämisen ratkaisuja.

5.1.1 tarinat esikoulusta ja perusopetuksen aloittamisesta

Kaikkien oppilaiden oikeus opiskella yhdessä korostaa tasa-arvoa ja osallistavan opetuksen näkökulmaa. Tässä luvussa kuvaan vaikeasti vammaisten oppilaiden esi- ja perusopetuksen suunnittelua ja tehtyjä hallinnollisia ratkaisuja. Luvun lopussa olevassa koosteessa tarkastelen integraation, inklusion ja segregaaation toteutumista hallinnollisesta näkökulmasta peruskoulun aloittamisen vaiheessa pelkästään vaikeasti vammaisen oppilaan näkökulmasta.

Sannan esikoulu ja perusopetuksen alku

Sanna oli päivähoitossa kotikunnan päiväkodissa tavallisessa ryhmässä, josta hän siirtyi muiden lasten kanssa opiskelemaan peruskoulun esikouluun. Oppivelvollisuusiän lähestyessä äiti tutustui naapurikunnan harjaantumisopetukseen, jonne Sannan koulupaikkaa suunniteltiin. Sannan opiskelu naapurikunnan erityiskoulussa olisi taloudellisesti ollut kallis ratkaisu niin uuden erityisopettajan palkkaamisen kuin myös pitkien koulumatkojen vuoksi. Äidin mielestä pitkä päivittäinen koulumatka olisi ollut väsyttävää Sannalle.

Meiltä ei oo kun vajaan 3 km kouluun. Se on toiminut matkana hyvin. Mie aattelin että Sannaa vois rassata tää matkakin jos kulkisi naapurikuntaan. Sekin jo vaikuttas siihen hänen koulussa jaksamiseen. (Äidin haastattelu)

Äidin aloitteesta Sannan opiskelupaikaksi päätettiin yhdessä koulutoimen kanssa kotikunnan lähikoulu, jossa hän suorittaisi oppivelvollisuuttaan pienryhmään integroituneena ala-asteen koulussa. Lähikoulun apulaisrehtori huolehti tarvittavista selvityksistä ja käytännön valmisteluista, kuten pienryhmän perustamisesta, johon oli tulossa myös osa-aikaista erityisopetusta tarvitsevia oppilaita. Äiti oli tyytyväinen koulutoimessa tehtyihin valmisteluihin.

Apulaisrehtorin harteillehan koulujärjestelyt on jääny että myö vaan soitettiin ja kysyttiin, että missä mennään. Heijän vastuulleen. Hirmu ihanasti kunnan koulutoimesta silleen yleensäkin Sannan asioita on hoidettu. (Äidin haastattelu)

Kotikunnan kouluun perustettiin myös uusi erityisopettajan virka. Virkaan valittu erityisopettaja opetti Sannaa kaksi vuotta, minkä jälkeen Sannan opettajaksi tuli jo esikouluajoista tuttu opettaja peruskoulun loppuun saakka. Kunta palkkasi myös henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan Sannan kouluvuosien ajaksi.

Koulun aloittamisen suunnittelu- ja valmisteluvaiheeseen osallistuivat vanhempien lisäksi apulaisrehtori, koulutoimen edustaja sekä erityishuollon edustajat. Erityishuollon asiantuntijat ohjasivat ja kouluttivat erityisopettajaa ja koulunkäyntiavustajaa vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opetuksen järjestämiseen liittyvissä asioissa. Luokanopettaja ei ollut mukana koulutuksissa, koska Sanna opiskeli henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan kanssa yleisopetuksessa vain pienen osan tunneista.

Koulun aloittamisesta lähtien koulukyyditykset järjestettiin samoilla kyydeillä koulun muiden oppilaiden kanssa. Aamu- ja iltapäivähoitosta vastasi henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja. Hän kuvasi järjestelyjen olleen toimivia.

Kuljetukset on sujunut hyvin ja kaikesta huolimatta on sujunut hyvin tämä tarvittava aamu- ja iltapäivähoito. Sekin on sujunut kaikesta huolimatta. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Vanhemmat kokivat yhteistyön apulaisrehtorin ja muun työryhmän kanssa sujuneen erittäin hyvin. He olivat tyytyväisiä lapsensa opiskelumahdollisuuteen kotikunnassa.

Paavon esikoulu ja perusopetuksen alku

Paavo oli päivähoitossa kotikunnan päiväkodissa. Esiopetusta valmisteltiin ja järjesteltiin päivähoiton ja esiopetuksen yhteistyönä.

Saatiin sitten hyvin tähän yhteistyöhän sillä tavalla että hän oli puoli päivää päiväkodissa ja toisen puolikkaan neljästä tunnista koulun puolella että saatiin semmoinen pehmeä lasku että se oli tavallaan jo esikoulua vaikka meillä ei varsinaista esikoulua silloin edes ollut. (Koulutoimenjohtajana työskentelevän 3.-6. luokan luokanopettajan haastattelu)

Esiopetuksen aloittamisen valmistelu alkoi erikoissairaanhoidon neuropsykologin puhelinsoitolla kotikunnan lähikouluun, josta hän tiedusteli esiopetuspaikkaa Paavolle.

No, se lähti tuota keskussairaalan neuropsykologin aloitteesta. Muistaakseni oli tämän aikaisemmin koulun alku tämä esikoulu. Koulu alkoi niinku 6-vuotiaana. Opettajakin oli ihan myönteisellä kannalla, kivuttomasti kyllä ei siinä ollut mitään vaikeuksia. (Äidin haastattelu)

Paavolla oli todettu laajoja kielellisiä vaikeuksia. Hänellä ei ollut puhekieltä eikä hän viittonut. Neuropsykologin mukaan oli vaikea arvioida Paavon kehitystasoa ja laatia ennustetta. Tämän vuoksi ei tiedetty, millaisia taitoja hänellä oli ja mitä hän pystyisi oppimaan. Koulutoimenjohtaja aloitti Paavon esikouluratkaisujen suunnittelun näiden varsin vähäisten taustatietojen perusteella.

Se oli kyllä aika vähäistä mitä me saimme keskussairaalan taholta kun se oli se ensimmäinen paperihan oli lääkärinlausunto, jossa ilmoitettiin hänen vammaisuuden tasonsa ja just tuo kehitysrajoitteet, oppimisrajoitteet ja kaikki meillä kyllä näkyvissä ja siltä pohjalta me myös sivistyslautakunnassa myös pohdimme mitä koulunkäyntiä voisi ajatella mitä papereista irti saatiin. (Koulutoimenjohtajana työskentelevän 3.-6. luokan luokanopettajan haastattelu)

Esiopetuksen aloittamiseen liittyviin neuvotteluihin osallistuivat opettajan lisäksi neuropsykologi, kuntoutusohjaaja, äiti ja isä. Olennainen osa suunnittelua ja valmistelua oli yhteistyö päiväkodin kanssa. Kunnan myönteisen ratkaisun perusteena oli äidin mielipide: ”Tää on Paavolle lähikoulu”.

Kunnan myönteinen suhtautuminen ja järjestetyt tukitoimet rohkaisivat luokanopettajaa ottamaan Paavon omalle luokalleen aloittamaan esikoulua, vaikka koulussa ei ollut esikoulua ja henkilöstöresurssitkin olivat puutteelliset. Luokanopettajan myönteinen suhtautuminen oli tärkeää.

No, asia oli meille sillä tavalla uusi, että meillä ei ollut esikoulua aikaisemmin ja meillä ei ollut myöskään erityisopettajaa ja siitä olisi ollut tietysti aika helppo kieltäytyä siis resurssipulan takia, mutta jotenkin asia oli mielenkiintoinen ja kiinnostava ja halusin tehdä parhaani ja auttaa perhettä ja lasta ja katsoa mitä siinä tapahtuu ja niin me luovattiin ottaa Paavo sitten syksyllä esikouluun kahdeksi tunniksi päivittäin. (1.-2. luokan

luokanopettaja)

Laaditun suunnitelman mukaisesti Paavolla oli koulun alkuvaiheessa kaksi tuntia päivässä esiopetusta, minkä jälkeen hän meni kahden tunnin ajaksi koulunkäyntiavustajan kanssa päiväkotiin. Luokanopettaja laati Paavolle viikoittain henkilökohtaisen opetussuunnitelman, ja hänelle palkattiin henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja. Avustaja vaihtui ensimmäisen kouluvuoden aikana. Uuden koulunkäyntiavustajan kanssa yhteistyö alkoi kuitenkin sujua hyvin heti alusta alkaen. Hän suoritti koulunkäyntiavustajan opinnot seuraavana vuonna Paavon kanssa työskentelyn aloittamisesta. Kunnan koulutoimi suhtautui henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan kouluttautumiseen myönteisesti ja järjesti hänelle mahdollisuuden oppisopimus- ja aikuiskoulutusten kautta ammatilliseen pätevytyymiseen.

Esikouluvuoden päättyessä mietittiin Paavolle soveltuvaa peruskoulupaikkaa. Vanhemmat esittivät toiveensa Paavon mahdollisuudesta jatkaa lähikoulussa. Heidän huolensa oli, että he eivät halunneet Paavon aloittavan koulua erityiskoulussa, koska heidän mielestään Paavo ei ollut vaikeasti kehitysvammaisen lapsi. Kunnan koulutoimi tekikin myönteisen päätöksen oppivelvollisuuden suorittamisesta kotikunnan lähikoulussa. Vanhemmat olivat tyytyväisiä kouluratkaisuun samoin kuin 1.–2. luokan luokanopettaja. Hän oli esikoulun aikana huomannut Paavon kyvyn oppia uusia asioita ja totesi, että Paavon koulun jatkuminen hänen luokalleen oli itsestään selvää.

No, siinä kun oli tää esikoulu käyty niin minusta siinä ei ollut mitään epäselvää etteikö hän jatkais tässä että parempi vaihtoehto ilman muuta kuin lähtee kuljettamaan lähikouppunkiin johonkin vammaisten oppilaitokseen. Minä näin siinä, että hänellä on resursseja ja ajattelin niinku mentiin vuosi kerrallaan ja katsotaan mitä tulee, helpompi hänellekin olla siinä lähellä. (1.–2. luokan luokanopettajan haastattelu)

Luokanopettaja teki koko Paavon alaluokkien ajan tiivistä yhteistyötä eri asiantuntijoiden kanssa. Tämän lisäksi henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja ja luokanopettaja osallistui täydennyskoulutukseen tarvittavan erityisopetuksen tiedon saamiseksi. Kunnan sivistyslautakunta suhtautui myönteisesti Paavon koulunkäyntiin liittyviin järjestelyihin sekä taloudellisiin ratkaisuihin.

Kallen esikoulu ja perusopetuksen alku

Kalle oli ollut kotihoidossa ennen oppivelvollisuuden alkamista. Kuntoutuksena hän oli saanut fysioterapiaa, joka oli toteutettu kotona. Myös esiopetus päätettiin järjestää kotona. Häntä opettivat henkilökohtainen avustaja ja äiti. Erityisopettajalla oli kaksi viikkotuntia Kallen kotiopetukseen. Tämän lisäksi Kalle kävi lähikoulun tiloissa toimivassa kiertävässä päiväkodissa kahtena päivänä viikossa. Siellä Kalle osallistui toimintaan päiväkerholaisten kanssa, mikä sujui äidistä hyvin.

Siinä koettiin oikeestaan mun mielestä hyvin kauniilla tavalla sovittaa yhden erilaisen ja tään ryhmän elämää yhteen. (Äidin haastattelu)

Kalle siirtyi kiertävän päiväkodin lasten kanssa 1. luokalle. Siirtymisen ajateltiin sujuvan hy-

vin, sillä ryhmän lapset ja Kalle tunsivat toisensa, ja koulun opettaja ja päiväkodin johtaja olivat päivittäin yhteistyössä keskenään. Kallen oppivelvollisuuden suorittamista lähikoulussa puolsi myös se, että koulun aloittamisen aikaan Kallen terveydentila ei olisi kestänyt päivittäisiä 50–60 kilometrin koulumatkoja kotikunnan erityiskouluun. Tämän vuoksi lähikouluratkaisuun päätyminen oli äidin mielestä turvallinen ratkaisu.

Se tilanne rakentui sillä tavalla, että enää ei tarvinnut oikeestaan muuta kuin sitten sanoa ääneen, että olispa se mukavaa, että kilometrin koulumatka ja tokihan siihen vaikutti sitten, että Kallen fysiikka oli vähän erilainen kuin tänä päivänä että hänellä oli aika pahojakin epilepsiahoitoja ja sitten tuo vuorokausirytmä oli rikki, että se oli aikamoista taiturointia kun yleensä hän kykeni aamulla lähtemäänkään. (Äidin haastattelu)

Suunnittelutyö käynnistyi moniammatillisen työryhmän kokoontumisilla. Ryhmään kuuluivat muun muassa Kallen terapeutteja, koulutoimenjohtaja, vanhemmat, avustaja, psykologi ja tuleva luokanopettaja. Aluksi mietittiin, kuinka opetus järjestettäisiin ja kuinka kunnan päättäjät suostuisivat ja uskoisivat integraatoratkaisun toimivuuteen. Suunnittelutyön alkuvaiheessa luokanopettaja vaihtui, koska tulevasta yhdysluokasta muodostuisi liian vaativa opettajalle kahden erityisoppilaan integraation vuoksi. Uutena opettajana aloitti luokanopettaja, jolla oli myös erityisopettajan pätevyys. Integraatoratkaisussa työryhmä korosti avoimen keskustelun ja tiedonkulun merkitystä. Vanhemmat osallistuivat suunnitteluprosessiin aktiivisesti ja kokivat sen luottamusta herättävänä, jolloin heidän huolensa erilaisuuden hyväksymisestä ja kohtaamisesta hävisivät. Pitkän suunnittelu- ja valmisteluprosessin aikana kaikkien osapuolten asenteet ja sitoutuminen muotoutuivat myönteisiksi erilaisuutta kohtaan.

Minusta se oli erittäin hyvä se prosessi en mä ole ihan niinku suoraan sitä edes ajatellu, että näin tehtäisiin ja olihan se siihen aikaan niin vielä vähän harvinaistakin tämä tämän ajattelu. Tuota minusta se keskustelu piti käydä, sitten vasta minä rauhoituin ja silleen niinku turvallisin mielin sen lapsen päästin koska jotenkin tuntu, että kun ihmiset joutuivat miettimään. Ne joutu siis todella siis joutuivat muodostamaan semmosen mielipiteen että hyväksyvätkö erilaisuutta vai eivät. (Äidin haastattelu)

Kallen perusopetuksen suorittamisen paikaksi päätettiin lähikoulu. Lisäksi sovittiin järjestettäväksi keväisin yhteinen keskustelu koulun sujumisesta. Tämän ratkaisu mahdollisti siirtymisen tarvittaessa erityiskouluun. Virallisesti Kalle oli 1.–6. luokkien ajan erityiskoulun oppilas, mutta erityiskoulun johtajaopettaja jatkoi vuosittain päätöstä Kallen opiskelusta integroituneena lähikoulussa. Äiti osallistui alakoulun ajan aktiivisesti kodin ja koulun yhteistyöhön sekä Kallen koulunkäynnin arkeen.

Kallen henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja oli työskennellyt Kallen kanssa varhaislapsuudesta saakka. He asuivat samalla paikkakunnalla, joten yhteistyön jatkuminen oli helppoa kouluun siirtymisen vaiheessakin. Koulunkäyntiavustajan pitkä työkokemus oli vahvistanut ammattitaitoa ja oppilaan tuntemusta.

Mie tuota alotin kotona oli sitä kerhojumppaa tekivät niin mie menin siihen silloin kun Kalle oli oliko se 2,5 - 3-vuotinen ja sen jälkeen mie oon Kallen kanssa tehnyt töitä semmoset 11 vuotta. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Pitkästä työkokemuksesta huolimatta koulunkäyntiavustajan työsopimus tehtiin vain lukuvoodeksi kerrallaan, jolloin hän oli koulun kesäloma-ajan ilman työsopimusta palkattomana. Työn määräaikaisuus aiheutti koulunkäyntiavustajalle väliaikaisuuden tunteen, koska työn jatkuminen arvioitiin vuosittain. Työn määräaikaisuuden vuoksi hän ei päässyt mukaan myöskään koulunkäyntiavustajan oppisopimuskoulutukseen eikä näin ollen saanut ammatillista pätevyyttä työtehtäviinsä.

5.1.2 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Koulupolun alku – inkluusiosta integraatioon, jopa segregatioon

Sannan, Paavon ja Kallen varhaiskasvatuksen ja perusopetukseen siirtymisen järjestelyt toteutuivat yhteistyössä vanhempien ja ammatti-ihmisten kanssa laadittujen suunnitelmien mukaisesti. Ratkaisut ja opetusjärjestelyt perustuivat muun muassa terveydentilaan vaikuttaviin tekijöihin. Myös oppilaiden erityisyydellä oli merkitystä tehtyihin hallinnollisiin ratkaisuihin siirryttäessä esiopetuksesta alaluokille. Tutkimuksen oppilaiden opetuksen alkuvaiheisiin liittyvät hallinnolliset ratkaisut on koottu taulukkoon 18.

Taulukko 18. Hallinnolliset ratkaisut varhaiskasvatuksesta perusopetuksen alaluokille

	SANNA	PAAVO	KALLE
Päivähoito	Päiväkodin tavallinen ryhmä inkluusio	Päiväkodin tavallinen ryhmä inkluusio	Koti ja päiväkodin tavallinen ryhmä inkluusio
Esikoulu	Päiväkoti inkluusio	Päiväkoti ja lähikoulu inkluusio	Koti ja kiertävä päiväkotijärjestelmä inkluusio
Oppilaaksi ottopäätös	Erityisoppilas integraatio	Erityisoppilas integraatio	Erityiskoulun erityisoppilas segregaatio
Perusopetuksen alaluokat	Lähikoulun pienryhmä integraatio	Lähikoulu, yleisopetus inkluusio	Lähikoulu ja yksilöllinen opetus integraatio

Tutkimuksen oppilaiden kotipaikkakunnilla päiväkodin esiopetusryhmissä ei toiminut erillisiä erityisryhmiä, joten tutkimuksen oppilaat työskentelivät pääasiassa yhdessä ryhmän muiden lasten kanssa. Erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat luonnollinen osa päiväkotien ryhmiä. Tutkimuksen haastattelujen mukaan päivähoito toteutettiin pääasiassa inklusiivisten periaatteiden mukaisesti, jolloin kaikki lapset toimivat yhdessä yksilöllisten tavoitteidensa mukaisesti. Tutkimuksen vuonna 2000 lastentarhanopettajat suhtautuivat Viitalan (2000, 89) mukaan myönteisesti integraatioon ja kokivat siitä olevan hyötyä myös muille päiväkodin lapsille. Inklusiiviset ryhmät ovat lisääntyneet varhaiskasvatuksessa 2010-luvulla huomattavasti, johon on vaikuttanut muun muassa lastentarhanopettajien myönteiset asenteet (Määttä & Rantala 2010, 116–117, 121.) Vastaavanlaista kaikille lapsille soveltuvaa päivähoidon mallin toteutusta,

jonka pääperiaatteina ovat tasavertaisuus, integraatio ja yhteistoiminnallisuus, on suunniteltu Jonesin (2005, 25–26) mukaan muun muassa Englannissa.

Inklusiivisen esiopetuksen merkitystä ovat tuoneet esille Demchak ja Downing (2008) tarkastelemalla kaikkien lasten suvaitsevaisuuden ja yhdessä oppimisen lisääntymistä. Haasteena inklusiiviselle esikoululle Demchak ja Downing (2008, 92–93) ovat nostaneet segregoivasti järjestetyn esikouluopetuksen toteuttamisen, jolloin erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetus järjestetään erityiskouluissa tai -luokissa. Myös Suomessa vaikeasti vammaisten oppilaiden esiopetusta toteutetaan edelleen erityiskouluissa ja -luokissa. Tässä tutkimuksessa inklusion periaatteet esiopetuksen toteuttamisessa oli otettu huomioon jo varhaiskasvatuksessa. Tarvittaessa lapsille järjestettiin myös terapiapalveluja ja henkilökohtaisen avustajan tukea jo varhaiskasvatuksen aikana. Tämän tutkimuksen lasten päivähoidon ja esiopetuksen järjestelyissä oltiinkin edistyskellisiä, sillä varhaisen puuttumisen merkitys on nostettu selväksi painopisteeksi vasta uudessa erityisopetuksen strategiassa (2007, 56).

Sannan, Paavon ja Kallen perusopetuksen oppilaaksi ottopäätökseen vaikuttivat kirjallisten dokumenttien mukaan heidän varhaislapsuudessa saamansa diagnoosit ja koulusijoitusta varten tehdyt psykologin tai muun lääketieteellisen asiantuntijan arviot. Sama toimintatapa on yleinen myös kansainvälisesti. Esimerkiksi Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 103) mukaan amerikkalaisissa inklusiivisissa kouluissa oppilaita luokitellaan diagnoosien perusteella, koska niitä tarvitaan muun muassa tukitoimien saamiseksi. Vaikka tässä tutkimuksessa koulusijoituspäätökset olivat inklusiivisia, voidaan niiden katsoa myötäillen medikalistista lähtökohdtaa, jota Teittinen (2003, 13) on kritisoinut. Tutkimuksessa oppilaiden koulusijoituspäätöksiin ja oppilaan asemaan vaikutti heidän erityisyytensä, minkä vuoksi hallinnollisissa koulusijoitusratkaisuisissa päädyttiin erityisoppilaan asemaan (ks. taulukko 21). Tämän lisäksi Kalle oli virallisesti otettu erityiskoulun oppilaaksi, mikä oli hallinnollisena ratkaisuna segregoiva. Sen sijaan Sannan ja Paavon hallinnolliset ratkaisut perustuivat integraation periaatteisiin. Petersonin ja Hittien (2003, 24) mukaan koulusijoitusratkaisujen tulee olla kaikkien oppilaiden kohdalla inklusiivisia ja kaikkien kouluikäisten lasten koulun aloittamisen tulee kulkea samaa tietä. Lähikouluperiaate toteutui tässä tutkimuksessa esikoulu- ja peruskoulu ratkaisuja tehtäessä, jolloin tutkimuksen oppilaat olivat päivähoidossa ja esikoulussa samassa päiväkodissa ja pääsivät samaan lähikouluun kuin oman asuinalueensa muut lapset. Opiskelua lähikoulussa velvoittaa Suomen sitoutuminen koulujärjestelmän ja opetuksen kehittämiseen kansainvälisten sopimusten mukaisesti, joissa yhtenä osana on inklusiivinen opetus (HE perusopetuslain muuttamisesta 2009, 1). Lisäksi perusopetuslaissa (2009) nostetaan lähtökohdaksi ja oppilaan ensisijaiseksi oikeudeksi opiskelu omassa lähikoulussa yleisopetuksen ryhmässä (HE perusopetuslain muuttamisesta 2009, 1).

Sanna, Paavo ja Kalle aloittivat perusopetuksen lähikoulussa yhdessä esiopetusryhmästä tuttujen lasten kanssa. Vaihtoehtoina lähikouluille olivat erityiskoulut, jotka sijaitsivat 40–50 kilometrin päässä kotoa. Lähikoulu ratkaisuisissa toteutui yksi Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 101) esille tuomista inklusiivisen koulun periaatteista. Lähikoulussa opiskelun lisäksi Peterson ja Hittie (2003, 23) ovat nostaneet esille kaikkien lasten oikeuden maksuttomaan opetukseen, joka Suomessa on lakisääteistä. Myös Mitchell (2008, 27) on korostanut lähikoulun vahvuuksina paitsi opetuksen tehokkuutta myös opetusjärjestelyissä taloudellisuutta (ks. Topping & Maloney 2005, 2). Taloudellisuuden näkökulmasta olisivat Sannan, Paavon ja Kallen erityiskoulu ratkaisut olleet kustannuksiltaan korkeampia verrattuna lähikoulu ratkaisuihin muun muassa matkakustannusten osalta. Lisäksi koulupäivien venyminen pitkiksi olisi vai-

kuttanut heikentävästi oppilaiden elämänlaatuun. Tutkimuksessa nousi esille myös vaikeasti vammaisten oppilaiden koulusijoituspäätösten taustalla olevat käytännölliset syyt, esimerkiksi vaikeasti vammaisten oppilaiden terveydentila ja kuntien talous.

Perusopetuksen alaluokilla tutkimuksen oppilaiden opetuksen toteuttamiseen liittyneet ratkaisut poikkesivat toisistaan. Ainoastaan Paavo opiskeli kokoaikaisesti lähikoulun alaluokilla yhdessä yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Osan oppimistehtävistä hän kuitenkin teki koulunkäyntiavustajan kanssa erillisessä tilassa, jolloin luokanopettaja opetti luokan muita oppilaita. Myös Kallen opiskelu jakaantui luokanopettajan opettamaan yleisopetuksen ryhmään ja erityisopettajan laatimien tehtävien mukaiseen yksilölliseen opetukseen henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan kanssa eri tilassa. Sannan opiskelu jakaantui pääasiassa erityisopettajan ja koulunkäyntiavustajan ohjaamaan pienryhmäopetukseen ja osittain yleisopetuksessa toteutuvaan opetukseen luokanopettajan johdolla. Muun muassa Jones (2005, 68–69) on tuonut esille, että jo muutamien oppituntien ajan yhteinen opiskelu yleisopetuksen pienryhmässä (yhteistoiminnallinen ryhmä) lisää erityistä tukea tarvitsevan ja yleisopetuksen oppilaiden yhteistä toimintaa. Peterson ja Hittie (2003, 57) korostavat kuitenkin, että inklusiivisessa opetuksessa kaikki oppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokassa eikä eriytyksiä tarvitse tehdä. Tämän tutkimuksen mukaan opetuksen toteuttamisessa käytettiin sekä inklusiivisia että segregoivia toimintatapoja, esimerkiksi koulusijoitusratkaisujen erilaisuus ja yhteisen opetuksen toteuttaminen ja yksilöllisen opetuksen määrä erillään muista oppilaista.

Kallen ja Sannan alakoulun opettajilla oli luokanopettajan pätevyyden lisäksi erityisopettajan pätevyydet. Vastaavanlaista inklusiivisessa opetuksessa toimivien opettajien koulutuksen ja pätevyyden mallia on kehitetty muun muassa Yhdysvalloissa, jossa kaksoispätevyyden omaavia opettajia työskentelee lähes kaikissa luokissa. (Naukarinen & Ladonlahti 2001, 103–105; Including Kids 1992, 3–6.) Kuitenkin erityisopettajan pätevyydestä huolimatta Downingin ja Eichingerin (2008, 213) mukaan ammattitaidon puutteellisuus vaikeasti vammaisten oppilaiden kanssa työskennellessä on tyypillistä. Erityisesti esikouluopettajissa Demchak ja Downing (2008, 94) huomasivat epävarmuutta heidän työskennellessään vaikeasti vammaisen oppilaan kanssa, joka tuli esille myös tämän tutkimuksen luokanopettajien haastatteluissa. Erilaisuuden kohtaaminen koetaankin Meijerin (2003, 34) tekemässä tutkimuksessa luokkien yhdeksi suurimmista ongelmista. Tämän vuoksi inklusiivisissa ympäristöissä työskentelevät opettajat tarvitsevat lisää erilaisuutta ymmärtäviä arvoja ja asenteita sekä pätevyyttä ja tietoa opetuksen suunnittelua ja toteutusta varten. (Watkins 2009, 17.) Tutkimuksen opettajat toivoivatkin opetuksen tueksi lisää käytännön ja teorian tietoa. Sekä inklusiiviseen opetukseen että vaikeasti vammaisten oppilaiden opetukseen perehtyneitä opettajia on vaikea löytää, koska opetuksen käytännön toteutus vaatii opettajilta ammattitaitoa ja myönteistä asennetta (Downing ja Eichinger 2008, 213). Suomalaisten luokanopettajien ja erityisopettajien suhtautumista integraatioon selvittänyt Moberg (2001, 86–91) on todennut opettajien suhtautumisen olevan kriittisintä nimenomaan vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetukseen yleisopetuksen ryhmässä.

Tutkimuksen oppilaat tarvitsivat jatkuvaa tukea opiskelun lisäksi päivittäisissä toiminnoissaan koulupäivän aikana. Esimerkkeinä tuen tarpeesta koulupäivän tilanteissa ovat ruokailu, pukeminen, wc-käynnit, liikkuminen ja oppimistehtävät. Tämän vuoksi edellytyksenä opiskelulle yleisopetuksen luokassa oli henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan tuki, jota myös Mitchell (2008, 34) ja Downing (2008, 117) ovat korostaneet tärkeänä tukitoimena. Edellytyksenä yleisopetuksessa opiskeluun ratkaisu henkilökohtaisesta koulunkäyntiavustajasta oli segregoi-

va, mutta osallisuuden näkökulmasta se mahdollisti vaikeasti vammaisen oppilaan osallistumisen inklusiiviseen opetukseen. Toisaalta inklusiivisessa luokassa tulisi olla riittävä määrä oppilaita ohjaavia aikuisia, jolloin henkilökohtaisesti nimettyä avustajaa ei tarvittaisi.

Päteviä koulunkäyntiavustajia tarvitaan Ikosen ja Virtasen (2007, 22) mukaan lisää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. Työsuhteiden keston vaihtelevuus vaikuttaa pätevien koulunkäyntiavustajien saamiseen. Myös tämän tutkimuksen koulunkäyntiavustajien työsuhteet poikkesivat toisistaan toistaiseksi voimassaolevasta lukuvuoden mittaiseen määräaikaaisuuteen. Työsuhteiden määräaikaisuus on yleistä ja vaikuttaa paitsi koulutettujen koulunkäyntiavustajien saamiseen myös epäpätevien kouluttautumisen mahdollisuuksiin. Vaikeasti vammaisten oppilaiden henkilökohtaiset koulunkäyntiavustajat vaihtuvat yleensä vuosittain tai useammin. Tutkimuksen oppilaiden avustajilla oli kuntien koulutoimessa tehdyt sopimukset työsuhteista, joiden pituus vaihteli. Oppilaiden näkökulmasta myönteistä oli kuitenkin se, että heillä oli koko perusopetuksen ajan samat henkilökohtaiset koulunkäyntiavustajat.

5.1.3 Tarinat opetussuunnitelmista ja opetuksen yksilöllistämisestä

Vaikeasti vammaisten oppilaiden opetuksessa käytetyt opetussuunnitelmat ja opetuksen yksilöllistäminen ovat merkityksellisiä oppilaan opiskelulle yleisopetuksen yhteydessä. Opetussuunnitelmien kirjon rinnalla tarkastelen oppilaiden HOJKS:ien laatimista sekä oppimistavoitteiden toteutumista ja seurantaa yleisopetuksen yhteydessä.

Sannan opetussuunnitelma ja HOJKS

Sannan HOJKS ja opetus perustuivat Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin peruskoulua varten (1997). Näiden lisäksi käytettiin koulukohtaista opetussuunnitelmaa soveltuvin osin. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osalta se oli tehty mahdollisimman käytännönläheiseksi.

HOJKS oli laadittu yhteistyössä erityisopettajan, henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan ja vanhempien kanssa. Vanhemmista oli yleensä äiti mukana Sannan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. HOJKS:n perustana käytettiin Portaati-arviointia, joka päivitettiin vuosittain työryhmässä, johon kuuluivat kuntoutusohjaaja, äiti, pienryhmän opettaja, koulunkäyntiavustaja, fysioterapeutti ja musiikkiterapeutti. Pienryhmän opettaja koki oppimistavoitteiden asettelun vaikeaksi, sillä kehitys- ja toiminnallisen tason arvioinnit olivat hänelle uusia. Motorisissa taidoissa karkeamotoriikan osalta painotuttiin harjoittelemaan itsenäistä seisomista ja kävelyä; hienomotoriikassa harjaannutettiin käden toimintaa muun muassa sormien liikkeitä eriyttämällä. Kielen ja kommunikaation harjoitukset painottuivat kuunteluun, puheen ja puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien (AAC, Augmentative and Alternative Communication) harjoitteluun. Vastaavasti sosiaalisia taitoja harjoitettiin vuorovaikutustilanteissa ryhmän yhteisten tuokioiden aikana. Päivittäisten taitojen harjoittelutilanteet liittyivät koulupäivän arjen tilanteisiin ja niissä toimimiseen. Kognitiivisista taidoista harjoitettiin perusaistiärsykkeiden tunnistamista, ongelmanratkaisua, kielellistä ja motorista jäljittelyä sekä syy-seuraussuhteen kehittämistä, jota Sanna harjoitteli havainnointiaineiston mukaan ATK-tunnilla käyttäen Askel Askeleelta-ohjelmaa (CognAid). Koulunkäyntiavustaja kuten myös koko luokka kannustivat Sannaa oppimisessa.

Mahtavia asioita niinku se tosiaan kun puhuin se pallon hakeminen siis ei sen kummempaa tarvi ihmislapsen tehä kuin hakkee pallo kun pyytää ja se on mahtava tunne että jippii sie hait sen. On se tuota, on se niinku mahtava. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Äidin mielestä olikin tärkeää, että oppimistavoitteet perustuivat jokapäiväisiin asioihin kuten ruokailuun, WC-asioihin ja kaupassakäyntiin. Pienryhmän opettajalla oli vastuu opetuksen suunnittelusta ja sen toteutuksesta. Erityisopettajan ohjaamaa opetusta pienryhmän kanssa olivat muun muassa päivittäiset aamutuokiot ja yksilölliset opetustuokiot ennen lounasta. Käytännössä opettaja jakoi koulupäivän aikana suoritettavia tehtäviä koulunkäyntiavustajalle, joka ohjasi Sannaa annettujen ohjeiden mukaisesti. Koulunkäyntiavustaja toivoi kuitenkin enemmän opettajan tukea ja ohjausta.

Kyllä hää sitten aina puhuu kun mie kysyn että kyllä myö sitten käyvään niitä läpi vaikka aina vähemmänkin aikaa. Että miten tehhään, miten vois tehä. Oisko joku menetelmä toista parempi? Ja sitten paljon noista kirjoista mie etin kyllä paljon aina mie sitten kysyn oisko semmonen hyvä tehtävä että ja just tällä hetkellä ett nyt pitäis kahtoonkin mut se jääp varmaan syksyyn nyt että kun on tehty tuo Portaat ja siinä tuli monta muutosta niin sen mukkaan on taas kahottava seuraava tehtävä niinku. Että mentäs etteen päin eikä junnattas yhdessä paikkaa sitten. Se miun mielestä on se tärkein siinä opettamisessa että aina hoksaa sen, kun yks asia on saavutettu tai se on orastava, että jatketaan sitä sen verran että päästään seuraavaan ja seuraavaan. Että tulis lissää sitä. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Ei se niinku miun työlleni mut Sannan työskentelyllehän se on korvaamaton se koulunkäyntiavustaja. Miun työlle tietysti sillä lailla, että ei Sannan olisi mahollista olla täällä mejän pienryhmässä, jos ei olisi omaa avustajaa ja koska mulla on siinä ryhmässä näitä eri 1.-6. luokista tulleita oppilaita eri oppiaineissa samalla tunnilla niin se ei oo mitenkään mahollista, että ne tulis sinne ja että ne sitten osaisi siellä itsenäisesti työskennellä vaan että mun on jaettava se aika sillä tavalla, että sitä tasapuolisesti että siitä riittä Sannalle ja siitä pitää riittää myös näille muille. (Erityisopettajan haastattelu)

Sannan koulupäivä alkoi, kun hän tuli kouluun yhteisellä koulukyydillä koulun muiden oppilaiden kanssa. Opiskelu jakaantui opiskeluun yleisopetuksen ryhmässä, pienryhmässä ja yksilöllisiin opetustuokioihin. Pienryhmässä opiskeli kaksi erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta sekä oppilaita yleisopetuksen ryhmistä osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Sannan yleisopetuksen oppitunnit painottuivat taito- ja taideaineisiin, jolloin myös koulunkäyntiavustaja oli mukana Sannan oppitunneilla. Sannan viikkolukujärjestys on koottuna taulukkoon 19, johon on tummennettu yleisopetuksessa toteutuvat oppitunnit, joita ovat kuvaamataito-, käsityö- ja musiikkitunnit. Lisäksi ruokailu ja välitunnit olivat yhdessä koulun muiden oppilaiden kanssa. Sannalla oli opetusta yhteensä 21 oppituntia viikossa. Yleisopetuksen lisäksi hän opiskeli 15–16 tuntia pienryhmässä yksilöllisessä opetuksessa tai ryhmän mukana oppitunnilla ja kolme tuntia terapioidissa.

Taulukko 19. Sannan viikolukujärjestys lukuvuonna 2002–2003

Klo	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
9-10	Aamutuokio Koritehtävät	Musiikkiterapia	Aamutuokio * KKK -ohjelma	Musiikki (yleisopetus)	Aamutuokio Tietokonehtävät
10-11	Fysioterapia	Musiikkiterapia	Koritehtävät	Fysioterapia	Koritehtävät
11-12	Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu
12-13	Tietokonetehtävät Kuvaamataito (yleisopetus)	Käsityö (yleisopetus)	Kuvaamataito musiikkimaalaus (pienryhmä)	Tietokonetehtävät	Musiikki- tai videotunti
13-14	Oppimistehtävät		Liikunta		

* KKK-ohjelma = Knill, M. & Knill, C. 2008. KKK-harjoitusohjelmat. Kehontuntemus, kontakti, kommunikaatio. Uudistettu painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Erityisopettajan mukaan yleisopetuksen opettajat olivat asenteiltaan myönteisiä ja ottivat Sannan mielellään omaan luokkaansa. Pienryhmän erityisopettaja ja yleisopetuksen luokanopettaja aloittivat syyslukukauden alussa, jolloin yhteistyö alkoi yhteisten oppilaiden osalta. Havainnointimuistiinpanojen mukaan: ”eri opettajat toteuttavat tunnit, molemmat ovat uusia, joten tavoitteiden asettelu on haasteellista”. Musiikkitunti oli Sannalle mieluisa, ja hän osallistui omalla tavallaan tunnin kulkuun.

Musiikkitunti 3.luokan kanssa oli selvästi Sannalle mieluisa kokemus. Hän kuunteli ja heilutti päätään rytmien mukaan. Soittaminen onnistui avustajan ohjauksella. Tunnin lopuksi laululeikki, johon haetaan aina joku mukaan isäntä – emäntä – lapsi – hoitaja – renki – isäntä - ... Sannaa ei käynyt kukaan hakemassa. Tunnin loputtua juttelin opettajan kanssa – yleensä kukaan ei käy Sannaa hakemassa leikkiin, miksi? Opettaja mietti luokan oppilaiden olettavan, että Sannan on vaikea liikkua ja siksi hän jää aina ulkopuolelle. Mietittiin myös voisiko Sanna vaihtaa paikkaa ja opettaja rohkaista oppilaita hakemaan Sannaa. Tunnin aikana Sannalla ei ollut vuorovaikutusta muiden oppilaiden kanssa. Oppilaat eivät huomioineet, mutta heitä ei myöskään häirinnyt Sannan läsnäolo. (Musiikkitunti 3.luokassa, videoaineisto)

Myös vanhempien mukaan Sannan opiskelu yleisopetuksen ryhmässä oli hyvä kokemus. He toivoivatkin yleisopetuksen kanssa yhteisiä oppitunteja lisää.

Paavon opetussuunnitelma ja HOJKS

Paavon opetuksen perustana oli peruskoulun opetussuunnitelma. Mukautuksia oli mahdollista tehdä, jos Paavolla olisi vaikeuksia selviytyä yleisopetuksen mukaisesti annetuista tehtä-

vistä. Luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja luottivat Paavon oppimiseen, eivätkä halunneet ajatellakaan Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin peruskoulua varten (1997) mukaista opetusta, johon he olivat vähäisesti perehtyneet.

Oppimistavoitteiden asettelussa, yksilöllistämisessä ja oppimateriaalin valinnassa olivat mukana pääasiassa luokanopettaja, tukiopettaja ja koulunkäyntiavustaja. Myös kodin toiveita kysyttiin oppimiseen ja koulussa huomioitaviin asioihin liittyen. Vanhemmat olivat tyytyväisiä koulun laatiin tavoitteisiin eivätkä esittäneet muita toiveita. Paavo suoritti 1.–4. luokkien oppimäärät pääsääntöisesti yleisen oppimäärän mukaisesti. 3. luokalla laadittiin yleisopetuksen opetussuunnitelman tueksi HOJKS, joka perustui oppimisvalmiuksien arviointiin. Opetusta yksilöllistettiin edelleen liikunnassa, käden taidoissa ja suullisessa esityksessä. Saman periaatteen mukaisesti edettiin 5.–6. luokille laaditussa HOJKS:ssa.

Siinä on se ykkös- kakkosen, että siinä on suullisia taitoja ja liikuntaa ja käden taitoja mukautettu kurssi tuossa ykkös-kakkosella ja tässä kolmannella luokalla periaatteena oli edelleen edetä yleisen opetussuunnitelma mukaan kuitenkin niin, että tavoittaessa mukautetaan karsitaan ehkä sisältöjä ja kaikissa hän on niinku ollut siinä yleisessä opetuksessa semmonen siinä tehtiin. (Tukiopettajan haastattelu)

Tärkeinä koulutyöskentelyyn liittyvinä tavoitteina olivat itsenäisen työskentelyn vahvistaminen, suullisen esityksen selkiyttäminen sekä henkilökohtaisten työskentelytapojen löytäminen koulu- ja kotitehtävien suorittamiseen. Äidinkielen tavoitteet painottuivat lukutaidon kehittämiseen, luetun ymmärtämiseen, itsenäiseen tietojen etsimiseen ja suullisen esityksen selkiyttämiseen. Paavo tarvitsi oppimisessaan koulunkäyntiavustajan tukea, muun muassa äidinkielessä pilkut ja päälauseet olivat vaikeita ilman avustajan ohjausta.

Avustaja ohjaa, pitää paperia, Paavo itse pyyhkii. Avustaja ohjaa viivottimen käytössä, ohjaa sanallisesti löytämään oikeat kohdat. Paavo puhuu paljon, välillä rauhoittuu tekemään – tekee työtään hiljaa. Pilkut ja päälauseet eivät löydy ilman avustajan apua. Opettaja katsoo ja pyytää tarkastamaan. Paavo tarkastaa avustajan kanssa ja sitten avustaja työntää Paavon työtuolin opettajan luo, kädessä on tehty moniste. Opettaja tarkastaa, löytyy muutama virhe. Opettaja ohjaa ja katsovat Paavon kanssa yhdessä. Korjaamiseen menee aikaa ja Paavo tarvitsee ohjausta. (Äidinkielen oppitunti, havainnointimuistiinpanot)

Matematiikassa tavoitteena oli käydä vuosikurssiin liittyvät asiakokonaisuudet ja laskutavat läpi pääperiaatteiden mukaisesti sekä kehittää päässä laskutaitoa. Ympäristöopissa, biologiassa ja uskonnossa tavoitteina oli käydä läpi asiasisällöt pääkohdittain. Teknisen työn, kuvaamataidon ja musiikin tunneille Paavo osallistui muiden luokan oppilaiden kanssa. Luokanopettaja ja vanhemmat päättivät mukauttaa ruotsin kielen oppisisältöä, joten Paavo opiskeli sitä 4. vuosikurssin mukaisesti luetun ja kuullun ymmärtämisen osalta. Oppimista varmistettiin kertauksilla, ääneen lukemisella ja kysymyksillä oppisisällöstä. Paavon tarve opitun kertaamiseen kasvoi, ja huomattiin, että oppituntien aikana häneltä jäi yhä enemmän asioita oppimatta.

Tuosta ruotsista vapautettiin ja sitten, kun oli pitkiä tekstejä ja rupes tulemaan pitempiä niin periaatteena oli se, että hän itse lukee jonkun verran. Oli joka päivä ja juuri näillä

kaikilla tunneilla niin sitten opettaja niinku siellä kyseli ja hän sai vastata, jolloin varmistettiin että hän oli niiku luenut ja ymmärtänyt nämä asiat. Kaikissa näissä aineissa pysyttiin siinä yhteisessä opetustilanteessa. (Tukiopettajan haastattelu)

Paavon opetus toteutui suurelta osin yleisopetuksen 3.–6. luokassa yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Luokanopettaja, tukiopettaja ja koulunkäyntiavustaja neuvottelivat oppimateriaalin soveltuvuudesta, muun muassa siitä olivatko oppikirjat liian vaikeita, pystyikö Paavo seuraamaan kirjaa opetuskeskustelujen aikana vai oliko tarvetta mukauttaa oppisisältöä. Koulupäivän aikana tai heti sen jälkeen koulunkäyntiavustaja ohjasi Paavo tunneilla suoritettavien tehtävien ja kotitehtävien tekemisessä. Lisäksi Paavolle hankittiin erikoissairaanhoidon kautta kouluun apuvälineeksi tietokone, jonka avulla hän suoritti itsenäisesti muun muassa matematiikan ja äidinkielen tehtäviä yksilöllisessä työskentelytilassaan. Muutoin Paavo käytti samoja oppivälineitä kuin muut kuudesluokkalaiset. Koulupäiviin sisältyi myös toimintaterapeutin ja fysioterapeutin antamaa kuntoutusta koulun tiloissa. Mikäli yleisopetussuunnitelma kävisi liian vaikeaksi, oli Paavolla mahdollista siirtyä luokattomaan opetukseen yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. Paavon oppimista arvioitiin yleiseen opetussuunnitelmaan perustuen. Lukukausi ja –vuosi todistuksissa mainittiin oppiaineissa tehdyt yksilöllistämiset.

Tää tilanne on semmonen, että minä en oo halunnut toimia silmiin pistävästi, erottaa muista luokkatovereista niin mä en oo niin paljon eriyttänyt Paavoaa vaan on koitettu selviytyä samoin kuin kuudesluokkalaiset muutenkin käyttäjä ja niistä sitten omatoimisesti muokattu. Ainut mikä voisi olla niin erilaisia oppimisohjelmia Paavolle samanaikaisesti kouluun ja kotiin. (Luokanopettajan haastattelu)

Taulukkoon 20 on merkitty tummennettuna Paavon yhteiset oppitunnit yleisopetuksen ryhmässä, joita oli yhteensä 23 tuntia. Näiden tuntien lisäksi olivat yhteisiä myös ruokailut ja osa välitunneista.

Taulukko 20. Paavon lukujärjestys lukuvuonna 2002–2003 (6.lk)

Klo	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
9-10	Äidinkieli	Historia	Matematiikka	Äidinkieli	Ruotsi/yksilö
10-11	Äidinkieli	Uskonto	Biologia	Biologia	Matematiikka
11-11.30	Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu
11.30-12.30	Matematiikka	Liikunta	Ympäristöoppi Biologia	Matematiikka	Musiikki
12.30-13.30		Biologia	Äidinkieli	Käsityö	Äidinkieli
13.30-14.15			Kuvaamataito	Yksilöopetus	Historia

14.15-15	(Toimintaterapia)	(Fysioterapia)	Kuvaamataito	(Toimintaterapia)
----------	-------------------	----------------	---------------------	-------------------

Yhteisiä oppitunteja olivat maanantaisin kaksi äidinkielen oppituntia ja matematiikan oppitunti, tiistaisin yksi oppitunti historiaa, uskontoa ja biologiaa, keskiviikkoisin matematiikkaa ja äidinkieltä yksi oppitunti kumpaakin sekä biologiaa ja kuvaamataitoa kumpaakin kaksi oppituntia, torstaisin äidinkieltä, biologiaa, matematiikkaa ja käsitöitä kutakin yksi oppitunti sekä perjantaisin matematiikkaa, musiikkia, äidinkieltä ja historiaa yksi oppitunti jokaista oppiainetta.

Kallen opetussuunnitelma ja HOJKS

Kallen opetus perustui Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin peruskoulua varten (1997), jonka mukaisesti myös hänen HOJKS:nsa laadittiin. Kallen kehitystaso vaihteli kehityksen eri osa-alueilla vaihteluvälin ollessa 2–6 vuotta. Äidin mielestä oppimisen, tekemisen ja onnistumisen lähtökohta oli lapsen suostuminen yhteistyöhön eli tekemään hänelle suunniteltuja harjoitteita ja tehtäviä.

Omaehtoinen sanottiin papereissa niin se on kyllä hyvin omaehtoinen että tuota vaan semmoisella lämmöllä ja lemmellä pääsee eteenpäin. (Äidin haastattelu)

Luokanopettaja, erityisopettaja, henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja ja äiti laativat työryhmänä Kallen HOJKS:n. Oppimistavoitteiden asettamisen perustana oli Portaati-arviointi, joka tarkastettiin vuosittain. Lisäksi oppimistavoitteiden asettelussa oli käytössä Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 (ks. Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. Toiminta-alueet ja tavoitteet. 1987). Äiti korosti mallioppimisen merkitystä sosiaalisten ja kommunikaatiotaitojen oppimisessa. Erityisopettaja kertoi laativansa yksilölliset oppimistavoitteet, oppimistehtävät, tarvittavat materiaalit ja tehtäviin liittyvät seurantalomakkeet. Vastaavasti koulunkäyntiavustajan tehtäviin kuului oppimistehtävien päivittäinen harjoittelu.

Luokanopettaja huomioi yleisopetuksen luokan opetuksen suunnittelussa myös Kallen oppimistavoitteet. Hänellä ja koulunkäyntiavustajalla oli päivittäin lyhyt neuvottelu seuraavan päivän oppituntien sisällöistä, ohjelmasta ja Kallen osallistumisesta yhteiseen toimintaan. Tavoitteet toimivat luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan työvälineinä samoin myös arvioinnin perustana. Koulunkäyntiavustajan tehtävänä oli mukauttaa oppituntien tehtäviä Kallelle soveltuviksi. Henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan tärkeys korostui koulupäivän aikana, ja luokanopettaja toi esille koulunkäyntiavustajan merkityksen Kallen opiskeluun yleisopetuksessa.

Tavoitteena on tietenkin se, että Kalle osallistuu luokan toimintaan ja oppituntitöihin omien kykyjensä ja edellytystensä mukaisesti. Tosin hän on hyvin riippuvainen avustajasta ja avustaja onkin siis ihan kullan arvoinen asia ja välttämätön ilman avustajaa niin Kalle ei kyllä voisi olla tässä koulussa oppilaana tai työskennellä tässä koulussa. (Luokanopettajan haastattelu)

HOJKS:n oppimistavoitteissa edistymistä seurattiin koulupäivien aikana. Havainnointimuisiinpanojen mukaan erityisen tärkeänä vuorovaikutusta lisäävänä tavoitteena oli oppia käyttämään muutamia viittomia oikeassa merkityksessä, esimerkiksi käsienspesun ja ruokailun viittomia. Kommunikaatiotaitojen ja yhdessä tekemisen kautta sosiaaliset taidot ja vuorovaikutusluokan muiden oppilaiden kanssa lisääntyivät.

Kalle on niinku normaali tavallisten lasten joukkoon integroitu niin siinä se lasten kanssa, vuorovaikutteisuushan on ollut ilman muuta semmonen yks kans niitä tärkeitä tavoitteita ja siinähän on ollut ihan tosi huippu hienoja juttuja. (Erityisopettajan haastattelu)

Kodin ja koulun yhteisiä harjoiteltavia asioita olivat itsenäinen syöminen ja kuivana pysyminen. Yläluokkien alussa Kalle oppikin pysymään kuivana. Itsenäistä ruokailua hän harjoitteli päivittäin koulussa koulunkäyntiavustajan ohjauksella ja muiden oppilaiden mallia seuraamalla. Äiti iloitsi Kallen edistymisestä ja toivoi opittujen taitojen olevan hyödyksi tulevaisuudessa. Vanhemmat toivoivatkin Kallelle mahdollisimman hyvää ja monipuolista elämää.

Minä haluan, että se on hyvin onnellinen että josko se on sitten hänen tehtävänsä ja siihen onnellisuuteen sitten voi niinku, sitä voi saavuttaa tai lähestyä tai tavoittaa joillakin taidoilla, jota hänelle saadaan opetettua. Ja tuota niin ett siis mulla ei ole mitään hurjaa odotusta tuolla hamassa tulevaisuudessa mihin pitäis yltyä ei ainakaan niin kuin hänen kustannuksellaan. (Äidin haastattelu)

Kallen koulupäivään sisältyi yhteisten oppituntien lisäksi yksilöllisiä oppimistuokioita, joiden määrää lisättiin vuosi vuodelta yhteisen opetuksen sovellettavuuden vaikeuden vuoksi. Kuntoutuminen, terveenä pysyminen ja fyysinen vahvistuminen olivat pohjana uuden oppimiselle. Taulukossa 21 on Kallen viikkolukujärjestys, jossa on tummennettuna yleisopetuksen kanssa yhteiset oppitunnit.

Taulukko 21. Kallen viikkolukujärjestys lukuvuonna 2001–2002

Klo	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
8.30-	Päivänavaus	Päivänavaus	Päivänavaus	Päivänavaus	Päivänavaus
	Omat tehtävät	Omat tehtävät	Luontotunti	Omat tehtävät	Omat tehtävät
	Omat tehtävät	Omat tehtävät	Musiikkiterapia	Omat tehtävät	Omat tehtävät
11.00-	Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu
	Ulkoilu	Ulkoilu	Kirjastoauto Ulkoilu	Ulkoilu	Ulkoilu
12.30-	Käsityö	Kuvaamataito	Kuuntelutunti	Omat tehtävät	Musiikki
13.15-	Käsityö	Yksilöllinen	Omat tehtävät	Tietokone-tunti	

13.30- 14.15		opetus (erit.op.)	Liikunta- tunti		
-----------------	--	----------------------	----------------------------	--	--

Kallella oli yhdessä luokan muiden oppilaiden kanssa maanantaisin kaksi tuntia käsitöitä, tiistaisin kuvaamataidon tunti, keskiviikkoisin luontotunti ja liikuntatunti, torstaisin tietokonetunti (ei joka viikko), perjantaisin musiikkitunti ja lisäksi tietokonetunteja. Päivänavaukset olivat aamuisin yhdessä yleisopetuksen luokan kanssa. Näiden lisäksi yhteisiä toimintoja olivat ruokailut ja välitunnit.

5.1.4 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Yksilölliset ratkaisut – osallisuuden mahdollistajia ja estäjiä

Tutkimuksen aineistonkeruun aikana opetussuunnitelmissa ja opetussuunnitelmien perusteissa tapahtui muutoksia ja uudistuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 tavoitteena oli yhtenäistää sekä yleis- että erityisopetuksen koulukohtaisia käytäntöjä mutta toisaalta antaa mahdollisuus koulu- ja oppilaskohtaisiin ratkaisuihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 2004, 8.) Näin ollen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden segregoiva opetussuunnitelmajärjestelmä muuttui yhtenäistä peruskoulua ja tasa-arvoa korostavaksi. Calculatorin (2009, 329) mukaan yleisen opetussuunnitelman soveltaminen luokan kaikille oppilaille, myös vaikeasti kehitysvammaisille, on hyvä käytäntö inklusiivisessa opetuksessa. Taulukkoon 22 on koottu tutkimuksen oppilaiden opetuksen pohjana olleet opetussuunnitelmat, koulusijoituspäätökset ja merkinnät HOJKS:n laatimisesta oppilaskohtaisesti.

Taulukko 22. Tutkimuksen vaikeasti vammaisten oppilaiden opetussuunnitelmat ja koulusijoituspäätökset alakoulun aikana

Opetussuunnitelma	Sanna	Paavo	Kalle
Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ja 2004	X	X	X
Koulukohtainen, yleisopetus	X	X	
Koulukohtainen, erityisopetus			X
EHA 2 *	X		X
Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten 1997	X		X
Koulusijoituspäätös	Lähikoulun pienryhmän erityisoppilas	Lähikoulun yleisopetuksessa erityisoppilas	Eryityskoulun oppilas, lähikoulussa
HOJKS	X	X	X

* EHA 2 – Erityisharjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2

Opetuksen suunnittelu perustui kaikkien kolmen oppilaan kohdalla Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin 1994 ja 2004. Lisäksi oppilaiden opetuksen suunnittelussa tehtiin yksilöllisiä ratkaisuja. Kallen opetuksessa käytettiin myös erityiskoulun koulukohtaista opetussuunnitelmaa ja Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmaa 2. Sanna oli virallisesti kotikunnan lähikoulun oppilas, ja hän opiskeli pienryhmässä erityistä tukea tarvitsevana oppilaana. Hänen opetuksessaan noudatettiin pääsääntöisesti Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmaa 2 ja Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteita peruskoulua varten 1997 koulukohtaisen opetussuunnitelman lisäksi. Vastaavasti Paavo oli kouluviranomaisten päätöksellä virallisesti lähikoulun oppilas. Koulussa ei ollut erityisryhmää, joten hänen opetuksensa perustui opiskeluun yleisopetuksen ryhmässä erityistä tukea tarvitsevana oppilaana. Hänen ensisijainen opetussuunnitelmansa oli yleisopetuksen opetussuunnitelma, jota yksilöllistettiin tarvittaessa yhdessä tai useammassa oppiaineessa.

Koulusijoituspäätösten perusteella erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välinen tasa-arvo ei toteutunut tutkimuksen kouluissa (ks. taulukko 25). Erityisoppilaaksi otettuina opiskelivat Sanna ja Kalle, ja myös Paavo opiskelivat erityisoppilaan statuksella. Toisaalta Sanna, Paavo ja Kalle opiskelivat yleisopetuksen yhteydessä osa-aikaisesti, mikä oli aineistonkeruun aikana askel kohti tasavertaisuutta. Integraatoratkaisujen tekemistä muun muassa vammaisuuden perusteella ohjeistettiin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 (2000).

Tutkimuksessa mukana olleiden kolmen oppilaan opetukseen liittyvissä ratkaisuissa huomioitiin oppilaiden yksilöllisyys oppimisessa. Lisäksi opetuksessa huomioitiin oppilaiden ikäkausi ja oppimisedellytykset peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti osana inklusiivisen opetuksen suunnittelua. (Calculator & Black 2009, 329; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 2000, 19–20) Vastaavanlaista opetussuunnitelman mukauttamista yksilöllisesti eri tasoille on kokeiltu kansainvälisesti ja erityisesti HOJKS:ien laatimisesta on saatu hyviä kokemuksia. (Mitchell 2008, 30–31.) Erityisesti USA:ssa vaaditaan selvitystä, mikäli erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee muualla kuin yleisopetuksen ryhmässä. Suomessa selvityselvoite ei ole ollut yhtä vahva kuin USA:ssa. (Valanne 2002, 74.)

Tutkimuksen oppilaiden HOJKS:t vuosilta 2002–2004 sisälsivät kuvauksen yksilöllisistä oppimistavoitteista ja käytettävistä opetusmenetelmistä sekä tietoja ja kuvauksia oppilaasta. Lisäksi niihin kirjattiin oppilaan vahvuudet ja kehittämistä vaativat alueet. Oppimistavoitteiden laatiminen yksilöllisesti ottamalla huomioon oppilaan tarpeet on myös Meijerin (2003, 6) mukaan opetuksen yksilöllistämässä olennaista. Tämän tutkimuksen oppilaille HOJKS:t laadittiin yhdessä moniammatillisen työryhmän ja oppilaan vanhempien kanssa huomioiden asiantuntijoiden lausunnot. Moniammatillisen työryhmän onkin todettu edistävän yhteistyötä ja jäsentävän oppilaan opetusta sekä olevan olennainen osa HOJKS -prosessia (Downing & Demchak 2008, 55; Peterson & Hittie 2003, 99–100; Huefner 2000, 195–205). Kaksi tutkimuksen oppilaiden äideistä nosti esille haastatteluissa moniammatillisen työryhmän tasavertaisuuden tärkeyden, jota myös Downing ja Demchak (2008, 55) sekä Watkins (2007, 35–36) painottavat. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tasavertaisuuden vanhempien ja ammattilaisten välillä koettiin olevan uutta. Kaikilla tutkimuksen oppilailla oli oikeus HOJKS:iin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 ja 2004 kuvaamien sisältöjen mukaisesti. HOJKS:ien laadinnasta puuttui kuitenkin oppilaiden oma osallisuus, joka on esimerkiksi nähty tärkeäksi USA:ssa. Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät itse osallistuneet HOJKS:ien laatimiseen. Oppilaan oman osallisuuden varmistaminen HOJKS:n laadinnassa onkin tulevaisuudessa tärkeää

ja vaatii myös kehittämistä.

Oppilashuollon toimenpiteiden ja tukitoimien järjestämisen tarvetta oli tämän tutkimuksen mukaan kirjattu HOJKS:iin vähäisesti tai ei lainkaan. Seurantaan ja arviointiin liittyvistä toimenpiteistä ja aikatauluista oli kirjattu kaikkien tutkimuksen oppilaiden HOJKS:iin muun muassa tarkastamisaika, kehitys- ja toiminnallisten arviointien laadinta ja oppimistavoitteiden seuranta kirjallisena. Seuraavan HOJKS-kokouksen ajankohta tulee Rönny (2002, 123) mukaan sopia aina kokouksen päätteeksi. Tutkimuksen oppilaiden HOJKS:iin asetettujen oppimistavoitteiden seuranta toteutui myös reissuvihkojen kautta ja tapaamisten yhteydessä. Virallisesti Sannan, Paavon ja Kallen HOJKS:t tarkastettiin syksyisin uusien tavoitteiden asettamiseksi ja pääsääntöisesti myös keväisin arvioitaessa asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamista kuluneen lukuvuoden aikana. Tällöin HOJKS:n tarkistamisen aikataulu noudatti Mitchellin (2008, 31) suositusta tarkastaa HOJKS:t jopa kuuden kuukauden välein. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 mahdollistaa pidempiäkin seurantavälejä, mutta suosittelee kuitenkin arviointia tehtävän säännöllisesti opettajan harkinnan ja oppilaan tarpeiden mukaisesti.

Vuodesta 2010 alkaen HOJKS on ollut virallinen pedagoginen asiakirja, joka tarkastetaan vähintään kerran vuodessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 22; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 2004, 28.) Arvioinnilla opettaja saa tietoa oppilaan oppimistavoitteiden laadintaan, minkä lisäksi saadaan tietoa oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä tekijöistä sekä oppilaan tuen tarpeesta. Tutkimuksen oppilaille tehtiin vuosittain arviointi opetuksen yksilöllistämiseksi. Arviointi on Watkinsin (2007) mukaan useimmissa Euroopan maissa pedagoginen prosessi ja lakiin perustuva hallinnollinen tehtävä. Koulutuspolitiikan näkökulmasta tulisi arvioida myös inklusiivisen oppimisympäristön tehokkuutta yleis- ja erityisopetuksen näkökulmista (Watkins 2007, 18–19), jota ei ollut arvioitu tutkimuksen kouluissa tutkimusaineiston keruun aikana.

Tutkimuksen oppilaiden yksilöllisten oppimistavoitteiden soveltaminen yleisopetuksen oppisisältöihin jäi puutteelliseksi erityisesti Sannan ja Kallen opetuksessa. Opettajat eivät olleet valmistautuneet riittävästi yhteisille oppitunneille. Tämän vuoksi he muokkasivat vasta yhteisten oppituntien aikana opeteltavia asioita myös vaikeasti vammaisille oppilaille soveltuviksi, ja niiden toteuttamisesta vastasi koulunkäyntiavustaja. Yleisopetuksen ryhmään integroituneena opiskelevan vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan oppimistavoitteita on Mitchellin (2008, 31) mukaan sopeutettava joustavasti yhteen yleisopetuksen kanssa huomioimalla hänen oppimisensa rajoitteet (ks. Partanen 2003, 243–245; Bauer & Shea 1999, 169; Saloviita 1999, 86–87). Myös USA:ssa inklusiivisissa kouluissa tehdään Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 103) mukaan erityistä tukea tarvitseville oppilaille HOJKS:t eivätkä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat välttämättä erotu luokan muista oppilaista. Monitasoisessa opetuksessa (multilevel teaching) oppimistavoitteet asetetaan Petersonin ja Hittien (2003, 162–165) mukaan huomioiden oppilaiden suoriutumiskyky.

Yhteisen toiminnan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi tulisi HOJKS:aan kirjata tavoitteiksi myös puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käytön harjoittelu (Jones 2005, 31–34), joita olikin kirjattu kaikkien tutkimuksen oppilaiden HOJKS:iin. Oppilaalle soveltuvien tavoitteiden asettaminen vaatii opettajalta erityistä tarkkuutta. Yksilöllisesti soveltuvien tavoitteiden toteutuminen onnistuu parhaiten, kun oppimisympäristö tukee ja motivoi oppimista. Liian vaativat tai epäselvät tavoitteet aiheuttavat oppilaan turhautumista ja haasteellista käyttäytymistä. (Sikes, Lawson & Parker 2007, 362–365.) Puhetta tukevia ja

korvaavia menetelmiä tulisi opetella käyttämään koko luokan oppilaat vuorovaikutuksen ja yhteisen keskustelun lisäämiseksi.

5.2 PEDAGOGINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

Monipuolisilla ja oppimista tukevilla oppimisympäristöillä vahvistetaan oppijan motivaatiota opiskeluun. Inklusiivisessa koulussa pedagogisen oppimisympäristön edellytyksenä on tavoittaa kaikki oppilaat yksilöllisinä oppijoina. Biklen (2001, 55) on määritellyt inklusion tavallisten ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelun määrätietoiseksi yhdistämiseksi pedagogisessa oppimisympäristössä. Tässä luvussa tarkastelen vaikeasti vammaisten oppilaiden pedagogisia opetusjärjestelyjä ja moniammatillisen yhteistyön toimivuutta.

5.2.1 Tarinat opetusjärjestelyistä lähikoulussa

Integraation ja inklusion periaatteiden mukaisesti yleisopetuksen luokissa opetetaan kaikkia luokan oppilaita huomioiden heidän yksilölliset tarpeensa. Vaikeasti vammaiset oppilaat pysyvät osallistumaan yhteiseen opetukseen yksilöllisten opetusjärjestelyjen avulla, jolloin heidän osallisuutensa ryhmässä lisääntyy. Opetusjärjestelyjen merkitystä tarkastelen tässä luvussa erityisesti vaikeasti vammaisten oppilaiden osallisuuden näkökulmasta.

Sannan opetusjärjestelyt

Päiväkodin esiopetuksesta alkaen Sannan kanssa työskenteli erityisopettaja, joka oli mukana Sannan siirtyessä esikoulusta alakoulun puolelle. Jo 1. kouluvuoden jälkeen hän siirtyi Sannan opettajaksi lähikoulun pienryhmään. Haastattelun aikaan erityisopettaja oli toiminut kaksi vuotta Sannan opettajana ja koki osaavansa arvioida Sannan kehitystasoa sekä toimivia opetusjärjestelyjä yhdessä koulukäyntiavustajan kanssa. Erityisopettajan käyttämä tuntimäärä Sannan opetukseen oli vähäinen, koska pienryhmän oppilaat vaihtuivat lähes tunneittain kahta erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta lukuun ottamatta. Vanhemmat ja koulunkäyntiavustaja toivoivat enemmän erityisopettajan antamaa ohjausta ja opetusta Sannalle.

Miun mielestä opettajallakin pitäis olla enemmän Sannalle aikaa tehdä, kun tunti viikossa se on aika vähän eikä aina sitäkään niin just siihen, että vaikka se avustaja tekkee niin sen avustajan tukemiseen ja neuvomiseen, koska hän on niin hyöä avustaja. (Äidin haastattelu)

Kunta palkkasi Sannalle henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan koko oppivelvollisuuden ajaksi. Ilman häntä Sannan olisi ollut mahdotonta opiskella pienryhmässä ja osallistua yleisopetuksen tunneille. Hän työskenteli varsin itsenäisesti Sannan kanssa noudattaen laadittuja yksilöllisiä tuntisuunnitelmia. Sanna työskenteli päivittäin pääasiassa pienryhmän yhteisessä tilassa yhdessä pienryhmän oppilaiden kanssa tai omassa yksilöllisessä oppimistilassaan, jolloin koulunkäyntiavustajalla oli mahdollista pyytää ohjausta erityisopettajalta. Erityisopettaja ja koulunkäyntiavustaja toivoivat vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opettamiseen liittyvää täydennyskoulutusta, jonka he kokivat tärkeäksi tueksi opetuksen suunnittelulle ja toteutuk-

selle.

Eha-oppilaan opettamiseen liittyvää koulutusta, käytännön järjestelyihin liittyvää tietoa ja sitten edelleenkin varmaan tämmöstä tukipalveluu mitä meillä on ollut tätä kuntoutuskeskuksen tota Sannan opetussuunnitelman käytännön ratkaisujen suunnittelua yhdessä, että se on sitä nytten ihan pyrittykin näillä kuntoutusjaksojen aikana edistämään, mutta ehkä vielä enemmän semmosta konkreettisempaa ja tätä meillä tapahtuvaa, täällä Sannan oppimisympäristössä tapahtuvaa että myö sitten se täällä asettuu vielä paremmin niihin oikeisiin oikein kohalleen ja tulee silleen oikein organisoidusti kun siellä josain kuntoutuskeskuksessa jossa ei olla paikan päällä, niin paikan päällä se onnistuu. (Erityisopettajan haastattelu)

Erityisopettajan mukaan opetuksessa haasteellisia tilanteita olivat muutos- ja siirtymätilanteet, esimerkiksi oppilaiden vaihtuvuus pienryhmässä sekä koulun aloittamisen vaiheessa opetus-tilojen vaihtuminen ja juhlat. Koulussa harjoiteltiin Sannan kanssa uusien tilanteiden, ihmisten ja paikkojen sietämistä, missä edistyi nopeasti, ja Sanna osallistui muiden kanssa samoihin tilaisuuksiin ja liikkui samoissa tiloissa ilman itkua ja jännittämistä. Tämä saavutettiin ennakoinnin avulla muun muassa käyttämällä kuvakarttaa ennen toimintaa ja sen aikana. Myös koulun kevät-, teatteri- ja luontoretket sekä konsertit onnistuivat näin. Koulunkäyntiavustajan mukaan oppimistavoitteita saavutettiin pienin askelin, mistä erityisopettaja antoi kannustavaa palautetta niin Sannalle kuin myös koulunkäyntiavustajalle. Koulunkäyntiavustajan mukaan Sannan edistyminen oli palkitsevaa ja kannustavaa myös hänen omalle työlleen.

Mie en malta suutani pittää kiinni, minähän kiljaisen kovalla äänellä nyt on taas onnistuttu. Kyllä myö niistä puhutaan. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Sannan opetusvälineistä suuri osa oli suunniteltu ja valmistettu itse. Erityisopettajan haastattelun mukaan opetusvälineet olivat toimivia ja motivoivia, vaikkakaan eivät yhtä hienoja kuin valmiina ostetut. Lisäksi Sannalle hankittiin henkilökohtaisia opetusvälineitä kuten terapiapalloja ja tietokoneohjelmia. Sanna käytti myös esiopetuksen aikana hankittuja opetusvälineitä kuten muotolautoja ja pelejä. Perustarvikkeet koulunkäyntiin, esimerkiksi paperit, värit, kynät ja massat, olivat samoja kuin muillakin oppilailla. Erityisopettaja ja koulunkäyntiavustaja sopivat rehtorin kanssa yksilöllisesti mitoitettua pulpetin hankkimisesta. Pienryhmän opettaja tarkensi myös luokassa olevien opetusvälineiden toimivuutta sekä johdonmukaista käyttöä.

Pienryhmässä ja yleisopetuksen luokissa toimittiin osittain yhdessä ryhmätöitä tehden. Erityisesti pienryhmän kuvaamataidon ja liikunnan tunneilla työskenneltiin usein ryhmissä, joihin Sannakin osallistui ja nautti tilanteista hymyillen, äännellen ja toimien muiden kanssa. Esimerkiksi kuvaamataidon tunnilla oppilaiden maalaukset kiinnitettiin luokan seinälle sekä katsottiin niitä ja keskusteltiin niistä yhdessä muun muassa ”ai, Sanna on tehny noin” -kommentein. Näissä tilanteissa pienryhmän opettaja ja avustajat kokivat vaikuttavansa oppilaiden myönteisiin asenteisiin ja käyttäytymiseen mallioppimisen kautta.

Musiikkituntien opettajalla oli 3. luokalla 26 oppilasta, joiden lisäksi olivat Sanna ja toinen erityistä tukea tarvitseva oppilas. Oppituntien nopean etenemisen vuoksi luokanopettajalla ei ollut aikaa huomioida Sannaa yksilöllisesti, minkä vuoksi koulunkäyntiavustaja mukautti oppituntien tehtävät Sannalle soveltuviksi ja ohjasi häntä esimerkiksi rytmisioittimilla soittami-

sessä. Koulunkäyntiavustajalle siirtyi opettajan tehtäviin kuuluvaa vastuuta oppituntien sisäl-
lön yksilöllistämisesä, koska luokanopettajalla ei ollut tietoa Sannan opetuksen tavoitteista ja
oppisisällön mukauttamisesta.

*En ole ollut yhdessäkään Sannan palaverista enkä myöskään ole saanut minkään näköstä
tietoa, että mitkä on ne tasot tai mitä Sannalta vois ottaa tai miten häntä vois huomioida
että siinä oon ihan täysin pimennossa että Sanna vaan tulee sinne, että mitään muuta
tietoa mulla ei hänestä ole. Eikä niinku siitä Sannan vanman laadusta tai niinku että
miten hän eri asioihin reagoi että tietysti ihan jotakin oon sitten ihan sivumennen eri-
tyisopettajan kanssa jutellut ja kun hän on kertonut jotakin, että Sanna on tehnyt sen ja
sen asian, että ihan tämmösiä ihan yksittäisiä juttuja mitä Sanna on niinku oppinut tai
saavuttanut mutta ei mitään muuta. (Luokanopettajan haastattelu)*

Havainnointiaineiston mukaan musiikkitunti oli Sannalle mieluisa kokemus, jolloin hän kuun-
teli ja heilutti päätään rytmien mukaan. Soittaminen onnistui avustajan ohjauksella, mutta ku-
kaan ei hakenut häntä leikkimään. Koulunkäyntiavustajan mukaan yhtenä perustavoitteena
oppimisessa olikin itsenäiseen toimintaan aktivoiminen:

*Tällä viikolla Sanna on ollut niin hyvin aktiivinen ja tehnyt töitä, soitti jopa palikoillakin
tänään ihan ite ja sitä ei kuule monta kertoo tehdä. On se kyllä se on ihmeellinen lapsi.
(Koulunkäyntiavustajan haastattelu)*

Erityisopettaja suunnitteli yhteistä tapaamista luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan kans-
sa, jolloin käytäisiin läpi Sannan oppimistavoitteita ja tuntisuunnitelmien sisältöjä ja tuettaisiin
osallistumista musiikin-, käsityö- ja kuvaamataidon tunneille. Molempien opettajien toiveina
olivat pienemmät ryhmät, mikä mahdollistaisi oppilaiden yksilöllisen oppituntien suunnitte-
lun, opettamisen ja ohjaamisen. Lisäksi erityisopettajan mukaan koulun kaikilla yleisopetuksen
opettajilla oli myönteinen asenne erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskeluun yleisope-
tuksen luokassa.

*Mie oon ymmärtäny et ainakin nää oppiaineet joissa Sanna käy tai oppitunnit joilla San-
na käy nin näitten nyt nää opettajat ovat olleet myönteisiä ja siis kaiken kaikkiaan kaikki
opettajat et mie en voi kuvitella tässä koulussa ketään opettajaa joka ei ottais Sannaa
omalle tunnilleen että varmasti että siinä nyt on se että eihän nyt voi mille tahansa tun-
nille mennä niinku perusteettomasti mutta kuitenkin ihan varmasti tuota niin asenne on
tällä erittäin myönteinen. (Erityisopettajan haastattelu)*

Pienryhmän opettaja kertoi Sannan opiskelun olevan helppoa ryhmässä, koska hän herätti
omalla olemuksellaan koulun opettajissa ja oppilaissa myönteisyyttä. Kouluympäristössä kou-
lun muut oppilaat oppivat kohtaamaan erilaisen oppijan ja arvostamaan häntä, kuten myös
Sanna kohtasi yleisopetuksen oppilaita. Yhteenkuuluvuuden tunne ja yhdessä toimiminen
toisten oppilaiden kanssa oli suunniteltujen opetusjärjestelyjen yksi perustavoite.

Paavon opetusjärjestelyt

Esiopetuksen alkuvaiheessa Paavo opiskeli päivittäin kaksi tuntia lähikoulun esikoulussa ja kaksi tuntia päiväkodissa avustajan kanssa. Luokanopettaja laati hänelle viikoittain henkilökohtaisen suunnitelman. Koulunkäyntiavustajan vaihduttua yhteistyö luokanopettajan kanssa tiivistyi. Paavon edistyminen näkyi oppimistehtävissä suoriutumisessa. Esiopetusvuoden lopussa luokanopettaja kokeili tietokoneen käyttöä kirjoittamisen apuvälineenä todeten sen toimivaksi, josta myös hoidosta vastaava taho kiinnostui.

Keskussairaalassa äiti oli kertonut, että Paavo koulussa kirjoittaa tietokoneella ja he olivat hyvin hämmästyneitä, ehkä vähän epäuskoisia ja sieltä soitettiin minulle, että Paavo kirjoittaa tietokoneella. Mä sanoin että kyllä se näppärästi alkaa käydä ja he kysyivät saavatko tulla katsomaan sitä. Tulkaa nyt. Sitten tuli kolme ihmistä katsomaan, olivat hyvin hämmästyneitä tästä, että näin oli edistytty kielen kehityksessä. (Luokanopettajan haastattelu)

Havainnointiaineiston mukaan Paavo oli innokas oppimaan uusia asioita, mihin vaikuttivat osaltaan muiden oppilaiden kannustus muun muassa heidän nostaessaan peukalon ylös, hymyillessään, ottaessaan ryhmään mukaan ja sanallisesti kannustaessaan. Luokanopettaja kannusti ja palkitsi Paavoja tarrojen ja leimojen avulla. Koko luokka taputti ja hurrasi onnistumisista.

Avustaja ohjaa Paavoja. Oppilas piirtää ja samalla selittää mitä tekee: ”kato avustaja, Paavo piirtää”. Puhuessaan ja piirtäessään Paavon kädet liikkuvat paljon (CP) ja toimintaa on vaikea kohdentaa. Taululla on piirrettävästä sommitelmasta tehty malli. Paavo puhuu lähes koko ajan, näyttää työtään muille, välillä piirtää, keskittyminen vähäistä omaan työhön. Avustaja antaa jatko-ohjeen maalaamisesta, Paavo kuuntelee ja katsoo avustajaa. Paavon ohi kulkee luokan oppilas, pysähtyy ja nostaa peukun, Paavo nostaa oman peukkunsa myös pystyyn ja painavat peukut yhteen. Toinen oppilas kulkee ohi ja näyttää omaa työtään, Paavo katsoo hänen työtään, puhuu ja hymyilee. (Kuvaamataidon tunti, videoaineisto)

Perusopetuksen 1. luokan Paavo aloitti yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisilla tavoitteilla, joiden muodostuttua liian vaikeiksi oli oppisisältöjä mahdollisuus yksilöllistää. Onnistumisen kokemukset kannustivat Paavon koulupolun jatkumista lähikoulussa 2. luokan jälkeen, mitä luokanopettaja kuvasi:

Tää oli nyt sitten tää siirtyminen ja sen jälkeen sitten kun oli toinenkin luokka mennyt niin ei itse asiassa kukaan enää puhunut mitään koulun vaihtamisesta, et se on sitten jatkunut ihan näin. (Luokanopettajan haastattelu)

Kuntoutus kytkettiin osaksi koulupäivää: esimerkiksi liikuntatuntien aikana Paavolla oli fysioterapiaa ja kuvaamataidon tuntien aikana toimintaterapiaa. Paavon osallistuminen liikunta- ja kuvaamataidontunneille oli kuntoutuksen vuoksi usein terapeutin kanssa yhdessä työskentelejä yhteisessä tai erillisessä tilassa. Myöhemmin fysioterapia siirtyi toteutettavaksi koulupäi-

vän jälkeen.

Kuntoutuksessa nyt on niin että Paavolla käy ainoastaan tää toimintaterapeutti täällä koululla ja siinä nyt ei oikeestaan mua tarvita mukana tai sit joskus kun on vaihtunu tää toimintaterapeutti se haluaa tietysti vähän tietoa Paavosta nin silloin mutta muuten en oo ollu mukana. Ja tuota fysioterapia on siellä ulkopuolella koulun ulkopuolella ja sieltä mä saan tietysti ohjeita tarvittaessa kuinka Paavon kanssa jumppatunnilla täällä koululla ja muitakin tällöisiä käytännön asioita. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Paavolla oli kokopäiväinen henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja koko alakoulun ajan. Luokanopettajan mukaan ilman koulunkäyntiavustajaa olisi Paavon ollut mahdotonta opiskella yleisopetuksen ryhmässä. Erityisesti oppituntien aikana koulunkäyntiavustaja varmisti, että oppilas pystyi keskittymään opetukseen, avusti opetusmateriaalin ja apuvälineiden käytössä, esimerkiksi tavaroiden ottamisessa pulpetista. Tämän lisäksi hän avusti päivittäisissä tilanteissa kuten WC- käynneissä ja siirtymä- ja ruokailutilanteissa. Koulunkäyntiavustaja totesikin:

Minun rooli on aikuinen henkilö, johon voi tukeutua ja joka on läsnä luokassa. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Vastuu opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta oli luokan- ja tukiopettajalla, mutta koulunkäyntiavustaja vastasi usein toteutuksesta. Koulunkäyntiavustaja ohjasi oppilasta tehtävien suorittamisessa ja myös kotitehtävissä. Kokeiden sisällön suunnitteli luokanopettaja. Niiden soveltuvuutta hän arvioi yhdessä koulunkäyntiavustajan kanssa. Oppimistavoitteiden asettamisesta keskusteltiin yhdessä vanhempien kanssa ja kuunneltiin heidän toiveitaan ja odotuksiaan. Koulunkäyntiavustajan mielestä hyvin toimivia asioita olivat myös suunnitelmien mukaisesti onnistuneet oppitunnit, yhteisen ja yksilöllisen opetuksen ajoitukset ja määrät sekä Paavon HOJKS:n toimivuus. Koulunkäyntiavustajan merkitys oli suuri, kun Paavo halusi kertoa jotain eikä tullut ymmärretyksi tai opettajan huomaamaksi oppimistehtävien jakotilanteessa:

Mä olen tavallaan osa sen ääntä sitten, että otan sitten huolen siitä, että se saa jonkun tehtävän ja yleensä kaikkeen tämmöseen että lähdetään jonnekin koulusta käymään niin olis se aika mahdotonta ilman mua ottaa sitä luokkaan mukaan. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Kouluvuosien aikana tapahtui vaihtelua fysioterapian, toimintaterapian ja puheterapian määrissä. Puheterapia väheni yhteen kertaan kuukaudessa, minkä tukiopettaja koki vähäiseksi Paavon puheen kehittyessä vain jatkuvan harjoittelun tuloksena. Puheen tueksi Paavolle suositeltiin LightWriter-merkkistä kommunikaattoria tietokoneen rinnalle. Vuorovaikutus kommunikaattorin kanssa oli hidasta, ja Paavon ajatus saattoi unohtua kesken viestin kirjoittamisen. Koulun henkilöstön mielestä oli kuitenkin tilanteita, jolloin sitä tarvittiin, esimerkiksi uusien ihmisten kanssa keskusteltaessa.

Oppilaiden yhteistyö ryhmä- ja teematyöskentelyn avulla koettiin hyväksi yhdessä toimimisen malliksi. Esimerkiksi historian oppitunneilla tehtävät jaettiin ryhmittäin. Paavo työskenteli yleensä oman ryhmänsä kanssa tietokoneella, jolloin hän pystyi osallistumaan yhteiseen toimintaan tasavertaisena ryhmän jäsenenä. Luokan oppilaat osasivat jakaa tehtävät keske-

nään ja arvostivat toistensa työpanosta. Lisäksi he suhtautuivat humoristisesti siihen, että Paavo koetti joskus teettää työt muilla.

Paavo istuu oman pulpetin ääressä omassa työtuolissaan. Paavon molemmilla puolilla istuu oppilaita, kaksi tyttöä – pienryhmätyöskentelyä. Pulpetilla on auki karttakirja ja karttapohja moniste. Avustaja seisoo taustalla. Opettaja antaa ohjeita ryhmälle ja muistuttaa myös: ”Muistakaa pitää Paavo mukana” Tytöt kysyvät Paavolta missä jokin valtio on, Paavo näyttää ja sitten tytöt kirjoittavat sen nimen monisteisiin. Paavo näyttää tytön kartasta: Tuo. Tyttö hymyilee. Avustaja seisoskelee taustalla. Tyttö kysyy Paavolta: ”mikä valtio?” näyttäen sitä karttamonistepohjasta. Paavo yrittää etsiä sitä karttakirjasta. Avustaja selventää: ”etsi sitä täältä” ja näyttää kirjan sivua, Paavo katsoo muita oppilaita. (Historian oppitunti, videoaineisto)

Paavolla oli 6. luokalla käytössään samat opetusvälineet kuin muillakin kuudesluokkalaisilla. Ainekirjoituksen Paavo kirjoitti kuitenkin tietokoneellaan. Myös muiden oppimistehtävien suorittamisessa toimi tietokone apuvälineenä. Sen toimivuuden vuoksi Paavo sai myös kotiin tietokoneen apuvälineekseen. Koulupäivän arkeen toivat koulunkäyntiavustajan haastattelun mukaan haastetta niin oppitunneilla opeteltavat asiat kuin myös siirtymätilanteet koulun tiloissa. Paavon kuunteleminen ja keskittyminen opetettavaan aiheeseen oli herkästi häiriintyvää. Lisäksi keskittymistä koulutehtäviin vaikeuttivat myös väsyminen ja käyttäytymiseen liittyvät pulmat. Koulunkäyntiavustaja ja opettaja olivat sopineet yhteiset toimivat menettelytavat tilanteisiin reagoimiseen. Luokanopettajalla oli yhdysluokan kanssa paljon työtä, joten hän ei aina huomannut eikä ehtinyt Paavon haasteellisiin tilanteisiin. Oppitunneilla hän huomioi joko alku- tai lopputunnista Paavon koulutehtävät niin, että hänelle jäi riittävästi aikaa tehdä ne.

Kallen opetusjärjestelyt

Kallen perusopetuksen valmistelut lähikouluun alkoivat esikouluvuoden aikana. Moniammatillisessa työryhmässä suunniteltiin konkreettisia toimintatapoja ja -malleja yhteisen koulupäivän toteutumiseksi muun muassa päivä- ja viikkojärjestysten suunnittelua kirjaamalla tilanteita ja oppitunteja, joihin Kalle voi helposti osallistua yleisopetuksen luokan kanssa. Äiti toivoi Kallen osallistumista luokan opetukseen.

Äidillähän oli tällöinen toive tässä Kallen mukana olemisesta se, että hän ois niinkun aluks varsinkin niin oli ihan just pelkkä se että on edes fyysisesti samassa tilassa toisten lasten kanssa, vaikka ei pystyis tekemään läheskään samoja asioita. (Erityisopettajan haastattelu)

Näin alkoi rakentua yhteisten toimintojen ja oppituntien osuudet, esimerkiksi päivänavaukset, ruokailut, musiikki-, ympäristöoppi-, science-, kuvaamataito-, käsityö- ja liikuntatunnit sekä välitunnit. Kalle osallistui opetuksen alkuvuosina kaikille luokan oppitunneille koulunkäyntiavustajan kanssa tutustuen samalla luokan muihin oppilaisiin. Äiti koki tärkeäksi Kallen osallistumisen ryhmään ja yhteiseen toimintaan. Koulunkäyntiavustaja pysyi samana koko alakouluajan, ja heidän suhdettaan kuvasi erityisopettajan lausahdus: ”Koulunkäyntiavustaja saa Kallen tekemään asioita, joita ei kukaan muu oikeastaan saa tekemään.” Äiti kuvaa Kal-

len oppimista hitaaksi ja pienin askelin eteneväksi. Saavutettujen taitojen huomaaminen vaatii tarkkuutta koulunkäyntiavustajalta, erityisopettajalta ja luokanopettajalta.

*Jolloin opettaja pääsee taas pykälän eteenpäin ja saa sen näppituntuman siihen, että mi-
hin suuntaan pitäis nyt lähteä menemään. Kallen kaltaisen lapsen opettaminen on toistoa,
toistoa, toistoa ja siis niin hitaasti edetään, siis niin pienin askelin, että sitä tavallaan
tuntu vaan toisesta päästä tavallaan joku harjote tipahtaa pois ja toiseen päähän tulee
uusi lisää. (Äidin haastattelu)*

Kotikunnan erityiskoulussa työskentelevä erityisopettaja kävi ohjaamassa koulunkäyntiavustajaa ja osittain myös luokanopettajaa alakoulun ensimmäisten luokkien aikana kaksi tuntia viikossa ja 5.–6. luokilla kaksi tuntia kahdessa viikossa. Erityisopettaja koki viikkotuntimäärän olevan vähäinen ja ajan painottuvan koulunkäyntiavustajan ohjaamiseen ja oppimistehtävien arviointiin. Yhteistyötä hän olisi voinut tehdä enemmän koulunkäyntiavustajan ja luokanopettajan kanssa esimerkiksi opetussuunnitelman, HOJKS:n, oppimistehtävien ja yhteisen opetuksen suunnittelussa. Toisaalta luokanopettaja oli kiireinen oman yhdysluokkansa kanssa, ja osallistuminen Kallen opetuksen suunnitteluun oli vaativaa oman työn ohessa ilman mitään virallista vastuuta ja korvausta. Vastuu Kallen turvallisuudesta ja oppimisesta oli pääasiassa koulunkäyntiavustajalla. Hän olisi halunnut suorittaa koulunkäyntiavustajan ammatillisen tutkinnon, mutta kunta ei tukenut häntä määräaikaiseen työsuhteeseen vedoten, tai käydä koulutuksissa, joista olisi hyötyä Kallen kanssa työskentelyssä. Myös luokanopettaja halusi erityisyyteen liittyvää täydennyskoulutusta.

*Sillon alkuun niin tuota se erityisopettaja siitä kerto ja sitten miehän kävin sitten TE-
ACCH-kurssin se mikä on se englannin kielinen. Niin se autto aika paljon asiaa. Sitten
oonhan mie käyny tään Akiva-Spiraalikoulutuksen. Sieltä kautta on tullut se alku - niin
se oli just se TEACCH-kurssi oli kyllä aika hyvä. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)*

*No kyllä itse asiassa sitten Kallen tiimoilta innostuin käymään tämän Akiva koulutuksen
15 ov mikä avas sitten hyvin paljon minun silmiä ja antoi valmiuksia sitten ymmärtää,
oivaltaa Kallen tilannetta paljon syvemmin ja ennen kaikkea sitten tätä opetusta mitä
hän on saanut tässä koulussa nin kyllä ehdottomasti kannatti käydä Akiva-koulutus.
(Luokanopettajan haastattelu)*

Oppimisessa ja opetuksessa edettiin yksilöllisesti Kallen kehityksen mukaan. Oppimisen tavoitteista osa pysyi samana pitkiäkin aikoja, jolloin niitä harjoiteltiin vaihtuvien tehtävien kautta. Tehtävien suunnittelussa otettiin huomioon myös motivaatiotekijät. Tehtävien oli oltava mielenkiintoisia ja vaatimustason vaihdeltava helposta vaikeaan. Pääasiassa oppimistehtävät liittyivät elämässä ja arjessa tarvittavien taitojen kehittämiseen tai olivat syy-seuraus-suhteeseen perustuvia. Koulunkäyntiavustaja valmisti oppimateriaalit itse. Myönteisen palautteen avulla pidettiin yllä Kallen opiskelumotivaatiota. Erityisopettajalla oli kokemusta TEACCH-ohjelman (Treatment and Education of Autistic and other Communication handicapped CHildren, Timonen 2009, 338–339) käytöstä autistisille oppilaille, ja sitä käytettiin Kallen kanssa jo esikouluvuoden aikana:

Teacch-menetelmällä Kallen kaltaisen lapsen opettaminen on toistoa, toistoa, toistoa ja siis niin hitaasti edetään, siis niin pienin askelin, että sitä tavallaan tuntuu vaan toisesta päästä tavallaan joku harjote tipahtaa pois ja toiseen päähän tulee uusi lisää ja tätä opetusmateriaaliakin kun se pääsääntöisesti siellä koululla avustaja sen itse valmisti. (Äidin haastattelu)

Koululiikunnan merkitys korostui Kallelle hänen terveydentilansa ja kuntoutuksensa myötä. Liikuntatuntien lisäksi Kallelle oli suunniteltu päiväjärjestykseen yksilöllisiä liikuntatuokioita. Myös välitunnit hyödynnettiin liikunnallisesti oppilaiden yhteisen tekemisen kautta.

Välitunnilla Kalle istuu katoksessa penkillä, rollaattori vieressä, pallo kädessä. Avustaja yrittää houkutella Kallea heittämään pallon lähellä seisoville tytöille. Kalle heittää pallon tyttöjä kohti ja liikehtii innoissaan. Tyttö käy pallon ja heittää sen avustajalle, avustaja heittää pallon Kallelle ja Kalle katsoo tyttöjä ja heittää pallon uudestaan tytöille. Tyttö heittää pallon toiselle tytölle, tyttö avustajalle ja avustaja Kallelle. Kalle heiluu ja äänтелеe mielissään ja heittääkin pallon ihan eri suuntaan. (Välitunti, videoaineisto)

Yleisopetuksen luokassa kaikki oppilaat käyttivät oppimisvälineinä samoja monisteita ja työkirjoja, joita yleensäkin käytettiin 1.–2. luokkien kanssa. Niiden lisäksi käytettiin muun muassa kirjoja, vihkoja, soittimia ja yksilöllisten oppimistuokioiden aikana musiikkikasetteja ja tietokonepelejä. Erityisopettajan suunnittelemiin oppimistehtäviin koulunkäyntiavustaja valmisti tarvittavat materiaalit, mihin kului paljon aikaa koulunkäyntiavustajan työstä. Toiveena oli saada ostettua lisää valmiita rentoutusvälineitä, aististimulaatiovälineitä, säkkituoleja sekä kuntoilu- ja liikuntavälineitä.

Luokkatilanteissa yhteisten oppimistuokioiden aikana kaikki oppilaat osallistuivat toimintaan. Maanantaisin luokassa juteltiin viikonlopusta, jolloin kaikki oppilaat istuivat lattialla ympyrässä ja jokainen kertoi omista kokemuksistaan. Kalle kertoi viikonlopusta kuvien avulla. Päivänavausten yhteydessä päiväjärjestys katsottiin yhdessä koko luokan kanssa. Kallella oli oma vuoronsa, jolloin hän kävi laittamassa päiväjärjestykseen muun muassa viikonpäivän merkin. Äiti oli tyytyväinen Kallen osallistumiseen ryhmään toisten lasten kanssa:

Se antaa semmosen hyvän oppimisympäristön ja sitten tämä muitten lasten parissa oleva semmonen innoittunut toiminta ja tämmöset tapahtumarikkaat ja toiminnalliset tuokiot täyttävät sitä hänen päivänsä ja että hän saa olla silleen niinku vastaanottavana ja sillä tavalla omaksua ja oivaltaa ja iloita ja sitten hän taas siirtyy omiin tehtäviinsä harjoittamaan jotain taitoja ja siinä ehkä on joku tämmönen sit vaikutus sillä muitten näitten lasten tämmösellä otteella siihen että millä tavalla he ovat opiskelleet että Kallelle niinku aika ajoin mun käsittääkseni tulee semmosia että hän on valmis yrittämään hieman enemmän. (Äidin haastattelu)

Luokkatilanteet sujuivat Kallen kanssa joustavasti. Joskus hän kuitenkin innostui käyttämään ääntään sopimattomassa kohdassa opetusta, minkä luokanopettaja tulkitsi ”kapinallisen” nuoren esittämiseksi ja huomion hakemiseksi ja jätti sen usein huomiotta. Annetut ohjeet koulunkäyntiavustaja toisti yleensä Kallelle varmistaen niiden ymmärtämisen. 1.–2. luokkien opetuksessa ohjeet annettiin pienissä osissa ja selkokielellä, mikä palveli myös Kallea. Ruokailuun

Kalle osallistui koulun muiden oppilaiden kanssa samaan aikaan. Kallen liikkui hitaammin kuin muut luokan oppilaat, joten hän oli usein jonon häntäpäässä. Hän jaksoi kuitenkin odottaa omaa vuoroaan ja koulunkäyntiavustajansa ohjauksella toimi samalla tavoin kuin koulun muutkin oppilaat.

5.2.2 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Periaatteessa yhdessä – käytännössä erikseen

Vaikeasti vammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksen luokassa ei ollut tässä tutkimuksessa itsestään selvä jatkumo, vaan sitä arvioitiin vuosittain. Arvioinnin tavoitteena oli päätyä lapsen kannalta parhaaseen mahdolliseen päämäärään kehityksen ja oppimisen näkökulmista. Arvioinnin suorittivat pääasiassa ammattihenkilöt, minkä lisäksi vanhemmat osallistuivat arviointiin seuraamalla lapsensa oppimisen edistymistä ja oppimisympäristön toimivuutta. Tutkimusten mukaan vanhempien roolia tulisi lisätä lapsensa arvioinnissa esimerkiksi heidän osallistumisellaan arviointikokouksiin. Vuosittaisen arvioinnin tekeminen oppilaan opiskelutilanteesta vanhempien ja ammattihenkilöstön yhteistyönä on tärkeää, jota myös Downing ja Demchak (2008, 58–59) ovat korostaneet. Myös Peterson ja Hittie (2003, 44–45) ovat painottaneet vanhempien asiantuntijuutta sekä osallisuutta koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Lisäksi yhteistyön ja osallistavan opetuksen onnistumisen yhtenä tärkeänä tekijänä on opettajien myönteinen asennoituminen erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan. Vanhempien merkitystä korostetaan tärkeässä yhteistyössä ja aktiivisessa toiminnassa esimerkiksi tarvittaessa luokan avustajana olemisessa. (Meijer 2003, 13, 17–18.)

Erityisluokkasiirtoja ja segregoivaa opetuksen kaksoisjärjestelmää ei Naukarisen ja Ladonlahden (2001, 98–99) mukaan tarvita inklusiivisen opetuksen toteutuessa. Kuitenkin tutkimuksen oppilaiden opiskelusta yleisopetuksessa tehtiin päätös vain vuodeksi kerrallaan ja jatkoa arvioitiin vuosittain. Aloite mahdollisuudesta siirtyä erityiskouluun tuli Kallelle ja Paavolle kouluviranomaisten ehdotuksena ja Sannalle äidin ajatuksena. Sannan, Paavon ja Kallen siirtyminen erityiskouluun oli siis mahdollista koko ajan. Muun muassa Petersonin ja Hittien (2003, 41) mukaan on tärkeää lisätä ja vahvistaa inklusiivista opetusta. Tämän edellytyksenä on Meijerin (2003) mukaan se, että opettajat hyväksyvät vaikeasti vammaisen oppilaan ja toisen ammattihenkilön luokkaansa. Vastaavasti rehtorin on huolehdittava inklusiivisen opetuksen toteutumisen edellytyksistä, minkä vuoksi hänen roolinsa on merkittävä kaikille oppilaille suunnatun opetuksen järjestämisessä. (Meijer 2003, 13, 16–19.)

Tutkimuksen oppilaiden opetusjärjestelyt perustuivat yksilöllisiin ratkaisuihin, minkä vuoksi opetusjärjestelyiden toimivuutta seurattiin säännöllisesti. Paavon opiskelu toteutui pääasiassa yleisopetuksen luokassa ja vain osittain yksilöllisessä oppimistilassa. Hänen opiskelunsa lähtökohtana oli inklusiivisen periaatteiden mukaisesti yleisopetuksen luokka. Sen sijaan Kallen opiskelu yleisopetuksen luokassa määriteltiin arvioimalla hänelle soveltuvia oppitunteja. Suurimman osan tunteista hän työskenteli yksilöllisessä oppimistilassa koulunkäyntiavustajan kanssa. Hänen opiskelunsa liittyvät ratkaisut perustuivat integraation periaatteisiin, vaikka yksilöllisen opetuksen oppituntien määrä oli suurempi kuin yleisopetuksen ryhmässä opiskelun. Näin ollen Kallen opetusjärjestelyt olivat segregoivia. Myös Sannan opiskelun perustana olivat integraation periaatteiden mukaiset ratkaisut. Kuitenkin opetusjärjestelyt toteutettiin segregoivasti, koska hän opiskeli pääasiassa pienryhmässä ja yksilöllisessä opetustilassa, minkä lisäksi ainoastaan 2–3 oppituntia yleisopetuksen ryhmässä. Näin ollen tutkimuksessa

toteutuivat inklusiivisen opetuksen periaatteet vain yhden oppilaan arjessa. Yksi mahdollisuus vahvistaa inklusiota olisi lisätä erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä yhteistyötä, kuten O'Connor (2007, 544–545) on todennut. Yhteistyön muotoina voisivat olla muun muassa opetusresurssien jakaminen ja yhteisten oppituntien lisääminen yleisopetuksessa, jolloin fyysinen ja sosiaalinen inklusio muuttuisivat tavalliseksi arjeksi (O'Connor 2007, 544–545), joka oli havaittavissa myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Pedagogisessa oppimisympäristössä näkyy myös fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön yhdistyminen oppilaan opetusjärjestelyissä (Piispanen 2008, 157).

Oppilaalla on oikeus Virtasen ja Miettisen (2007, 90–91) mukaan opiskella ikäluokkansa mukana omien yksilöllisten oppimistavoitteidensa mukaisesti. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeutta opiskella oman ikäluokan mukana korostavat myös Peterson ja Hittie (2003, 46), jolloin opettajan tehtäviin kuuluu muokata oppimistehtävät kunkin oppilaan oppimistason mukaisesti. Tässä tutkimuksessa ainoastaan Paavo opiskeli ikäluokkansa mukaisesti 6. luokalla 3.–6. yhdysluokassa. Sanna oli virallisesti 4. luokalla, ja yleisopetuksen tunneilla hän oli 3. luokan kanssa. Kalle opiskeli virallisesti 6. luokalla, mutta yleisopetuksen tunnit hän opiskeli pääasiassa 1.–2. yhdysluokalla ja vain osan 3.–6. yhdysluokassa. Sannan ja Kallen opiskelu ei siten ollut inklusiivisen opetuksen lähtökohdan mukainen, koska opiskelu ei toteutunut samanikäisten oppilaiden ryhmässä. Sanna opiskeli yleisopetuksen luokan lisäksi pienryhmässä, jolloin hän oli vaarassa jäädä molempien luokkayhteisöjen ulkopuolelle.

Inklusiivisessa opetuksessa opettajan lisäksi luokan muut oppilaat voivat ohjata ja avustaa vaikeasti vammaisia oppilaita (Downing & Eichinger 2008, 214–215). Myös luokkatilan ulkopuolella oppilaat harjoittelevat toiminnallisia taitoja osallisuuden lisäämiseksi (Calculator 2009, 329). Tämän tutkimuksen oppilaiden välinen yhteinen toiminta lisääntyi koulupäivän luonnollisissa tilanteissa, esimerkiksi välitunneilla, ruokailussa ja siirtymätilanteissa koulun tiloissa. Videoaineiston mukaan oppilaiden välinen vuorovaikutus oli vapaissa tilanteissa luonnollista esimerkiksi yhteistä keskustelua ja työskentelyä myös pareittain ja ryhmissä. Ryhmien ja parien muodostamisessa yleisopetuksen oppilaat olivat itse aktiivisia tai toimivat opettajan ohjaamina.

Ryhmätyöskentelyn rinnalle Mitchell (2008, 43–44) nostaa yhteistoiminnallisen ryhmämallin (cooperative group teaching) tehokkaampana kuin niin sanotun perinteisen ryhmätyön, koska yhteistoiminnallisessa mallissa kaikki ryhmän jäsenet sitoutuvat osallistumaan ja kantamaan vastuuta lopputuloksesta. Tämän tutkimuksen luokissa käytettiin ryhmätyömallia enemmän kuin yhteistoiminnallisen oppimisen mallia. Yhteistoiminnallisen opetuksen malli olisi Petersonin ja Hittien (2003, 147) mukaan kuitenkin tehokkaampi, koska se mahdollistaisi opettajien ajan jakaantumisen kaikille oppilaille tasapuolisemmin, jolloin myös vaikeasti vammaiset oppilaat saavat opettajan aikaa enemmän. Lisäksi opetuksessa pystyttäisiin huomioimaan opettajien työnjako luokassa ja opetusmenetelmien monipuolinen käyttö. Tällöin luokanopettajalle jäisi enemmän aikaa opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Meijer 2003, 14, 23.) Tässä tutkimuksessa luokanopettajilla ja erityisopettajilla ei ollut mahdollista kokeilla samanaikaisopetusta, koska erityisopettajaresurssia ei ollut riittävästi käytettävissä. Samanaikaisopetuksella olisi Saloviidan (2009, 47–50) mukaan kuitenkin mahdollista toteuttaa oppitunnit tehokkaammin jakamalla yhden opettajan työtaakkaa.

Yleisopetuksen tulisi pystyä vastaamaan oppilaiden erilaisiin tarpeisiin kuten opetuksen eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen (Naukkarinen ja Ladonlahti 2001, 98–99). Tässä tutkimuksessa opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen toteutettiin Sannan opetuksessa erillään

yleisopetuksesta, Paavon opetuksessa pääasiassa yleisopetuksen tunneilla ja Kallen opetuksessa yleisopetuksen tunneilla ja yksilöllisessä opetuksessa. Inklusiivisessa opetuksessa opetus pitäisi kuitenkin järjestää Mitchellin (2008, 2) mukaan yksilöllisesti yhdessä muun luokan kanssa, jolloin opettajan vastuulla on tunnistaa oppilaan tarpeet ja muokata luokan toimintatavat ja -mallit kaikille oppilaille soveltuvaksi. Kuitenkin pedagogisessa oppimisympäristössä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen yksilöllistäminen koettiin Piispasen (2008, 159) mukaan vaativaksi.

Vastuu vaikeasti vammaisen oppilaan opetuksen toteuttamisesta yleisopetuksen ryhmässä ei kuitenkaan ollut tutkimuksen kouluissa luokanopettajalla vaan opetuksen toteuttaminen jäi usein koulunkäyntiavustajan tehtäväksi. Vaikeasti vammaiset oppilaat tarvitsevat aina henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan tukea, joka on myös lisäresurssi luokanopettajan työhön (Mitchell 2008, 7; O'Connor 2007, 546; Meijer 2003, 14). Tämänkään tutkimuksen vaikeasti vammaiset oppilaat eivät olisi pystyneet opiskelemaan yleisopetuksen yhteydessä ilman henkilökohtaisia koulunkäyntiavustajia. Parhaimmillaan inklusiivisen opetuksen luokassa olevat opettajat ja muu avustava henkilöstö opettaa ja ohjaa kaikkia luokan oppilaita tasavertaisesti kuitenkin siten, että koulunkäyntiavustajien tuki vaikeasti vammaisille oppilaille ja heidän ohjaamisensa on olennaista yksilö- ja ryhmäopetuksen luokkatilanteissa. (Downing & Demchak 2008, 64–65; Peterson & Hittie 2003, 46, 145–147.)

Koulupäivän toiminnan ja ajan jäsentäminen sekä ennakointi oli suunniteltu kaikille tutkimuksen oppilaille yksilöllisesti kuvallisilla tai kirjoitetuilla lukujärjestyksillä, joita koulunkäyntiavustajan ohjauksella käytiin läpi koulupäivän aikana. Ennakoinnin ja jäsentämisen avulla vältetään haasteellisen käyttäytymisen tilanteita oppilaan ollessa tietoinen koulupäivänsä sisällöstä. Sannaa, Paavoja ja Kallea kannustettiin ja heille annettiin myönteistä palautetta onnistumisista ja jo pienistäkin yrityksistä suoriutua oppimistehtävistään, joka onkin Downingin ja Demchakin (2008, 64–66) mukaan hyvä tapa tukea vaikeasti vammaisten oppilaiden oppimista.

Vaikeasti vammaisen oppilaan opiskeluun yleisopetuksen ryhmässä voi olla esteenä haastava käyttäytyminen. Tutkimuksen kaikilla oppilailla esiintyi haastavaa käyttäytymistä: huomionhakua, väsymistä ja murrosikäisen esivaiheen tunnekuohuja. Käyttäytymiseen liittyvät vaikeudet ovat Meijerin (2003, 4) mukaan yksi suurimmista osallistavaa opetusta estävistä syistä. Opettajan ja koulunkäyntiavustajan on valmistauduttava kohtaamaan myös haasteellisia tilanteita, jotka vaikeuttavat oppilaan opiskelua. Lisäksi haastavan käyttäytymisen taustatekijöiden selvittämiseen tarvitaan Kerolan ja Sipilän (2007, 30–31) ja Bauerin ja Shean (1999, 62) mukaan oppilaan läheisiä henkilöitä sekä avointa keskustelua työryhmässä. Tämän tutkimuksen kouluissa oppilaiden haasteellisia tilanteita selviteltiin pääasiassa vanhempien, opettajan ja koulunkäyntiavustajan kesken sopimalla yhteisistä toimintatavoista oppilaiden haasteellisissa tilanteissa.

5.2.3 Tarinat yhteistyöstä opetusjärjestelyjen tukena

Yhteistyöverkoston ja päivittäisen tiedottamisen avulla oppilaan kanssa toimivat henkilöt ovat tietoisia koulupäivään liittyvistä tapahtumista, jotka mahdollistavat oppimiskokemusten vahvistamisen ja siirtymisen eri ympäristöissä. Lisäksi tässä luvussa kuvataan yhteistyöhön ja tiedonkulkuun liittyviä toimintatapoja kodin, koulun ja muun lähiverkoston välillä. Luvun alussa on yksilölliset tarinat, joita tarkastellaan luvun lopuksi integraation, inklusion ja segregaat

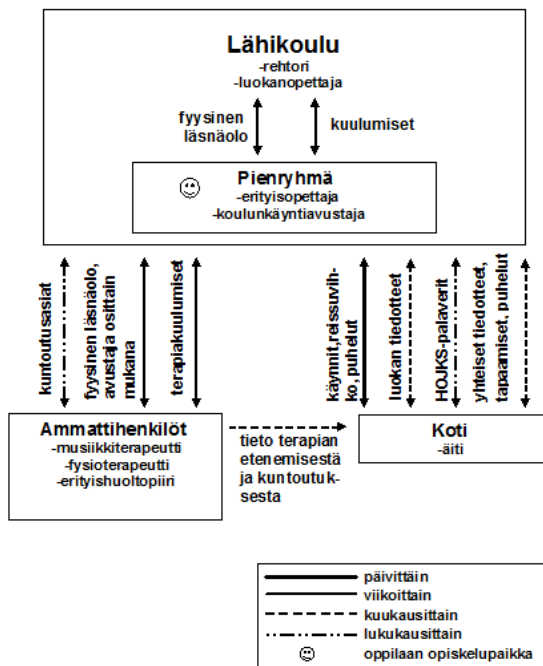
näkökulmista.

Sannan yhteistyöverkosto

Yhteistyö kunnan koulutoimen kanssa oli avointa ja keskustelevaa perusopetuksen suunnitteluvaiheessa. Koulun aloittamiseen liittyvistä asioista pidettiin suunnittelupalaveria muun muassa erityishuoltopiirin asiantuntijoiden kanssa, jolloin oli mukana myös erityisopettaja, apulaisrehtori, päiväkodin henkilökuntaa ja äiti. Yhteistyö erityishuoltopiirin kanssa jatkui tiiviinä koulunaloittamisen jälkeenkin. Sanna kävi kaksi kertaa vuodessa viikon mittaisilla kuntoutusjaksoilla, jolloin koulunkäyntiavustajalla ja erityisopettajalla oli mahdollisuus tavata eri asiantuntijoita kuten fysio-, toiminta- ja puheterapeutti, lääkäri, erityisopettaja ja psykologi. Kuntoutusjakson päätyttyä lähetettiin kuntoutuslausunto ja jatkosuositukset vanhemmille kotiin ja erityisopettajalle koululle. Yhteisen ajan vähäisyys on vaikuttanut tiedon siirtoon ja yhteisten keskustelujen määrään Sannan opetuksen ja kuntoutuksen suunnittelussa.

Kuntoutuskeskus on tarjonnut meille paljon apua ja on ollu nää kuntoutusjaksot ja on käyty siellä tutustumassa materiaaliin ja muuhun, mutta sitte on vielä niin, että ajanpuute on ja on aina ollu varmaan molemmin puolin ja sitten ei osaa kysyä niitä oikeita kysymyksiä, et jos osais kysyy ja löytäis ja pääsis siihen asian ytimeen, mut aina tuntuu et sitä aikaa on sen varren niinku liian vähän että ne oikeet kysymykset ei sieltä vielä pääse esille. Ihan ne olennaisimmat. Mutta kyllä me ollaan saatu paljon paljon tukea ja apua ihan siis mun mielestä. (Erityisopettajan haastattelu)

Kuviossa 4 on kuvattu Sannan koulunkäyntiin liittyvää yhteistyöverkosta. Kodin ja koulun välinen yhteistyö käynnistyi arvioimalla ja miettimällä toimivia käytäntöjä Sannan opetukseen. Koulun henkilökunta sai erityishuoltopiirin asiantuntijoilta yhteystietoja ja esitteitä, joiden perusteella äiti ja erityisopettaja tilasivat yhdessä tarvittavaa opetusmateriaalia kuten tietokoneavusteiseen opetukseen opetusohjelmia ja painikkeita. Koulun rehtorin rooli yhteistyössä oli lähinnä päätöksenteko koulusijoitukseen liittyvissä kysymyksissä ja hankinnoissa.



Kuvio 4. Yhteistyöverkosto Sannan koulunkäynnissä vuonna 2002

Kodin ja koulun välinen yhteistyö muodostui tiiviiksi. Koulunkäyntiavustaja ja äiti tapasivat päivittäin, jolloin heillä oli mahdollisuus keskustella Sannan koulupäivän ja kodin kuulumisista. Koulunkäyntiavustaja toimi myös koulupäivien jälkeen iltapäivähoitajana kotona äidin tulon saakka ja tarvittaessa myös aamuin. Äidin oli mahdollista ottaa yhteyttä koulunkäyntiavustajaan myös puhelimitse.

Äiti ja koulunkäyntiavustaja ovat vuorovaikutuksessa ihan käytännön tilanteenkin takia kun Sanna, Sanna tarvitsee myöskin aamulla ennen koulua koulun alkua ja iltapäivällä koulun jälkeen niin avustajaa ja sama avustaja toimii myöskin täällä kotona Sannan hoitajana sitten niinä aikoina kun äiti on työssä vaihtelevasti eri päivinä ja eri viikkoina kun on vuorotyö. (Erityisopettajan haastattelu)

Tieto kulki päivittäin reissuvihkon välityksellä, minkä äiti koki toimivan hyvin. Tarvittaessa äiti oli yhteydessä erityisopettajaan. Kotoa toimitettiin koululle Sannan terveyden ja kuntoutukseen liittyvät lausunnot erityisopettajalle tiedoksi. Erityisopettaja oli yhteydessä vanhempiin pääasiassa virallisissa asioissa sekä koulun ja pienryhmän ajankohtaisissa asioissa. Koulunkäyntiavustajan tehtäviin kuului lähettää Sannaan kotiin kaikki yleiset ja luokan omat tiedotteet ja kutsut. Vanhempien oli mahdollista vieraila koululla aina halutessaan ja tavata samalla Sannan opettajia ja koulunkäyntiavustajaa.

Yhteistyössä kokivat kaikki olleen myös haasteita. Koulun alkuvaiheessa äiti keskusteli myös rehtorin kanssa erilaisuuden kohtaamiseen liittyvistä asioista toivoen, että yleisope-

tuksen luokkien opettajat kertoisivat ja keskustelisivat oppilaiden kanssa erilaisuudesta sekä kouluun tulevasta erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Koulun sisällä yhteistyötä tehtiinkin tutustumalla eri luokissa oppilaisiin ja opettajiin. Osa oppilaista oli Sannalle tuttuja jo päiväkodista. Luokissa keskusteltiin erilaisuudesta ja koulun käytäville laitettiin Kehitysvammaliiton erilaisuudesta kertovia julisteita.

Sillon mie kävin muutamassa luokassa Sannan kanssa kun myö alotettiin silloin ensimmäisenä talvena. Sitten mie laitoin käytävään esitteitä tuli Kehitysvammaliitosta semmosia, että olen yksi meistä ja kaikkia tällasia. Ja nythän kaikki lapsethan tuntee täällä. Ja siinä oli se helppoo, että osa lapsista oli Sannan kanssa ollut päiväkodissa yhtä aikaa niin että osa on tuttuja Sannalle että nyt nää ketkä tulloo alkaa tästä lähin tulla nää ykköset niin nää on sitten vieraita, jotka ei ole nähnyt Sannaa. Että Sannan oma luokka eli kolmas luokka siellähän on monta, jotka on ollu päiväkodissa Sannan kanssa että Sanna oli heille tuttu. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Erityisopettajalla ja koulunkäyntiavustajalla oli yksi yhteinen oppitunti viikossa, jolloin he keskustelivat Sannan opettamiseen ja oppimiseen liittyvistä asioista. Oppituntien välissä oli myös mahdollisuus yhteiseen keskusteluun, joskin he kokivat yhteistä aikaa olevan vähäisesti.

Luokkatilanteessa minun tehtävä on huolehtia Sannan tehtävien suorituksesta että opettajan kanssa meillä yhteistyötä viikossa noin yksi tunti on Sannalla opettajan tunti, mutta muut tunnit mie kyllä aika omatoimisesti saan olla Sannan kanssa täällä. Ja sitten välitunnilla Sanna ei voi olla yksin että kun ollaan ulkona niin minä olen mukana. Hän tarvii apua kaikissa päivittäisissä toiminnoissaan. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Koulupäivien aikana koulunkäyntiavustaja sai työhönsä tukea myös muilta koulunkäyntiavustajilta. Kuitenkin hän koki saaneensa tietoa erityistä tukea tarvitsevan lapsen opetuksesta ja omasta roolistaan koulunkäyntiavustajana vähäisesti. Toisaalta hän kertoi saaneensa erityisopettajalta tietoa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimisprosesseista ja opetusmenetelmistä aina tarvittaessaan.

Yleisopetuksen musiikkituntien luokanopettajan ja pienryhmän yhteistyö painottui koulunkäyntiavustajan kanssa käytyihin keskusteluihin. Musiikkituntien luokanopettajan mukaan Sannan vanhemmat olivat tietoisia Sannan osallistumisesta musiikkitunneille. Erityisopettaja kertoi hänelle Sannan erityisyyden ilmenemismuodoista ja tuen tarpeesta. Luokanopettaja koki tarvitsevänsä enemmänkin tietoa Sannan kanssa työskentelyä varten. Musiikkituntien lopussa luokanopettaja antoi suullista palautetta kuluneesta musiikkitunnista koulunkäyntiavustajalle. Palautteen antaminen kulki pääasiassa koulunkäyntiavustajan kautta vanhemmille ja erityisopettajalle suullisesti sekä reissuvihkoon kirjoitettuna. Luokanopettajan ja kodin välinen yhteistyö perustui tietoisuuteen toisistaan.

Siitä Sannan vammaan laadusta tai niinku että miten hän eri asioihin reagoi että tietysti ihan jotakin oon sitten ihan sivumennen esimerkiksi erityisopettajan kanssa jutellut ja kun hän on kertonut jotakin, että Sanna on tehnyt sen ja sen asian, että ihan tämmösiä ihan yksittäisiä juttuja mitä Sanna on oppinut tai saavuttanut mutta ei mitään muuta. (Musiikinopettajan haastattelu)

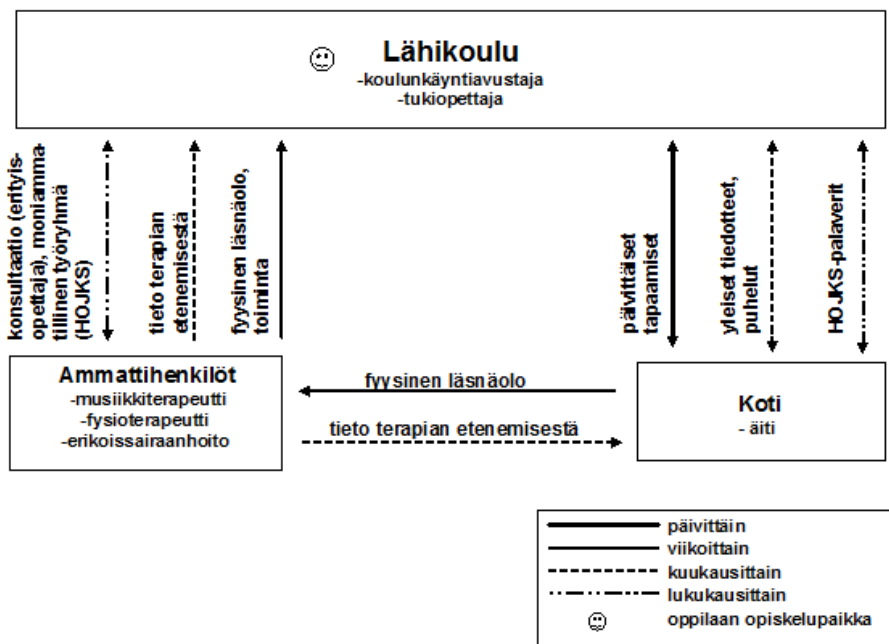
Terapeuttien ja pienryhmän yhteistyö oli viikoittaista. Fysioterapia kaksi kertaa viikossa ja musiikkiterapia yhden kerran viikossa järjestettiin koululla oppituntien aikana. Koulunkäyntiavustajalla oli mahdollisuus olla mukana myös terapiatilanteissa ja keskustella terapeuttien kanssa viikoittain ja saada palautetta Sannan edistymisestä. Terapeuttien ja kodin välinen yhteistyö painottui terapeuttien lähettämiin palautteisiin kotiin vanhemmille ja koululle sekä puheluihin.

Paavon yhteistyöverkosto

Paavo aloitti esikoulun samassa koulussa, jossa perheen muutkin lapset olivat käyneet koulua. Peruskoulun aloittamisen yhteydessä käytiin neuvotteluja Paavolle soveltuvasta opetusmuodosta moniammatillisessa työryhmässä, johon kuuluivat hoidosta vastaavasta organisaatiosta neuropsykologi ja kuntoutusohjaaja, koulun edustajina luokanopettaja ja rehtori sekä vanhemmat. Erikoissairaanhoidosta tulleesta lääkärinlausunnosta ilmeni Paavon kehitys- ja toiminnallinen taso.

Kuntoutusjaksot mitkä Paavolla on ollut keskussairaalassa, niin niitä on edelleen, mutta sieltä tulee se lausunto. Tämä ohjaava opettaja kävi meidän koululta keskussairaalassa ja siellä oli sitten kaikki nämä, jotka Paavon tutkimuksissa on ollut mukana tai niissä kuntoutusjaksoissa. Lääkärit ja puheterapeutit, psykologit ja terapeutit ja nämä sitten yhdessä piti kokouksen ja saatiin täältä tietoo. Mietittiin opettajan kanssa yhdessä mitä tietoo tarvitaan. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Tämän perusteella Paavon opetuksen alkua valmisteltiin alaluokkien opettajan toimiessa yhdyshenkilönä. Kuviossa 5 on kuvattu Paavon koulunkäyntiin liittyvää yhteistyöverkosta. Alaluokkien luokanopettajan yhteistyö EHA1-luokan erityisopettajan kanssa sisälsi perehtymisen harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmiin ja opetuksen seuraamisen. Luokanopettajalla oli mahdollista saada tukea EHA1-luokan erityisopettajalta Paavon opetukseen liittyvistä kysymyksistä. Lisäksi koululle hankittiin Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2, joka oli tarkoitettu vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen suunnitteluun.



Kuvio 5. Yhteistyöverkosto Paavon koulunkäynnissä vuonna 2002

Vanhemmat ja opettaja suunnittelivat yhdessä Paavon oppisisältöjen mukautuksia ja opetusta. Äidin mukaan koulunaloittamisessa suurin vastuu oli jo entuudestaan tutuilla 1.–2. luokan opettajalla ja koulunkäyntiavustajalla. Äiti huolehti koululle muun muassa kopiot kaikista lausunnoista, ja myös vanhemmat olivat tyytyväisiä koulusta saatuun tietoon ja ohjaukseen. Ensimmäisen luokan aikana haettiin yhteisiä toimintatapoja kodin ja koulun välille yhteisten asioiden hoitamiseen. Kodin ja koulun välinen avoin yhteistyö lisääntyi äidin alkaessa kuljettaa Paavoja kouluun. Lisäksi hän huolehti myös Paavon kuljetuksen kuntoutukseen useita kertoja viikossa.

Meillä kodin ja koulun välinen yhteistyö ja tiedotustoiminta on nyt ollut jo useamman vuoden jo huomattavasti parempaa ja tiiviimpää kuin silloin aluksi johtuen siitä, että minä tarjosin perheelle mahdollisuutta osallistua koulukuljetuksen järjestämiseen korvauksista vastaan. (Luokanopettajan haastattelu)

Yhdessä sovitut kuljetusjärjestelyt toimivat hyvin, ja äitiä tavattiin koululla päivittäin 1–2 kertaa. Tämän vuoksi hän ei katsonut tarpeelliseksi käydä vanhempainilloissa vaan koki paremmaksi keskustella Paavon asioista rauhassa koulun henkilöstön kanssa. Perheestä oli helpotavaa, että Paavon kanssa työskentelevät henkilöt pysyivät samoina. Koulun ja kodin välisiä yhteisiä kasvatuksellisia tavoitteita ei äidin mukaan ollut sovittu, koska niitä ei vanhempien mukaan tarvittu.

Koulun sisäinen yhteistyöverkosto rakennettiin ”Paavon tarpeiden mukaisesti”. 1.–2. luo-

kan luokanopettajalla ja koulunkäyntiavustajalla oli viikoittain palaveri, jossa he suunnittelivat oppisisältöihin liittyvät painotukset ja yksilöllistämiset. 1.–2. luokan luokanopettaja toimi 3.–6. luokalla Paavon ohjaavana opettajana. Hänelle oli varattu 1–2 tuntia viikossa yhteistyöhön 3.–6. luokan luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan kanssa. Yhteistyö painottui oppikirjojen sisältöjen muokkaamiseen Paavolle soveltuvaksi ja oppisisältöjen yksilöllistämiseen sekä kasvatuksellisten tavoitteiden sopimiseen.

Eiköhän me oo saatu kaikki tieto opettajalla eka ja tokaluokan niin oli ihan samanlainen järjestys kuin muilla niinku samat, että sitä ei oltu niinku karsittu. Se alko se karsiminen sitten kolmannella luokalla ensimmäiseksi ruotsi jäi pois mikä niinku muilla alko kolmannella. Se alko neljännellä. Viidennellä tuli näitä aineita enemmän niin niitä karsittiin, ettei niin älyttömän paljon oo sitä lukemista ja tehtäviä karsittiin sitten kans. Muutenkin mä tiedän hyvin kun itte tuon aamusella ja haen iltasella niin siinä sitten saa tietää kaikki molemmiin puolin mitä on päivän aikana ilmennyt. (Äidin haastattelu)

Henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan työ oli tiivistä, ja hän toivoikin yhteistyötä muiden koulunkäyntiavustajien kanssa kokemusten vaihtamiseksi. Hänelle tärkeä yhteistyökumppani oli tukiopettaja, jolta hän sai kaikki neuvot ja tiedot siitä, mitä ja miten erityistä oppilasta ohjataan. Yhteisen suunnittelun kautta koulunkäyntiavustaja sai tietoa opetussuunnitelmasta, oppimistehtävistä ja Paavon opiskelusta yhteisessä luokassa tai tietokonehuoneessa, joka oli myös tämän yksilöllinen oppimistila.

Koulun ja terapeuttien yhteistyö oli Paavon koulun alkuvaiheessa tiivistä. Yhteistyössä olivat mukana kuntouttavat henkilöt kuten toiminta-, puhe- ja fysioterapeutit sekä apuvälineyksikön henkilöitä. He kävivät läpi yhdessä käytännön asioita ja toimintaohjeita Paavon ohjaamiseen terapiakertojen lisäksi. Paavon aloittaessa koulun luokanopettajan tavoitteena oli lähteä samoista oppimisen sisällöistä kuin muutkin oppilaat ja mukauttaa tarvittaessa.

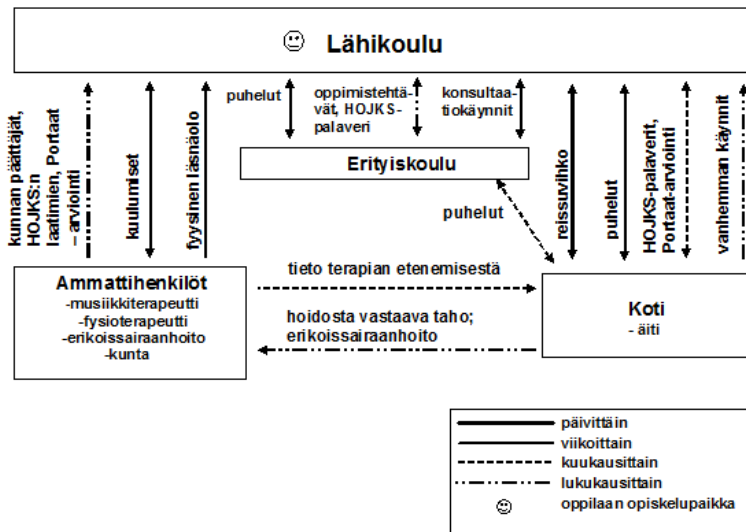
Mulla oli meidän ykkösluokan lukujärjestys mukana ja niin sitten kerroin että tää on sitten näin, että Paavo tulee normaaliluokkaan, että kyllä me niinku menemme lukujärjestyksen mukaan ja sitten mukautetaan tarvittaessa ja tehdään ihan oma suunnitelma, jos tuntuu, että hän ei tässä pysy ja keksitään sitten koko ajan keinoja millä hän ilmasee itseään että käytetään tietokonetta ja puhetta ja sanoja. He hyöksyivät sen ja siitä me lähdettiin, ihan samasta kuin muut. (Tukiopettajan haastattelu)

6. luokalla Paavolla oli sairaalajakso, jolloin arvioitiin hänen toiminnallista tasoaan yläkouluun siirtymistä varten. Keskussairaala suositteli valtion erityiskoulua. Mikäli Paavo aloittaisi yläkouluun valtion erityiskoulussa, halusi ohjaava opettaja tehdä yhteistyötä tulevan opettajan kanssa ja kertoa, kuinka alakoulun puolella oli toimittu ja mitkä olivat hyviä käytäntöjä. Paavo kävikin tutustumassa valtion erityiskouluun yhtenä mahdollisena vaihtoehtona yhdessä vanhempiensa kanssa.

Kallen yhteistyöverkosto

Integraatioratkaisussa mukana ollut moniammatillinen työryhmä sopi keskenään jo ennen yhteisen opetuksen alkua avoimesta ja luottamuksellisesta yhteistyöstä. Ratkaisujen taustalla

oli pitää tilanne avoimena ja sopia integraatio-opetuksen jatkumisesta vuosittain eteenpäin. Tämän jälkeen yhteistyö kunnan päättäjien kanssa jäi vähäiseksi. Koulutoimenjohtajan oli kuitenkin vuosittain tehtävä päätös integraatio-opetuksen jatkumisesta. Kuviossa 6 on kuvattu Kallen koulunkäyntiin liittyvää yhteistyöverkostoa.



Kuvio 6. Yhteistyöverkosto Kallen koulunkäynnissä vuonna 2002

Koulun sisäinen yhteistyö koulunkäyntiavustajan ja koulun muiden opettajien kanssa sujui vaihtelevasti. Luokanopettajan mukaan koulun työtekijöiden kanssa tehtävä yhteistyö oli joustavaa. Koulunkäyntiavustaja teki tiiviisti työtä Kallen kanssa myös kahdestaan kokien oman työnsä välillä yksinäiseksi. Koulupäivän aikana hänellä ei ollut taukoja, eikä sijaisjärjestelyistä myöskään ollut sovittu, joten hänen ollessaan sairaana Kalle ei voinut mennä kouluun. Joskus äiti oli mukana koulussa Kallen avustajana.

Säännöllinen yhteistyö näkyi koulun ja kodin välillä vuosittain toistuvien asioiden hoitamisessa esimerkiksi Kallen HOJKS:n tarkastamisessa ja Portaati-arvioinnin laatimisessa koulun alkuvuosina. Työryhmän pienentyessä erityisopettaja ja koulunkäyntiavustaja laativat ja päivittivät HOJKS:n ottamalla huomioon vanhempien ja luokanopettajan ajatukset, minkä jälkeen HOJKS lähetettiin kotiin hyväksyttäväksi.

Silloin alkuvuosina äiti oli hyvinkin aktiivinen ja nähtiin hyvin usein täällä koululla ja käytiin läpi niitä asioita mitä koulussa ja yhdessä ollaan katsottu vuosittain. Taitaa olla kahtena nyt tänä ja viime vuonna että äiti ei joutanut tulemaan koululle vaan hän sanoi että lähetä vaan se paperi kotiin, että hän lukee sen läpi ja puhelimesta siitä kyllä sitten puhuttiin. Ja hyvin on niinkun mun mielestä on ihan avointa ja semmosta tiivistä yhteistyötä kodin kanssa. (Erityisopettajan haastattelu)

Lähikoulun ja kodin välisen yhteistyön koettiin toimineen hyvin eri osapuolten välillä. Koululta lähetettiin kaikkien oppilaiden koteihin samat tiedotteet kuin Kallen kotiinkin. Kallella oli käytössä reissuvihko, johon koulunkäyntiavustaja kirjoitti päivittäin koulun tapahtumista, ja vanhemmat kirjoittavat omia kuulumisiaan kotoa. Luokanopettaja, koulunkäyntiavustaja ja äiti kuvasivat yhteistyötä kodin kanssa avoimeksi ja tiiviiksi. Luokanopettaja jäi vuosien kuluessa päivittäisen tiedonkulun ulkopuolella luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan oppituntien ulkopuolisen yhteisen ajan vähyyden takia.

Yhteistyöstä vanhempien kanssa ei mulla ainakaan ole mitään kritisointia että nää samat tiedotteet mitä muutkin oppilaat saavat niin lähtee myös Kallen kotiin. Kallella on reissuvihko, jota avustaja päivittäin kirjoittaa ja vanhemmat kirjoittavat myös sitten omia kommenttejaan ei tosin joka päivä mutta silloin kun on tarpeellista. Ja toisaaltaan niin tämmönen suora informaatio mulle niin sitä ei kyllä oikeastaan tule et kaikki kulkee sen reissuvihkon ja avustajan kautta, et tietysti nämä minun luokkaa ja koulua koskevat viestit menevät sitten suoraan kotiin. Todellakin on paljon asioita joista minä olen ihan tietämätön näistä Kallen terapioidista ja toisaaltaan edistymisestäkin. (Luokanopettajan haastattelu)

Lähikoulun ja erityiskoulun välinen yhteistyö painottui Kallen opiskelun tukemiseen. Erityisopettajan rooli oli yhteistyöverkostossa vaativa, koska vastuuta ja työtehtäviä oli enemmän kuin työaika mahdollisti. Yhteistyöhön varatun ajan riittäminen eri toimijoiden välillä oli haaste erityisopettajalle. Koululle varatun ajan erityisopettaja käyttikin Kallen opettamiseen ja koulunkäyntiavustajan ohjaukseen. Erityisopettaja osallistui myös HOJKS -kokouksiin ja oli tarvittaessa tavoitettavissa puhelimitse. Yhteistyö luokanopettajan kanssa jäi yleisellä tasolla keskusteluun siitä, kuinka koulupäivät olivat sujuneet. Erityisopettajan mielestä yhteiselle keskustelulle olisi voinut olla enemmän aikaa.

Ois voinut luokanopettajan kanssa enemmän yhdessä tehdä sitä yhteistyötä, mutta ne on jääny vain niihin hetkiin, mitä jää Kallen opettamisesta ja avustajan konsultoisesta. (Erityisopettajan haastattelu)

Olen silloin alkuvuosina ollut mukana, mutta nyt en enää viime vuosina, olis ihan mielenkiintoista kyllä mutta nämä ajat menee niin päällekkäin että kun erityisopettaja on täällä nin mulla on omaa opetusta. (Luokanopettajan haastattelu)

Vuosien aikana erityisopettajan viikkotuntimäärän pienentyessä väheni myös koulunkäyntiavustajalle tarkoitettu ohjausaika, johon he molemmat olivat toivoneet lisäystä. Erityisopettajan ohjaukseen kuuluivat muun muassa uusien tehtävien laatiminen sekä harjoiteltavien tehtävien seurantalomakkeiden ja arviointien tarkastaminen.

Yhteistyö kodin ja erityiskoulun kanssa jäi vähäiseksi. Tarvittaessa äiti otti yhteyttä puhelimitse koulun johtajaopettajaan, koulunkäyntiavustajaan tai erityisopettajaan. Kallen elämään sisältyi koulun lisäksi paljon kuntoutusta ja sairaanhoitoa, jotka vaativat vanhemmilta jatkuvaa yhteydenpitoa useisiin eri tahoihin.

Kuntoutus toimii hyvin, koulu toimii hyvin, terveydenhoito toimii hyvin, oikeestaan jos

nyt jostain pitää vääkäästä, että minua väsyttää niin se johtuu siitä, että on niin monia tahoja, joiden kanssa pitää jatkuvasti olla tarkkana. (Äidin haastattelu)

Kodin ja terapeuttien välinen yhteistyö painottui terapiassa etenemisen raportoimiseen. Musiikki- ja fysioterapeutit lähettivät terapialausunnot kotiin sekä ottivat tarvittaessa yhteyttä puhelimitse. Terapiat toteutuivat koulupäivän aikana koulun tiloissa, ja niistä viestitettiin kotiin lähinnä reissuvihkon välityksellä. Vanhemmat kokivat saavansa riittävästi tietoa terapioiden etenemisestä ja toteutumisesta. Tiedonkulku terapeuttien ja lähikoulun välillä painottui terapeuttien ja koulunkäyntiavustajan väliseen keskusteluun. Luokanopettaja koki omaa rooliaan ajatellen saaneensa riittävästi tietoa kuntoutuksesta, muun muassa terapiamuodoista, mutta terapeuteilta saadut palautteet eivät tulleet luokanopettajalle, koulunkäyntiavustajalle eivätkä erityisopettajalle, jolloin tieto terapioiden sisällöstä ja niissä edistymisestä jäi saamatta. Yleensä Kallen äiti toimitti terapialausunnot myös koululle.

5.2.4 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Aikuisten yhteistyö toimi – lapsen osallistaminen yhteistyöhön vähäistä

Koulun ja kodin välinen yhteistyö on yksi toimivan inklusiivisen opetuksen osa. Tutkimuksen kouluissa opettajien, koulunkäyntiavustajien ja vanhempien yhteistyö oli alkuvaiheessa tunnustelevaa ja erityisesti äidit olivat aktiivisia. Koulunkäynnin alkuvaiheessa yhteistyöhön liittyi vanhempien jännitystä oman lapsen selviytymisestä suunnitellussa opetusmuodossa, minkä vuoksi heidän odotuksensa lapsen opetuksesta ja koulun henkilöstön toimintatavoista vaativat yhteistä neuvottelua ja sopimista. Leinon (2009, 195) mukaan koulun alkuvaiheessa opettajan on rakennettava toimiva ja luottamuksellinen yhteistyö, ja yksi keino siihen on henkilökohtaiset tapaamiset joko koulussa tai kotona. Tutkimuksen äidit olivat tyytyväisiä kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen. He kertoivat kokemuksiaan avoimesta vuorovaikutuksesta, kouluilla vierailuista ja puhelinyhteyksistä luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan kanssa. Yhteistyössä ei siten ollut ongelmia, jotka voivat vaikeuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä, vaan siinä toteutui avoimuus, tasavertaisuus sekä perheen arvojen ja valintojen arvostavuus (Leino 2009, 193–194; O'Connor 2007, 539; Peterson & Hittie 2003, 103; Määttä 1999, 138; Salisbury & Dunst 1997, 64).

Vanhemmat kokivat tärkeäksi moniammatillisen työryhmän tapaamiset ja toivoivat niiden jatkuvan myös myöhemmissä kouluvaiheissa. Merimaa ja Virtanen (2007, 64–65) ovat korostaneet moniammatillisen työryhmän työskentelyä yhtenä yhteistyön muotona kodin ja koulun välillä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan vanhemmat kokivat olevansa tasavertaisia työryhmän jäseniä, ja heillä oli mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon. Vanhempien kuulluksi tulemistä päätöksenteossa ja vuorovaikutuksessa Mitchell (2008, 71) ja O'Connor (2007, 539) pitävätkin luottamuksen perustana ja ammattihenkilöiden tehtävä on rohkaista vanhempia osallistumaan kokouksiin ja hyväksyä heidät tasavertaisina jäseninä.

Kouluvuosien edetessä yhteistyö kodin ja koulun välillä muutti muotoaan perheelle soveltuvalla tavalla. Kahdessa perheessä vierailut koulupäivien aikana harvenivat, kun taas yhdessä perheessä ne lisääntyivät päivittäisiksi. Yhteydenpito oli kaikkien mielestä riittävää, ja tieto mahdollisuudesta olla yhteydessä opettajaan tai koulunkäyntiavustajaan oli luottamusta herättävää, mitä myös Määttä ja Rantala (2010, 202–204) ovat korostaneet toimivan koulun ja

kodin välisen yhteistyön perustana. Perheelle yhteydenpito kouluun on helpompaa Saloviidan (1999, 62) mukaan, jos koulussa on sovittu yhdyshenkilö ja yhteydenpitotavat. Tämän tutkimuksen kouluissa yhteydenpidosta koteihin vastasivat pääasiassa koulunkäyntiavustajat, jolloin opettajien rooli yhteydenpidossa jäi vähäiseksi. Tämän vuoksi vanhemmille muodostui luonnollinen tapa ottaa yhteyttä koulunkäyntiavustajaan opettajan sijasta. Lisäksi koulunkäyntiavustajat olivat lapsen henkilökohtaisia avustajia ja näin ollen tunsivat tämän hyvin.

Koulun sisäisessä yhteistyössä oli tutkimuksen kouluissa eroja. Sannan ja Kallen luokanopettajan ja erityisopettajan välinen yhteistyö oli vähäistä. Sen sijaan Paavon tukiopettaja ohjasi koulunkäyntiavustajaa ja luokanopettajaa säännöllisesti useita kertoja viikossa. Luokanopettajien ja erityisopettajien yhteinen suunnittelu on kuitenkin Mitchellin (2008, 63) mukaan edellytyksenä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistavoitteiden ja opetusmenetelmien toimivuudelle. Yhteiselle toiminnalla pedagogisessa ympäristössä asettavat Piispasen (2008, 159–160) mukaan haasteen niin sisällössä kuin myös yhteistyössä erilaiset oppilaat ja heidän tarpeisiinsa vastaaminen. Tämän tutkimuksen mukaan yhteistyöhön erityisopettajien, luokanopettajien ja koulunkäyntiavustajien välillä varattiin liian vähän aikaa, vaikka hyvän opetuksen ja oppimisen edellytyksenä on Merimaan ja Virtasen (2007, 69–72) mukaan koulunkäyntiavustajien ja opettajien välinen toimiva yhteistyö.

Koulunkäyntiavustajat tarvitsivat haastattelujen mukaan enemmän opettajan tukea erityisesti oppimistehtävien tekemiseen, päivittämiseen ja arviointiin sekä aikaa ohjauksellisiin keskusteluihin. Hallinnolliset ratkaisut vaikuttivat opettajien vastuun jakautumiseen moniin tehtäviin, minkä vuoksi koulunkäyntiavustajilla jäi suuri vastuu koulupäivän sujumisesta joustavasti ja oppimistehtävien suorittamisesta. Yleensä koulupäivän ja oppituntien sujumisesta vastaa Petersonin ja Hittien (2003, 130–134) mukaan luokassa työskentelevä työryhmä, jolloin työ ja vastuu jakaantuvat tasapuolisesti kaikille. Tässä tutkimuksessa todettiin resurssien olevan liian vähäiset opettajien ja koulunkäyntiavustajien tiiviiseen yhteistyöhön.

Lasten kuntoutuksesta vastaavat tahot ja muut lapsen kanssa toimivat ammattilaiset olivat yhteydessä vanhempiin kerran kuukaudessa tai harvemmin. Koulu oli yhteydessä terapeutteihin useammin tapaamalla heitä koululla toteutuvien terapiakäyntien yhteydessä. Petersonin ja Hittien (2003, 130–134) mukaan yhteistyötä terapeuttien kanssa tuleekin tehdä säännöllisesti. Säännöllisen yhteistyön lisäksi oli moniammatillisen työryhmän kokoontumisia kerran lukuvuodessa tai kerran vuodessa, jolloin mukana olivat koti, koulu ja muut toimijat kuten terapeutit tai konsultoiva erityisopettaja. Näin toteutui Saloviidan (1999, 76–77) ja Petersonin ja Hittien (2003, 133) korostama eri ammattilaisten asiantuntemuksen hyödyntäminen yhteisissä keskusteluissa ja suunnitteluissa.

Hyvin toimivissa yhteistyöverkostoissa oli kuitenkin havaittavissa piirre, joka ei täyttänyt osallistavan opetuksen periaatteita. Oppilaiden asioista päätettäessä he eivät itse olleet läsnä eikä heidän mielipidettään kysytty. Osallistavan opetuksen periaatteiden mukaan oppilaan itsensä läsnäolo ja vaikuttaminen itseään koskeissa asioissa ovat olennaisia. Nykyisin lisäksi korostetaan oppilaan oikeutta osallistua hänelle laadittavan pedagogisen arvion tekemiseen yhdessä huoltajien kanssa, jolloin hänellä on mahdollisuus vaikuttaa itseensä liittyvien tukitoimien suunnitteluun. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13.) Oppilaiden arvostava kohtelu ja kannustaminen on yhdistetty myös tärkeäksi osaksi oppimista ja kuulluksi tulemistä (Määttä & Rantala 2010, 110). Tältä osin tutkimuksen oppilaiden kohtelu kouluissa oli osallistavan opetuksen lähtökohtien mukaista.

Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden osallistumisesta opiskeluun ja omien asioiden käsit-

telyyn tasavertaisina yksilöinä vaikeuttavat kommunikoinnin vaikeudet, joka vaikeutti heidän osallisuuttaan itseään koskevissa asioissa. Myös tämän tutkimuksen vaikeasti vammaisilla oppilailta oli kommunikoinnin vaikeuksia. He käyttivät puhetta tukevia ja korvaavia kommunikoinnin menetelmiä (AAC, Augmentative and Alternative Communication methods) itseilmaisun tukena, joista esimerkkeinä kommunikaattori ja kuvakartat. Vaikeasti vammaiset oppilaat käyttävätkin aina kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukena puhetta tukevia ja korvaavia kommunikoinnin menetelmiä, joiden avulla myös tutkimuksen oppilaiden oma ääni olisi saatu selville. Yhdistyneet Kansakunnat on sitoutunut tasavertaisen osallisuuden toteutumiseen vuonna 1992 asiakirjassa Communication Bill of Rights (The National Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities). Myös kommunikoinnin perusoikeuksissa (Suomessa yleisesti käytetty lyhennys) korostetaan jokaisen ihmisen oikeutta mahdollisuuden ilmaista itseään ymmärrettävällä tavalla ja tulla vuorovaikutustilanteissa kuulluksi ja ymmärretyksi täysivertaisena kommunikointikumppanina. (Scope for people with disability, 2011; Sesa, Special education service agency, 2011.)

5.3 FYYSINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

Vaikeasti vammaisen oppilaan fyysisen oppimisympäristön esteettömyys korostuu erityisesti saavutettavuuden ja osallisuuden näkökulmista, mikä antaa mahdollisuuksia oppilaiden välisille kohtaamisille ja yhteisille oppimiskokemuksille (Happonen 1998, 144–145). Tässä tutkimuksessa tarkastelen fyysistä oppimisympäristöä vaikeasti vammaisten oppilaiden opetuksen näkökulmasta, josta yhtenä tärkeänä tekijänä on sen esteettömyys ja mahdollisuudet yhteiseen opiskeluun.

5.3.1 Tarinat fyysisestä oppimisympäristöstä

Fyysistä oppimisympäristöä tarkastelen tässä luvussa vaikeasti vammaisten oppilaiden näkökulmasta, josta erityisesti luokkatiloja, kalustusta, opetusmateriaaleja ja -välineitä. Lisäksi kuvaan vaikeasti vammaisen oppilaan koulupäivän aikana tarvitsemien tilojen toiminnallisuutta.

Sannan fyysinen oppimisympäristö

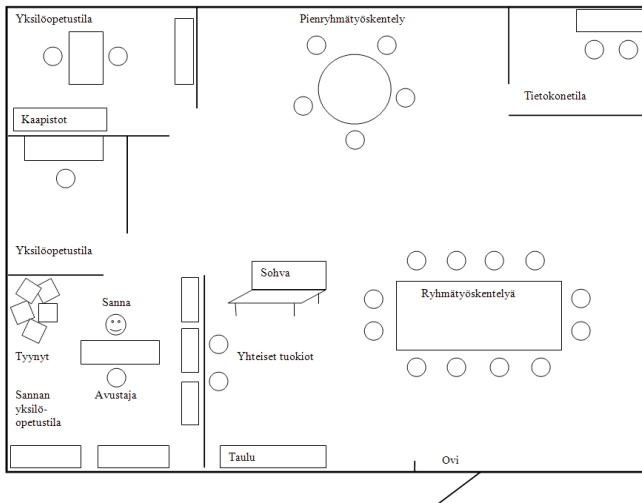
Sannan lähikoulu oli rakennettu 1980–1990-luvulla. Koulurakennus oli pääasiassa yksikerroksinen. Osa opetustiloista sijaitsi kuitenkin kahdessa kerroksessa. Tämä tuotti opetustilojen käytössä hankaluutta, koska Sanna pelkäsi kulkea portaissa eikä koulussa ollut hissiä. Sannan oppitunnit olikin sijoitettu ensimmäiseen kerrokseen. Koulun tiloissa oli kynnyksiä, ja niissä Sannaa avustettiin selviytymään rollaattorin kanssa. Kynnysten ylittäminen itsenäisesti vaati harjoittelua tulevaisuutta varten, jolloin hän todennäköisesti joutuu ylittämään kynnyksiä tai muita liikkumista vaikeuttavia esteitä. Lisäksi Sannalla oli käytössään wc, jossa oli mahdollista harjoitella wc-käyntejä omassa rauhassaan. Aiemmin varastona toiminut tila tyhjennettiin Sannan henkilökohtaiseen käyttöön.

Meillä oli alunperin pienryhmätila tässä vähän pienempi tila tässä koulussa, mutta nyt me saatiin vastaavanlainen Sannan oma tila. Sannalla on oma vessa. Se oli varastona,

sitten se tyhjennettiin ja se on Sannan käytössä ja on olennaisen tärkeä. Täällä ei ollut mitään tällaisia kynnysoongelmia. Kynnyksiä on edelleenkin ja me sitten autetaan Sannaa menemään rollaattorilla yli. Mut oikeastaan ei mitään varsinaista parannusta ole tehty, että Sannalla on työpöytä ja työtuoli. Niitä on yritetty katsoa että ne ovat Sannalle oikean korkuiset. Sitä mukaa on nostettu tai vaihdettu korkeampaan, kun Sanna on kasvanut. Mutta mitään erityisvälineistöä ei meillä koulun puolesta ole. (Erityisopettajan haastattelu)

Koulun piha-alue oli laaja ja varustukseltaan tavallisen peruskoulun pihan oloinen, jossa oli muun muassa keinuja, penkkejä, kiipeilytelineitä, hyppyrutuuta. Pihan reuna-alueella oli mahdollista pelata esimerkiksi jalkapalloa. Pihassa oli keinuja, joita myös Sanna käytti välitunneilla. Pääsääntöisesti hän kuitenkin istuskeli pihalla olevilla penkeillä tai käveli rollaattorin avulla. Piha-alue oli laaja ja esteetön, eikä siellä ollut korkeita reunoja eikä portaita.

Sanna opiskeli pienryhmän luokassa yhdessä ryhmän muiden oppilaiden kanssa. Luokkatilaa kuvataan kuviossa 7.



Kuvio 7. Sannan luokkatila

Luokkatila oli varsin suuri ja siihen oli helppo rakentaa koko pienryhmälle yhteisen opiskelun paikka, tietokonetyöskentelyn paikka ja yksilöllisiä työskentelypaikkoja, joissa oli helpompi keskittyä henkilökohtaisiin oppimistehtäviin. Myös Sannalla oli luokassa hyllyillä erotettu yksilöllinen työskentelytila. Erityisopettajan mukaan oppimistila oli toimiva. Tavoitteena oli oppimistilan kodinomaisuus ja innostavuus oppimiseen. Tilaan sijoitettiin Sannan henkilökohtainen työpöytä, työtuoli ja hylly oppimisvälineitä varten. Koulunkäyntiavustajan mukaan tila olisi voinut olla suurempi. Sanna liikkui rollaattorin kanssa luokkatilassa hyvin. Tällöin tarvit-

tiin vapaata lattiatilaa muun muassa hänen pääsemisekseen omalle paikalleen:

Henkilökohtainen avustaja tuo Sannalle rollaattorin ja avustaa Sannan seisomaan. Sanna lähtee itsenäisesti liikkeelle kohti omaa työskentelypaikkaa. Yritti kääntyä toiseen suuntaan, missä on muita, mutta avustaja ohjasi rollaattorin Sannan omaan työpisteeseen, joka on erotettu sermillä muusta luokkatilasta. (Siirtymätilanne, videoaineisto)

Pienryhmän luokassa kokoonnuttiin aamuisin yhteisiin päivänavauksiin, joihin myös Sanna osallistui koulunkäyntiavustajan kanssa.

Päivänavaus omassa luokassa, jossa vakituisesti kaksi erityisoppilasta ja lisäksi tukitunneilla yleisopetuksen oppilaita. Sanna istuu sohvalla kolmen muun oppilaan kanssa, avustaja istuu sohvon vieressä Sannan lähellä. Rauhallinen musiikki on aluksi soimassa taustalla. Kaikki kuuntelevat hiljaa ja keskittyneesti. Sanna nojailee sohvon selkänojaan ja katselee avustajaa. Kukaan oppilaista ei katsele toisiaan vaan jonnekin muualle. Yksi erityistä tukea tarvitseva oppilas liikehtii enemmän, polkee jalkaa. Musiikki loppuu, kaikki toivottavat hyvää huomenta – yhteen ääneen yritys – Sanna painaa painikkeella puhelaitteesta ”hyvää huomenta” kaksi kertaa., muut vastaavat hyvää huomenta ja Sanna vielä kerran painaa puhelaitteen painiketta, fyysisellä ohjauksella. (Päivänavaus, videoaineisto)

Pienryhmän tilassa kokoonnuttiin myös yhteiseen ryhmätyöskentelyyn erityisesti taideaineissa. Ryhmässä työskentelyä varten pulpeteista muodostettiin yksi iso pöytä, jonka ympärille mahtuivat kaikki oppilaat. Myös Sanna osallistui näihin tuokioihin ja nautti erityisesti yhteistä kuvaamataidon tunteista.

Sanna katselee muita oppilaita ja välillä vain vilkaisee omaa työtään. Sanna pitää kynää kädessään. Hän katselee opettajaa ja kuuntelee opettajan antamia ohjeita, seuraa opettajaa katseella ja muita oppilaita, kun puhuvat. Opettaja kiertää ryhmässä ohjaamassa. Pulpetit ryhmässä, vastakkain, oppilaat näkevät toisensa. Sanna nojaa avustajaan. Avustaja ohjaa kädestä Sannaa, joka seuraa muita oppilaita ja opettajaa. Lähellä istuva tyttö juttelee Sannalle muutaman kerran. (Kuvaamataidon tunti, videoaineisto)

Yleisopetuksen luokkatilan pieni koko nousi esille myös musiikkituntien aikana, jolloin liikkuminen ja leikkien toteuttaminen oli hankalaa. Oppilaat istuivat usein ryhmämuodossa, jolloin Sanna istui luokan takaosassa tai jonoittain Sannan istuessa jonon viimeisenä koulunkäyntiavustajan kanssa. Luokanopettajan ja erityisopettajan toiveena oli erillinen musiikkiluokka, jossa olisi hyvä akustiikka, riittävästi vapaata tilaa liikkua, erilaisia soittimia ja jossa esteettömyys olisi otettu huomioon.

Luokka on tavallinen yleisopetuksen luokka. Pulpetit, tuolit, piano, taulu, kaappeja, pii-rustuksia seinällä ei siis erityinen musiikkiluokka. Oppilaat istuvat 4-5 oppilaan ryhmissä. Kaksi erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta ja kaksi avustajaa istuvat omana ryhmänään luokan takaosassa. Oppilaat keskittyvät kuuntelemaan musiikkia – luokasta ei kuulu puhetta, mitään. Tunnin loputtua avustaja tuo rollaattorin Sannan luo ja ohjaa

hänet pois luokasta, muut ovat jo menneet. (Musiikkitunti, videoaineisto)

Olis tietysti kiva että olisi semmonen tila, missä vois olla se keskilattia tyhjä ja pystyttäisiin sitten liikkumaan siinä. (Erityisopettajan haastattelu)

Opetusmateriaalia ja apuvälineitä oli mahdollista hankkia tarpeen mukaan rehtorin päätöksellä. Apuvälineiden ja kaluston hankkimisessa käytettiin apuna asiantuntijoiden ammattitaitoa. Opetusmateriaalia hankittiin tietokoneelle, muun muassa vaikeasti vammaisille oppilaille tarkoitettuja opetusohjelmia ja käyttökytkimiä, josta on esimerkki videoaineistossa: ”Puhelaitteen kytkimisiin on nauhoitettu koiran ja nallen äänet, oikeat lelut mukana. Miten koira sanoo – Miten Musti sanoo – Sanna on kiinnostunut, katsoo ja painaa kaksi kertaa koira, jonka jälkeen avustaja antaa oman sinisen koiran, jota Sanna halailee”. Äiti oli tyytyväinen mahdollisuuteen hankkia oppimisvälineitä Sanna opetukseen.

On se miusta ihan hyvin. Että on ne tainu saaha mitä ne on sit niinku Sannalle aina vuosittain pyytänyt niin kyllä ne on tänne saatu. (Äidin haastattelu)

Yhteiseen ruokailutilaan kuljettiin ulkokautta koulupihan lävitse ja tien yli. Alkuvaiheessa Sanna jännitti ruokailua siellä, koska kuului kovia ääniä. Käytännön esimerkkinä tarpeellisten oppimisvälineiden hankinnasta oli cd-soittimen hankkiminen yhteisessä ruokalassa tapahtuviin ruokailutilanteisiin, sillä musiikki rauhoitti Sannaa.

Sanna kävelee rollaattorilla aulatilasta käytävää pitkin kohti ruokasalia avustajan kanssa. ruokailu tapahtuu erillisessä rakennuksessa, jonne mennään pihan poikki ja tien yli (yläkoulun rakennus). Ruokailuun tulevat pojat katselevat kameraa ja naureskelevat, pelleilevät kameralle. Sanna kävelee avustajan ohjaamana suoraan omalle paikalleen ruokasalissa. Ruokasalissa ääniä ja hälyä, osa koulun oppilaista on jo ruokailemassa ja osalla ruokailu alkamassa. Noutotiskiltä haetaan ruokaa, itseannostelu. Ruokailu tapahtuu samassa tilassa koulun muiden oppilaiden kanssa ja samaan aikaan. (oppilaat samassa pöydässä vaihtelevat päivittäin). Sanna istuu omalla paikallaan ja odottaa kun avustaja hakee hänelle ruoan. Katselee ja seurailee muita oppilaita ja tekemisiä (Ruokailutilanne, videoaineisto)

Erityisopettajan mielestä Sannan oppimisvälineet vaativat suurelta osin uudistamista ja myös uudelleen järjestämistä johdonmukaisesti ja selkeästi. Osa oppimisvälineistä oli itse valmistettua ja käytössä nopeasti kuluva. Niitä poistettiin ja uusia oppimisvälineitä valmistettiin kuluneiden tilalle. Koulunkäyntiavustajan tehtäviin kuului uusien oppimisvälineiden valmistaminen.

Koulunkäyntiavustajan toiveena oli nykyisen luokkatilan vieressä olevan pienemmän luokkatilan saaminen Sannan käyttöön. Toivettaan hän perusteli luokassa vaihtuvilla oppilailta ja Sannan helposti häiriintyvällä keskittymiskyvyllä. Pienempi luokkatila oli osa-aikaisesti kiertävän erityisopettajan työtilana vain pienen osan viikosta ja muutoin tyhjiään. Sannalle annettiinkin lupa käyttää tilaa yksittäisiin oppitunteihin kuten Knill-harjoitteluun. (Knill & Knill 2008.)

Paavon fyysinen oppimisympäristö

Kaksikerroksinen koulu oli rakennettu vuonna 1982. Jo suunnittelu- ja rakennusvaiheessa oli otettu huomioon ympäristön esteettömyyteen liittyviä ratkaisuja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelussa. Koulussa oli kaksi pyörätuoliluiskaa, hissi, kynnyksiä oli poistettu ja inva-wc oli molemmissa kerroksissa. Inva -wc:ssä oli madalletut peilit, jolloin Paavokin näki itsensä peilistä.

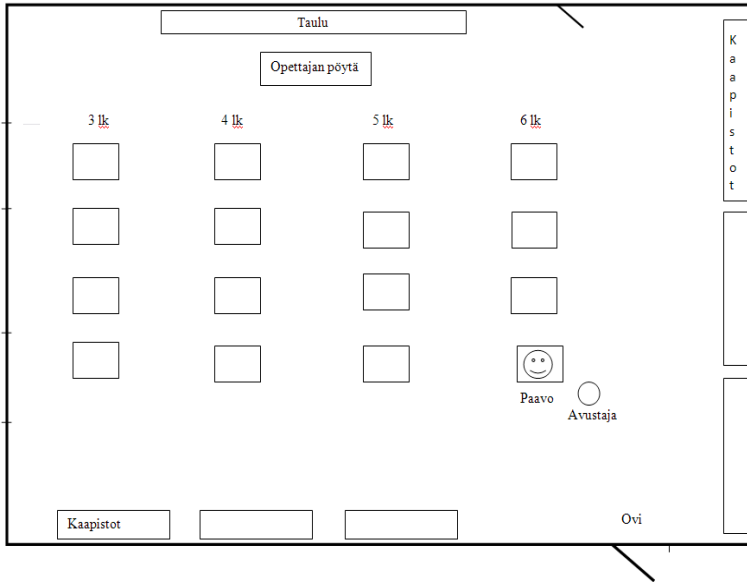
Täällä on kaksi vessaa, ylhäällä ja alhaalla. Niissä tehtiin muutostöitä sen verran, että peiliä laskettiin, että Paavo näkee pyörätuolista. Sitten myös nuo luokan peilit laskettiin, että näkee, kun tehdään verbaalisia harjoituksia. Näkee oman puheensa peilistä. Muuta ei tarvinnutkaan muuttaa. Kynnykset on poistettu nyt tämän hetkisestä luokasta, kun pitää työntää pyörätuolia luokasta toiseen niin helpottaa. Ja siinäkin kävi oikein apuvälinekeskuksesta, ei vaan keskussairaalaista ammatti-ihminen, joka vastaa kaikesta apuvälinekeskuksen kanssa työskentelystä ja tulee katsomaan mitä pitäisi muuttaa. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Paavon välituntia ulkona kuvataan videoaineistossa seuraavasti: "Ulkona avustaja seuraa, kun Paavo kelaat pyörätuolillaan. Paavo juttelee tytön kanssa. Poika kävelee Paavon vierellä välillä työntäen pyörätuolia. Paavo heittää hattunsa ja poika heittää sen takaisin hänelle. Keskustelua ryhmässä, jossa on kaksi tyttöä, yksi poika ja Paavo. Avustaja seisoo Paavon pyörätuolin takana." Välituntien aikana Paavo kävi piha-alueella vähintään yhden kerran päivässä avustajan kanssa. Piha-alue oli tavallisen koulun piha-alueen näköinen. Piha oli aidattu alue, jossa oli keinuja ja kiipeilytelineitä. Osa piha-alueesta oli tasaista hiekkapihaa, jossa Paavo pystyi liikkumaan pyörätuolilla hyvin, ja osa alueesta oli mäkiä nurmialuetta, jonne pyörätuolilla ei päässyt menemään.

1.-2. luokkien aikana luokkatila sijaitsi alakerrassa. Siellä oli luokkatila, jossa pidettiin yhteiset oppitunnit. Luokan perälle oli sijoitettu Paavon tietokone, jolla hän teki omia oppimistehtäviään. Paavo siirtyi tekemään oppimistehtäviä tietokoneella omassa yksilöllisessä tilassaan siirtyessään 3.-6. yhdysluokalle, jolloin keskittyminen oli parempaa.

Tietokoneella kirjoittaminen on tunnin aiheena. Paavo istuu pyörätuolissa. Tietokone ja näppäimistö ja apupöytä edessä. Tietokone on valmiiksi auki, näppää itse kirjoitusohjelman päälle näppäimistöstä, koulunkäyntiavustaja antaa toimintaohjeita. Koulunkäyntiavustajalla on paperi, jossa on lauseita. Hän antaa ohjeen, että Paavo voi kirjoittaa ensimmäisen lauseen. Näppäimistö nostetaan apupöydälle lähemmäs Paavo. (Yksilö-opetustuokio, videoaineisto)

3. luokan alussa Paavo siirtyi 3.-6. yhdysluokkaan ja opiskeli pääsääntöisesti muiden oppilaiden kanssa yleisopetuksen yhteydessä. 3.-6. yhdysluokan opetustilaa kuvataan kuviossa 8.



Kuvio 8. Paavon luokkatila

Havainnointi- ja videoaineiston mukaan Paavo istuu 6. luokan rivin viimeisenä ja avustaja istuu yleensä hänen vieressään. Luokkatila oli välillä ahtaan tuntuinen, mutta koulunkäyntiavustajan mukaan tila toimi hyvin. Koulurakennuksessa oli myös muita ahtaita paikkoja, joihin pyörätuolilla ei päässyt, muun muassa yksi luokkatiloista. Yksilöllisiä tehtäviä Paavo siirtyi tekemään yleensä opettajan antamien ohjeiden mukaisesti omaan yksilölliseen tilaansa, jossa sijaitti myös Paavon käyttöön tarkoitettu tietokone. Tämä tila rakennettiin remontin yhteydessä Paavon siirtyessä 3. luokalle.

Paavon luokka tehtiin siihen talonmiehen asuntoon. Siinä tuli idea, jossa hän pyörätuolilla ja johon hän siirtyy, kun on noin paljon eri luokkia kolmas, neljäs, viides ja kuudes niin hän ei pysty millään siinä luokassa keskittymään, että siinä kun opettaja puhuu. Ja se meni läpi tää sopimusvaiheessa. Se oli kolmannella luokalla silloin ja kuitenkin se tila on siinä lähellä. (Tukiopettajan haastattelu)

Paavolla oli käytössä liikkuvalla irtopöydällä varustettu tietokonepöytä, jonka käytössä hänellä oli vaikeuksia. Lisäksi hän käytti luokkatilassa omaa työtuoliaan, jollaista koulunkäyntiavustaja toivoi myös yksilöllisen opetuksen tilaan. Apuvälinekeskuksen kautta Paavo sai henkilökohtaiset apuvälineet kuten pyörätuolin, rollaattorin, työtuolit ja seisomatelineen. Paavon ruokailu sujui pääsääntöisesti hyvin koulun yhteisessä ruokasalissa. Kuitenkin pyörätuolista käsin hänellä oli vaikeuksia ottaa astioita pöydältä ja palauttaa likaisia astioita pöydälle.

Ruokailussa Paavo istuu pöydän päässä, avustaja vieressä ja luokkakaverit ympärillä. Hän seurustelee ahkerasti muiden kanssa, juttelee ja äänтелеe, tervehtii kaikki ohikulkijat.

Astioita ei voi itse viedä, ei saa pyörätuoliin niitä ja paljon muita oppilaita kuljeskelee ruokavaunun ympärillä. (Ruokailutilanne, videoaineisto)

Ruokailussa Paavo olisi tarvinnut oman matalamman pöydän, johon hän olisi voinut viedä astiat itsenäisesti ruokailun jälkeen. Koulun muilla oppilailla oli vaikeutta ottaa huomioon pyörätuolilla liikkuva henkilö, sillä he eivät osanneet ennakoita pyörätuolin vaatimaa tilaa. Liikkuminen koulun ahtaissa tiloissa olikin usein vaikeaa. Erityisesti siirtymiset paikasta toiseen tuottivat hankaluutta, eikä Paavo päässytkään kaikkiin koulun tiloihin esimerkiksi ryhmätöitä tehtäessä, mistä hän oli harmissaan. Näissä tilanteissa ryhmän muut oppilaat antoivat Paavolle tarkkailijan tehtävän, jolloin kaikille löytyi oma tärkeä roolinsa oppimistehtävän suorittamisessa.

Kommunikoinnin apuvälineinä Paavolle kokeiltiin ensimmäisen lukuvuoden alussa kommunikaattoria, jossa oli pictogram-kuvia päivittäisistä tilanteista, kuten nälästä, janosta ja wc:stä. Koulussa sitä ei tarvittu, koska oman puheen kehittymisen myötä Paavo käytti kommunikaattoria tilanteissa, joissa ei selviytynyt puhekielellä. Paavo oli itse innostunut ja motivoitunut käyttämään ja harjoittamaan puhekieltä. Peruskoulun 6. luokalla hänelle suositeltiin tutustumisjaksolla yläkouluun uutta Light Writer -kommunikaattoria, joka olikin hänellä käytössä kommunikoidessaan erityisesti uusien ihmisten kanssa.

Paavo käytti samoja oppimisvälineitä ja kirjoja kuten muutkin 6. luokkien oppilaat. Poikkeuksena muista oppilaista Paavo kirjoitti äidinkielen kirjoitelmat tietokoneella muiden luokan oppilaiden kirjoittaessa ne käsin. Apuvälineenä tietokone helpotti ja itsenäisti Paavon työskentelyä oppimistehtävien parissa. Oppimisvälineet vastasivat Paavon tarpeita ja niitä hankittiin tarpeen mukaan. Yksilöllisesti suunniteltuja oppimisvälineitä ostettiin, tai tukiopettaja ja koulunkäyntiavustaja kehittivät tietotekniikkaa hyödyntäen. Apuvälineisiin liittyvinä toiveina oli muun muassa yksilöllisesti suunniteltu tietokonepöytä Paavolle, yksi työtuoli lisää (tietokoneluokkaan) ja sopivan korkuinen ruokapöytä ruokasaliin. Luokkaan luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja toivoivat lisää tilaa pyörätuolilla ja rollaattorilla liikkumista varten.

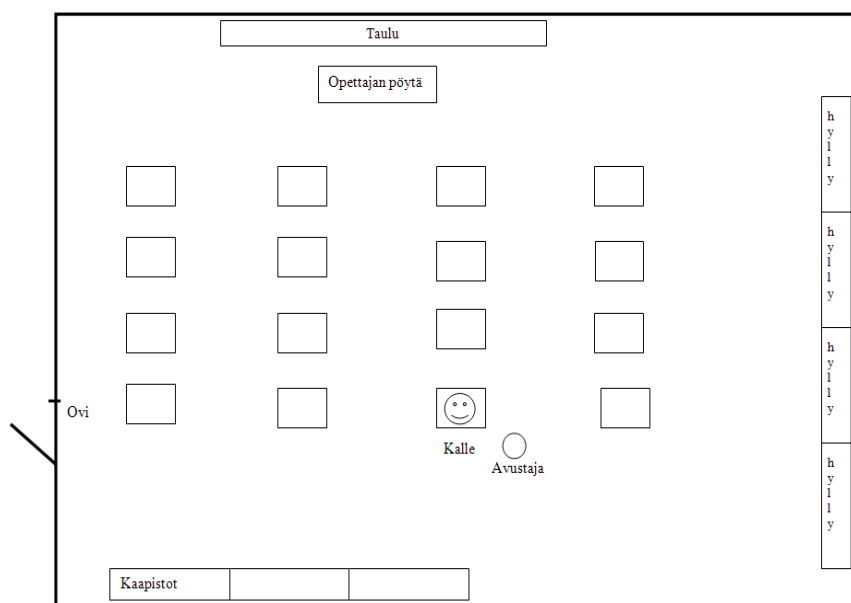
Kallen fyysinen oppimisympäristö

Kalle opiskeli vuonna 1956 rakennetussa kaksikerroksisessa kivikoulussa, jolloin esteettömyyttä ei ollut otettu huomioon. Koulun alakerrassa sijaitsivat liikuntasali, ruokailutila, WC ja eteistiloja. Luokkahuoneet sijaitsivat rakennuksen toisessa kerroksessa. Koulussa ei ollut käytössä hissiä, joten Kalle harjoitteli portaiden käyttöä. Koulussa järjestettiin alaluokkien opetusta ja yläluokille siirryttiin kunnan keskustaan lähikouluun. Koulurakennus oppimisympäristöineen oli rakennettu ja suunniteltu yleisopetuksen oppilaita varten, joilla ei ollut erityisiä tuen tarpeita.

Olemme täällä rappujen päässä eli toisessa kerroksessa. Vanha kivikoulu, jossa alakerrassa on liikuntasali ja ruokailutila, eli luokkahuoneet sijaitsevat talon toisessa kerroksessa. Tämä meidän kouluhan on hyvin tämmöinen uniikki, 35 oppilaan maaseutukoulu, jossa on 2 luokanopettajaa ja yhdysluokat 1.-2.luokat ja 3.-6.luokat. (Luokanopettajan haastattelu)

Oppimisympäristössä ulkoilun mahdollisuudet vastasivat tutkimuksessa haastateltujen henkilöiden mukaan oppilaan tarpeita. Heidän mukaansa myös Kalle oli niihin tyytyväinen. Ulkoilussa painotettiin karkeamotoristen taitojen harjoittamista muun muassa kävellen esimerkiksi postia hakemaan tutulla koulutiellä. Talvella ulkoilussa oli mukana pulkka mäenlaskussa. Lumien sulaessa Kalle siirtyi hiekkakasalle, jossa välineinä olivat lapio ja sanko. Videoaineiston mukaan Kallella oli myös kavereita leikkimässä: ” Kaksi poikaa tuli seuraksi leikkimään, juttelivat Kallelle ja olivat lähellä, hiekan mättämistä yhdessä.” Pääasiassa Kalle liikkui pihalueella rollaattorin avulla.

Kalle opiskeli 1. ja 2. luokilla pääasiassa samassa tilassa luokan muiden oppilaiden kanssa koulun 2. kerroksessa. Opetustilojen suunnitteleminen ja muokkaaminen Kallen yksilöllisiä tarpeita vastaaviksi nousi esille 2. luokalla, jolloin Kalle alkoi äännellä luokan muita oppilaita häiritsevästi erityisesti hiljaisen työskentelyn aikana. Oppimisen ja keskittymisen tueksi hänelle suunniteltiin luokkaan oma nurkkaus, jossa oli mahdollista tehdä yksilöllisiä oppimistehtäviä tai levätä. Kallen häiritsevä ääntely vähentyi lähes kokonaan. Yhteisillä oppitunneilla hän istui jonon viimeisenä koulunkäyntiavustajan kanssa (kuvio 9).



Kuvio 9. Kallen luokkatila

Kallen ollessa 3. luokalla suunniteltiin jälleen uusia opetusjärjestelyjä luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan arvioidessa oppimistilojen toimivuutta. 3. luokan aikana alkoivat muiden oppilaiden äänet ja toiminta häiritä vastaavasti Kallen keskittymistä hänen omiin tehtäviinsä, jolloin luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja päätyivät etsimään Kallelle koululta yksilöllistä opiskelutilaa. Kallen opetuksen tilatarpeet huomioiden koululle rakennettiin toisen kerroksen eteiskäytävälle pieni luokkatila, joka erotettiin muista tiloista haitariovella. Samalla avaraan aulaan saatiin lisää seinällä erotettua tilaa, joka mahdollisti atk-luokan perustamisen. Vuonna

2000 koulun käyttöön vapautui myös talonmiehen asunto, jonka keittiö remontoitiin Kallen yksilöllisiä opetustuokioita varten ja toimimaan lepotilana koulupäivän aikana. Luokanopettaja toivoi kunnan puolelta lisää Kallen erityistarpeiden huomioimista muun muassa apu- ja oppimisvälineiden saamiseksi.

Tietokoneluokkatila on pieni, 2.kerroksen käytävätilasta erotettu ja rakennettu tila. Alun perin ollut Kallen yksilöopetustila. Nykyään Kallella on yksilöopetustilana entisestä talonmiehen asunnosta yksi huone. Kosketuskuvaruudun avulla hän rakentaa junan, junavaunuilla on tietty järjestys. Kynällä koskettaa kuvaruutua ja ohjaa junavaunun oikealle paikalle. Tietokone on tietokoneluokassa. Kalle istuu tavallisella tuolilla, nauraa ja hykertelelee, kun onnistuu tekemään oikein. (Tietokoneopetus, videoaineisto)

Koulun alakerran wc-tiloista yksi oli inva-wc, jossa mahtui toimimaan hyvin apuvälineiden kanssa ja toisessa kerroksessa ollessaan Kalle käytti tavanomaista wc:tä. Kahdessa kerroksessa olevien opetustilojen hyötynä nousi esille portaiden kiipeämisen mukanaan tuoma kuntoilu ja karkeamotoristen taitojen harjaannuttaminen.

Jos opetus on kahdessa kerroksessa se on kuntoilua ja harjaantumista, että hän kävelee ne raput vaikka hitaastikin ja avustettuna. (Äidin haastattelu)

Opiskelua tukevia apuvälineitä Kallelle oli hankittu erikoissairaanhoidon ja erityishuollon kautta. Yksilöllisen opetuksen tuokioilla hänellä oli käytössään henkilökohtainen työtuoli, joka säädettiin hänelle sopivaksi. Työtuoli olikin äidin mielestä toimiva.

Jos keskussairaala sen hänelle antaa käyttöön niin ei mulla oo mitään sitä vastaan, että hän saa istua kunnollisella työtuolilla. Semmonen hänellä on. (Äidin haastattelu)

Lisäksi hän käytti luokkatyöskentelyssä yksilöllisesti säädettävää satulatuolia. Aikaisemmin Kalle oli käyttänyt tavallista oppilastuolia jalkatuen kanssa. Säädettävää työpöytää haettiin hoidosta vastaavan tahon kautta apuvälineenä, mutta sitä ei saatu. Kalle käytti luokkatyöskentelyssä samanlaista pulpettia työskentelytasona kuin muutkin luokan oppilaat. Kaikkien oppilaiden opetuksessa käytettiin tietokoneita, joista yksi oli varustettu kosketuskuvaruudulla Kallelle soveltuvaksi.

Aistihuoneen ensimmäiseksi. Ja sitten hyvät liikuntavälineet semmoiset kuntoiluvälineet. Ne olisi minusta tärkeimmät kuin tähän akateemisiin taitoihin että niitä pystytään itse tekemään. Nämä tämmöiset kalliit ja sitten hyvät tietokoneet opetusmateriaalin kanssa. Kalle tykkää ihan hirveästi tietokoneella tehdä ja osaa jo aika paljon. (Erityisopettajan haastattelu)

Erityisopettajan haastattelun mukaan motoristen taitojen kehittäminen ja ylläpitäminen olisi Kallelle tärkeää, erityisesti uintimahdollisuuksien lisääminen. Pitkä matka uimahalliin koettiin kuitenkin esteeksi sen toteutumiselle. Fyysisen oppimisympäristön kehittäminen oppilaan yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi nousi erityisopettajan haastattelussa vahvasti esille.

5.3.2 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Tavoitteena esteettömyys – esteiden poistaminen käytännössä haasteellista

Koulutilojen esteettömyys on Saloviidan (1999, 32–33) mukaan edellytyksenä kaikkien oppilaiden opiskelulle. Tutkimuksen oppilaiden koulut olivat vanhoja rakennuksia, joista osa oli kaksoisrakennuksia. Esteettömyyttä lisättiin kouluissa peruskorjauksilla ja tilajärjestelyillä. Fyysisen oppimisympäristön esteettömyyden muutostöiden tekeminen kuului kunnan velvollisuuksiin kuntalaisten tasa-arvon ja perusoikeuksien toteuttamiseksi (ks. Suomen perustuslaki ja vammaispalvelulaki). Tutkimuksen oppilaiden luokat oli kuitenkin sijoitettu siten, että heidän oli vaikeaa päästä tai he eivät päässeet ollenkaan kaikkiin tiloihin. Tällöin opetus jouduttiin toteuttamaan yksilöllisesti eri kerroksessa kuin muun luokan opetus. Ratkaisuna tämä ei ollut tasa-vertaisuutta edistävä eikä myöskään osallisuutta lisäävä. Opetustilojen sijoittaminen esteettömästi edistää Mitchellin (2008, 93) mukaan inklusiivisen koulun toimintamallia. Sekä Mitchell (2008, 93) että Peterson ja Hittie (2003, 420) ovat suositelleet tehtäväksi muutoksia apuvälineitä tarvitsevan oppilaan fyysiseen oppimisympäristöön: liikkumisen mahdollistamiseksi tulisi ottaa käyttöön esimerkiksi ramppoja, automaattisesti avautuvia ovia ja erikoistuoleja.

Luokkatilat koettiin pääsääntöisesti riittävän suuriksi. Yhdessä ryhmässä oppilasmäärä vaihteli, minkä vuoksi opettaja toivoi suurempaa luokkatilaa. Yleisopetuksen luokkien istumajärjestykset noudattivat perinteistä jonomallia. Tutkimuksen oppilaat istuivat aina luokan takaosassa viimeisinä koulunkäyntiavustajien kanssa. Tämä voidaan muun muassa Petersonin ja Hittien (2003) mukaan nähdä oppilaita segregoivana istumajärjestysmallina. Paavon ja Kallen luokkatilat edustivat ”perinteistä” luokkatyyppiä (Manninen ym. 2007, Happonen 1998), jolloin istuttiin tyypillisesti jonoittain ja riveittäin, yksin tai pareittain opettajaan ja tauluun päin katsoen. Yleensä tämä tarkoitti myös opettajajohtoista opetusta, jota käytettiin erityisesti Paavon ja Kallen luokissa. Sannan pienryhmän luokkatila perustui yhteistoiminnallisen luokan rakenteeseen, jolloin oppilaille oli mahdollista opiskella yksilöllisesti, pareittain tai ryhmissä (Manninen ym. 2007, 65, 67; Happonen 1998, 148–150). Musiikkitunneilla luokkatilan rakenne vaihteli perinteisestä ryhmämuotoon, jolloin Sanna istui yleensä aina luokan takaosassa.

Opettajan käyttämällä opetusmenetelmillä on Väyrysen (2006) mukaan merkitystä oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Yksilötyöskentelyä korostavassa opetuksessa on vähäisesti vuorovaikutusta istumajärjestysmallista riippumatta. Merkityksellisiä tekijöitä ovat opettajan käyttämät opetusmenetelmät ja oppilaiden ohjaaminen yhdessä työskentelyyn. (Väyrysen 2006, 380–381.) Myös viihtyisien paikkojen rakentaminen oppilaille luokkatilojen sisällä lisää Piispasen (2008, 117) sekä Petersonin ja Hittien (2003, 146–147, 158) mukaan koulussa viihtymistä, jolloin myös tuolit sijoitetaan vuorovaikutusta tukevasti ja seinille ripustetaan oppilaiden tuotoksia korostaen kaikkien oppilaiden tasavertaista jäsenyyttä luokassa. Tämän tutkimuksen kouluissa oli luokissa tai yhteisissä tiloissa rakennettu oppilaille taukotiloja, jossa voi viettää välitunteja tai tehdä ryhmitöitä.

Tiloja muutettiin kouluvuosien kuluessa yhteisestä opiskelusta kohti yksilöllisiä ratkaisuja. Tutkimuksen oppilaille oli rakennettu omia yksilöllisiä opiskelutiloja joko luokan yhteyteen tai erilliseen tilaan. Paavo ja Kalle opiskelivat 1.–2. luokkien aikana pääasiassa yhdessä yleisopetuksen luokan muiden oppilaiden kanssa. Sanna puolestaan opiskeli pienryhmän mukana ja vain vähäisesti yleisopetuksen ryhmässä. Heille kaikille oli rakennettu oma yksilöllinen työskentelynurkkaus luokan perälle, jossa he tekivät esimerkiksi tietokonetehtäviä. Yksilöllisen opetuksen lisääntyessä tilatarpeet muuttuivat. Sannan yksilöllinen tila sijaitsi pienryhmän

luokan yhteydessä sermillä ja kaapistoilla erotettuna, mutta Paavolla ja Kallella oli omat erilliset tilat. Myöhemmin myös Sannan yksilöllinen opetus siirtyi lähes kokonaan erilliseen tilaan. Opettajien mukaan tilaratkaisut olivat toimivia ja tarpeellisia, mutta oppilaan näkökulmasta katsottuna segregoivia. Kuitenkin inklusiivisen opetuksen näkökulmasta opetuksen yksilöllistäminen voidaan Petersonin ja Hittien mukaan (2003, 147) tehdä samassa luokassa muiden oppilaiden kanssa, eikä se edellytä segregoivaa erillistä tilaratkaisua

Sannan ja Kallen opiskelua yhteisissä luokkatiloissa vaikeutti myös se, että luokkatiloja ja oppimisympäristöiden paikkoja ei ollut merkitty. Tämän vuoksi he eivät löytäneet niitä itsenäisesti. Rutiinien ja struktuurien luominen esimerkiksi merkitsemällä luokkatilat ja oppimisympäristöt sanalapuilla, kuvilla tai symboleilla on varsin tehokas tapa auttaa oppilaita löytämään välineet ja tilat helpommin, tukea lukemaan oppimista ja pitää välineet hyvässä järjestyksessä (Mitchell 2008, 93; Ikonen & Virtanen 2007, 247; Bauer & Shea 1999, 180–181; ks. Kerola 2001). Tässä tutkimuksessa Sannan ja Kallen fyysisessä oppimisympäristössä tehtyjen muutosten johdosta yhteinen opetus yleisopetuksen ryhmässä siirtyi erilliseksi yksilölliseksi opetuksiksi, josta päävastuu siirtyi koulunkäyntiavustajille. Paavon opetus jakaantui sekä yhteiseen että yksilölliseen opetukseen tasapuolisemmin kuin Kallen ja Sannan, joiden opetus oli yksilötyöskentelyä fyysisesti integroituneena koulun tiloihin.

Opiskelun ja liikkumisen tukena käytettyjen henkilökohtaisten apuvälineiden tarkoituksena oli lisätä Sannan, Paavon ja Kallen tasavertaista osallisuutta kouluyhteisössä. Apuvälineitä oli kuitenkin sijoitettu tutkimuksen oppilaille pääsääntöisesti yksilöllisen opetuksen tiloihin ja niitä käytettiinkin ainoastaan siellä. Apuvälineiden käytön tehostaminen yleisopetuksen luokissa olisi lisännyt yhteisten oppituntien määrää osallistavassa opetuksessa, mitä myös Peterson ja Hittie (2003, 145–147) ja Unesco (2001, 87–89) korostavat. Inklusiivisessa opetuksessa yksilölliset apuvälineet mahdollistavat tasavertaisemman osallisuuden yhteisessä tai yksilöllisessä opetuksessa (Downing & Demchak 2008, 79–80; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 2000, 20). Sannalle, Paavolle ja Kallella apuvälineitä hankittiin pääsääntöisesti erikoissairaanhoidon kautta, jolloin hankintaesitys niiden tarpeellisuudesta perustui ammattilaisten harkintaan.

Yleisopetuksen oppimateriaalin käyttö opiskelussa vaihteli oppilaskohtaisesti. Paavo käytti opetuksessa pääasiassa luokkatason mukaisia oppikirjoja, Kalle käytti yleisopetuksen kvalifikaatiooppikirjoja, kun taas Sannalla ei ollut käytössä yleisopetuksen oppikirjoja ollenkaan. Taitopainotteisilla oppitunneilla kaikki käyttivät samoja oppimateriaaleja, esimerkiksi rytmisoitintia. Oppimateriaalin ja välineiden hankinnassa on Mitchellin (2008, 93) ja Fadjukoffin (2007, 260) mukaan otettava huomioon niiden soveltuvuus kaikille oppilaille, myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Lähes kaikki Sannan ja Kallen opetusmateriaaleista olivat yksilöllisesti suunniteltuja ja itse valmistettuja HOJKS:iin kirjattujen tavoitteiden mukaisesti. Oppimateriaalien yksilöllinen suunnittelu ja valmistaminen vaativat paljon aikaa. Lisäksi materiaali oli usein helposti kuluva ja rikki menevä ja sitä käytettiin paljon, minkä vuoksi uutta materiaalia valmistettiin jatkuvasti. Pää tavoite oppimisympäristöjen käytössä on Mitchellin (2008, 93) mukaan niiden soveltuvuus ja toimivuus oppilaalle, minkä lisäksi niiden on oltava opiskelua motivoivia. Opetusmateriaalin yksilöllisellä soveltamisella samaa materiaalia voidaan käyttää Fadjukoffin (2007, 260–262) mukaan kaikkien oppilaiden kanssa. Oppimisympäristöjen hankintaan kohdennettu määräraha vaihteli kunnittain. Sannan yksilöllisten oppimisympäristöjen hankkimiseen oli kohdennettu erillinen määräraha. Sen sijaan Paavon ja Kallen yksilöllisten oppimisympäristöjen hankintaan ei ollut varattu erikseen määrärahaa, vaikka hekin olisivat tar-

vinneet yksilöllistä oppimateriaali. Paavo käyttikin pääasiassa samoja oppimisvälineitä yleisopetuksen oppilaiden kanssa.

Sannan, Paavon ja Kallen koulujen pihat olivat yhteisiä, samoin pihojen välineet olivat kaikkien oppilaiden käytössä, mikä on Petersonin ja Hittien (2003, 422) sekä Downingin ja Demchakin (2008, 58) mukaan yksi tärkeä osa toimivaa oppimisympäristöä. Koulujen pihat olivat maastoltaan pääasiassa tasaisia ja välineet saavutettavissa, mikä tuki yhdessä tekemistä. Kuitenkin osassa piha-alueista oli myös mäkiä ja pehmyttä hiekkaa. Tämä vaikeutti tutkimuksen oppilaiden liikkumista apuvälineiden kanssa esimerkiksi pyörätuolilla, mikä Downingin ja Demchakin (2008, 58) ja Petersonin ja Hittien (2003,422) mukaan lisää erityistä tukea tarvitsevan oppilaan segregatiota muusta oppilasryhmästä. Rollaattoreiden avulla liikkuminen sujui hyvin, mutta oppilaan jaksamisen mukaan vain pieniä matkoja tehtäessä. Välillä oli istuttava penkillä ja seurattava toisten puuhia. Tutkimuksen kaikki oppilaat olivat ainakin osan koulupäivän välitunneista ulkona, mikä on Downingin (2008, 146–149) mukaan myös inklusiivisen koulun toimintamallin mukaista.

Uudet koulurakennukset suunnitellaan esteettömiksi ja tasavertaista osallisuutta korostaviksi, mikä onkin toivottava suuntaus (Ikonen & Virtanen 2007, 243; Manninen ym. 2007, 63–64). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu tulee olemaan helpompaa järjestää niissä kuin vanhoissa koulurakennuksissa, joissa esteettömyyden näkökulmaa ei ole suunnittelu- ja rakennusvaiheessa otettu huomioon. Tämän tutkimuksen kouluissa rakennusten toimivuuden puutteita korjattiin erityisesti liikkumisen mahdollisuuksien lisäämiseksi. Vanhemmille oli tärkeää heidän lapsensa opiskelu omassa lähikoulussa huolimatta koulujen esteellisistä rakenteista. Luokkatilojen rakenne on kuitenkin Mitchellin (2008, 99) ja Mannisen ym. (2007, 38–39) mukaan merkityksellinen oppijalle ja edistää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumista opiskeluun lähikoulussaan. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä yhtenäisessä peruskoulussa tulee Piispasen (2008, 131) mukaan kasvamaan, jolloin vaatimukset näiden lasten hyvinvoinnin edellytyksistä on huomioitava kouluissa.

5.4 SOSIAALINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

Vaikeasti vammaisen oppilaan sosiaalisen oppimisympäristön toimivuus lisää osallisuutta ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia koulupäivän aikana ohjatuissa oppimistilanteissa, vapaisissa tilanteissa ja kouluajan ulkopuolisissa vapaa-ajan tilanteissa. Tässä luvussa kuvaan Sannan, Paavon ja Kallen sosiaalista verkostoa aluksi yksilöllisten tarinoiden kautta, jonka jälkeen havainnollistan sosiaalisen verkoston toimintaa kuvioiden kautta.

5.4.1 Tarinat sosiaalisesta oppimisympäristöstä

Sosiaalisen oppimisympäristön peruselementtejä ovat muun muassa kannustava oppimisilma-
piiri ja motivaatio oppimiseen, jonka luovat ympärillä olevat ihmiset. Tässä luvussa tarkastelen erityisesti sosiaalista verkostoa lähiympäristön henkilöiden ja vaikeasti vammaisen oppilaan välillä. Kuvaan tässä luvussa Sannan, Paavon ja Kallen sosiaalista oppimisympäristöä yksilöllisillä tarinoilla ja kokoamalla kuvioiksi.

Sannan sosiaalinen oppimisympäristö

Sannan koulunkäynnin alkaessa oli koulunpihalla tutustumistilaisuus kaikille oppilaille, jolloin jokainen esittäytyi vuorollaan toisilleen. Sanna esittäytyi koulunkäyntiavustajansa kanssa yhdessä. Koulunkäyntiavustaja kertoi Sannan olevan kehitysvammaisen tyttö ja tarvitsevan apua monissa asioissa. Esimerkiksi liikkumisen apuvälineenä Sanna käytti rollaattoria ja hänellä oli koulunkäyntiavustaja koko ajan mukanaan. Äiti kertoi poikien olleen kiinnostuneita erityisesti Sannan rollaattorista.

Mie muistan, kun myö eka kertoja tultiin. Mie olin Sannan mukana ja tultiin niin nuo pojathan ensimmäisenä Sannan rollaattoriin. Mikä tuo on ja sitten yks opettaja sano, ei saa tuijottaa ei saa sannoo. Mie sanoin, että kyllä saa, että nimenomaan pitää antaa kah-too ja antaa koskee ja poikien antaa muutaman rundin vetästä sillä rollaattorilla ja hyö oli hirmu onnellisia. Joo tää on hyvä peli, Sanna aja vain. (Äidin haastattelu)

Sanna opiskeli pääsääntöisesti koulun pienryhmässä, jossa 1. luokkalaiset vierailivat tutustuen toisiinsa. Oppilaat esittäytyivät toisilleen, joskin useimmat heistä olivat tuttuja jo päiväkodista. Kohtaaminen oli luontevaa ja oppilailla syntyi yhteistä keskustelua myös Sannan kanssa. Keskustelun tavoitteena oli antaa oppilaille tietoa Sannan taidoista ja erityisyydestä. Erityisopettaja kertoi oppilaille kuinka tarkasti Sanna katsoi heitä koko ajan, huomioi heidät, kuunteli kaikkien keskustelut ja ymmärsi ne, mutta ei pystynyt itse kertomaan omia ajatuksiaan. Näin haluttiin lisätä oppilaiden ymmärrystä siitä, että Sannalla oli omat ajatukset ja tunteet ja että hän ymmärsi ja havainnoi ympäristöään tarkkaan. Lisäksi yleisopetuksen oppilailla oli mahdollisuus tutustua pienryhmän luokassa oleviin oppimispisteisiin ja -materiaaleihin, joita Sanna käytti.

Ensimmäisellä viikolla koko ensimmäinen luokka tuli vierailulle meille pienryhmään yhden tunnin ajaksi. He saivat siellä ensin tutustua ja juteltiin minkälainen ryhmä meillä nyt on täällä ja esiteltiin Sanna ja muut oppilaat ja sitten he saivat tutustua näihin oppimispisteisiin, työpisteisiin ja siihen ryhmään. Osalle oli näistä oppilaista näistä eka-luokkalaisista Sanna jo tuttu hyö muistivat Sannan päiväkodin ajoilta vaikka siitä on jo monta vuotta. (Erityisopettajan haastattelu)

Pienryhmässä Sannalla oli luokkatovereita, joiden kanssa hän teki oppimistehtäviä ja vietti aikaa tauoilla. Erityisesti yhden oppilaan kanssa hän soitti rytmisoittimilla, leikki, jutteli ja liikkui rohkeasti luokassa. Erityisopettaja kuvasi tämän oppilaan olevan erikoinen osaja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimiessaan. Myös pienryhmän toisen oppilaan kanssa Sannalla oli yhteistä toimintaa oppitunneilla ja tauoilla, he esimerkiksi kuuntelivat musiikkia vierekkäin istuen. Äiti kertoi Sannalla olevan paljon yhteistä toimintaa pienryhmässä olevan tytön kanssa. Sanna sai myös luokan muilta oppilailta kortteja. Äiti kertoi yhden pojankin lähettävän kortteja, joista hän oli kiusoitellut Sannaa ”että kukas poika on”, ja Sanna oli nauranut leikinlaskulle. Pienryhmän oppilaat kannustivat Sannaa liikkumaan itsenäisesti.

Sanna seuraa muita oppilaita katseellaan, kun kuuluu ääniä. Avustajan avustuksella kävelee omasta työskentelypaikastaan luokan puolelle. Muut oppilaat huutelevat: Tule,

tule. Yksi oppilaista ojentaa kätensä Sannaa kohti ja Sanna kävelee hänen luokseen. Anetaan rollaattori Sannalle, avustaja pyyhkii Sannan nenää, muut oppilaat pakkaavat reppujaan, ovat lähdössä toiseen luokkaan, "heippa Sanna". Sanna katsoi. Sanna käveli itsenäisesti sohvalle lepäämään, pitkälleen. (Siirtymävaihe, videoaineisto)

Osa pienryhmän oppilaista vaihtui tunneittain. Kuitenkin kaikki oppilaista tunsivat Sannan, vaikka alussa osa heistä katseli Sannaa vierastaen ja hämmentyneenä sekä siirtyen vähän kauemmaksi. Erityisopettajan mielestä luokan ilmapiiri oli myönteinen Sannaa kohtaan.

Kun Sannan huomioi nin Sannakin huomioi toiset ja se, että Sannan kanssa pääsee vuorovaikutukseen, se on niinku sellanen tosi ihana juttu. (Erityisopettajan haastattelu)

Sannalla oli 15–16 oppituntia viikossa pienryhmässä. Tunnit jakaantuivat yhteiseen ja yksilölliseen opetukseen. Pienryhmän yhteisiä oppitunteja olivat esimerkiksi kuvaamataidon ja liikunnan tunnit. Kuvaamataidon tunneilla ryhmä pysyi aina samana, jolloin oli mahdollista toimia tutuissa ryhmissä. Opetusmenetelmänä ei käytetty varsinaisesti yhteistoiminnallista oppimista, mutta sen periaatteita kytkettiin toimintaan. Yleensä Sanna työskenteli koulunkäyntiavustajan ohjaamana mitaten, leikaten ja maalaten eli tehden samoja asioita muiden kanssa. Tuntien aikana oppilaat juttelivat keskenään ja katselivat toistensa tuotoksia. Eräällä maalaustunnilla Sannalle tuli juttelemaan kaksi luokan oppilaista, joista toinen ohjasi Sannaa värien käytössä fyysisesti kädestä pitäen. Oppituntien päätteeksi tehdyt työt kiinnitettiin seinälle ja niistä käytiin yhteistä keskustelua. Kaikkien työt hyväksyttiin sellaisina, kuin ne olivat, ja jokaisesta annettiin myönteistä palautetta. Aikuiset toimivat malleina kohteliaasta tavasta toimia.

Sannan yksilölliset oppitunnit pidettiin pienryhmän luokasta erotetussa omassa opetustilassa ja osittain eri opetustilassa. Eri tilassa pidettäviä oppitunteja olivat muun muassa Knill-tunnit, jolloin ympäristön oli oltava rauhallinen. Ensimmäisenä kouluvuonna pienryhmän muut oppilaat häiriintyivät Sannan tehtäviin liittyvistä äänistä ja huomauttivat niistä. Pian he kuitenkin tottuivat niihin, eivätkä kuuluvat äänet enää häirinneet heidän keskittymistään.

Vanhempien mukaan Sannan kiusaamista koulussa ei havaittu, mutta koulunkäyntiavustaja kertoi ensimmäisenä kouluvuonna tapahtuneesta tilanteesta, jossa yleisopetuksen oppilas käyttäytyi epäkohteliaasti Sannaa kohtaan. Opettaja puhutteli poikaa vaatien häntä selvittämään tilanteen.

Yhden kerran että on pitänyt puuttua siihen Sannaan kohdistuvaan irvistelyyn ja ilkkumiseen. Nyt oli yks ekaluokan poika, se irvisteli ja näytti kieltä ja ilveili ja Sanna istu tuossa tuolilla ja sitten mie kävin opettajalle sanomassa, että se pitää tulla selvoittämään nyt että miten Sannaa kohtaan käyttäydytään. Opettaja riepotti sitä hyvin tuohtuneena tuolta luokasta ja kovalla äänellä puhu tuossa ja kerto, että Sanna on kehitysoammainen tyttö ja osaa jotkut asiat paremmin kuin sinä. Sanna säikähti niin kamalasti ja kävi itkemään ja se poika hyppäs Sannan kaulaan ja itkusesti että anna anteeks, anna anteeks, en minä tarkottanu sulle mitään. Se luuli että hänen takia sille niin paha mieli tuli kun hän irvisti sille. Mie sanoin, että oikeassa paikassa itkit, että varmaan ei irvistä sille ikinä enää. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Musiikkitunneilla Sanna oli yleisopetuksen ryhmässä koulunkäyntiavustajan kanssa. Luo-

kanopettaja ei ollut havainnut kielteistä käyttäytymistä luokan oppilaissa vaan koki Sannan kuuluvan luokkaan. Luokan oppilaat eivät myöskään häiriintyneet Sannan innostuneesta ääntelystä laulujen ja leikkien aikana. Oppilaat olivat tottuneet Sannan läsnäoloon, joten se oli heille tavallista arkea. Yhteisiin leikkeihin Sanna osallistui vähäisesti tai koulunkäyntiavustajan ohjauksessa. Luokanopettaja muisti vain yhden leikin, johon Sannaa oli hakenut mukaan joku luokan oppilaista. Leikit, joissa oppilaat saivat valita seuraavan tai parin, olivat suosittuja, ja niihin he valitsivat yleensä hyviä kavereitaan. Tällöin monet luokan oppilaista, kuten Sanna, jäivät usein leikin ulkopuolelle. Luokanopettajan kanssa suunniteltiin Sannan istumapaikan vaihtamisesta luokan eteen vuorovaikutuksen lisäämiseksi. Yleensä musiikkitunnilla Sanna oli aktiivinen toimija. Hän seurasi katseella opettajaa ja muita oppilaita osallistuen samalla toimintaan. Avustaja jakoi kaikille laulujen sanat ja rytmisoittimet. Kapuloilla ja maracassilla Sanna soitti vain koulunkäyntiavustajan fyysisen ohjauksen avulla. Sanna kuunteli lauluja, hymyili ja heilutti päätään musiikin tahdissa. Yleensä Sanna työskenteli koulunkäyntiavustajan kanssa, ja vuorovaikutus luokan muihin oppilaisiin jäi vähäiseksi.

Oppilaat istuvat 4-5 oppilaan ryhmissä. Kaksi erityisoppilasta ja kaksi avustajaa istuvat omana ryhmänään. Avustajat ja erityisoppilaat vierekkäin. (Musiikkitunti, videoaineisto)

Erityisopettaja kuvasi Sannan integraation piirteitä mahdollisuutena opiskella lähikoulussa, kulkea muiden oppilaiden kanssa samalla koulukyydillä, ruokailla samassa ruokalassa yhtä aikaa muiden oppilaiden kanssa, viettää välituntia yhdessä ja käyttää samoja oppimistiloja kuin muutkin oppilaat. Kaikissa näissä tilanteissa oli luonnollisia kohtaamisia päivittäin. Sannalla oli luokkatovereita, mutta varsinaisia ystäviä hänellä ei ollut.

Paavon sosiaalinen oppimisympäristö

Paavo aloitti koulun kuten muutkin saman ikäluokan oppilaat. Opettaja ei halunnut korostaa Paavon erityisyyttä mitenkään. Oppilailla oli mahdollisuus kysellä Paavolta, opettajalta ja koulunkäyntiavustajalta, jos heitä kiinnosti tai jos he halusivat tietää jotain Paavosta. Oppilaat olivatkin kiinnostuneita ja kyselivät erityisesti Paavon pyörätuolista ja puheen erilaisuudesta.

Ei muistaakseni muuta, kun tietysti kerrottiin Paavosta, että tulee tähän luokkaan ja ei oikeestaan mitään erityisvalmisteluja ollut siinä. Että se tuli niinku muutkin luokan oppilaat ja oppilaat itte tulivat kyselemään, mikäli niitä kiinnosti. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Yhteistyö luokan muiden oppilaiden kanssa lisääntyi koulun alkuvuosien aikana. Tähän vaikutti Paavon vuorovaikutustaitojen kehittyminen, erityisesti puheen selkiytyminen ymmärrettävämmäksi. Paavo oli myös oppitunneilla, esimerkiksi äidinkielen tunnilla, mukana nimeten opettajan kysymiä asioita ääneen. Luokan oppilaat kuuntelivat hänen esitystään ja kannustivat häntä. He auttoivat Paavoja siirtymätilanteissa ja yleensäkin liikkumisessa paikasta toiseen. Oppitunnilla työskenneltäessä Paavolta saattoi tipahtaa lattialle esimerkiksi kynä tai viivoitin, jotka joku oppilaista nosti. Opettaja kannusti Paavoja palkitsemalla häntä muun muassa tarroilla, leimoilla ja kehuilla. Paavon kommunikointi ja vuorovaikutus luokan muiden oppilaiden

kanssa oli vastavuoroista. Oppilaat ottivat hänet huomioon ja jaksoivat kuunnella häntä. Paavo kertoi koulupäivistään ja luokkakavereistaan kotona erityisesti äidille. Tukiopettajan mukaan kiusaamista ei luokassa esiintynyt.

Kaikki oppilaat pitivät Paavosta kaverina, että kukaan ei kiusaa ja varsinkin 1.-2. luokat niin kaikki on kannustanu, kaikki haluaa niinku leikkiä hänen kanssa. (Tukiopettajan haastattelu)

Oppilaat kysyivät neuvoa tehtävien tekemisessä myös Paavon koulunkäyntiavustajalta. Hän kokikin olevansa henkilö, joka oli läsnä, auttoi ja neuvoi. Oppitunneilla Paavo teki tehtäviä myös yhdessä luokkakavereiden kanssa. He valmistivat esimerkiksi esitelmän tietokoneella, jonka sitten esittivät yhdessä koko luokalle. Oppilaat osasivat jakaa työt tasapuolisesti myös Paavolle, vaikka tämä olisikin halunnut antaa muiden tehdä työt ja itse katsella vierestä. Oppilaiden työskennellessä ryhmissä koulunkäyntiavustaja seurasi sivusta. Välillä hän ohjasi Paavo ryhmitöiden tekemisessä, jolloin tämä keskittyi omaan tekemiseensä paremmin. Koulunkäyntiavustajan huomion kääntynyt muualle Paavo haki usein muiden oppilaiden huomiota pelleilemällä.

Oppilas jutteli ja pyysi apua avustajalta. Avustaja ohjasi oppilasta puheella, mallintamalla ja fyysisellä ohjauksella. Oppilas maalaa noin viisi sekuntia. Nostaa työn ylös ja näyttää sitä muille oppilaille, puhuu avustajalle. Avustaja ohjaa jatkamaan työtä ja poistuu toisten luo. Oppilas naureskelee ja katselee muita, puhuu välillä. Luokassa muutama oppilas hymyilee ja vilkaisee häntä. Oppilas yrittää kiinnittää muiden huomion katselemalla ja naureskelemalla. Oppilas ottaa pensselin käteensä ja pistää sen kaksi kertaa lähelle suutaan (kieli ulkona) maistaakseen sitä, katsoo sitten muita. (Kuvaamataidon tunti, videoaineisto)

Paavo osallistui myös luokan liikuntatunneille, kun hänellä ei ollut terapiaa samanaikaisesti. Luokan oppilaat heittelivät palloa vuoronperään mielellään myös Paavon kanssa. Lisäksi Paavolla oli omia motoriikan harjoituksia, joita hän teki koulunkäyntiavustajan kanssa.

Paavo ei osallistunut kaikille välitunneille, koska osan niistä hän käytti kävelyharjoituksiin koulun käytävällä. Ulkoillessa välitunnilla hän liikkui pääasiassa koulunkäyntiavustajan kanssa. Paitsi oman luokan myös muiden luokkien oppilaita tuli juttelemaan Paavon kanssa, ja osa heistä pyysi häntä mukaan pelaamaan. Paavo otti myös itse kontaktia muihin oppilaisiin ja teki aloitteita keskusteluun ja toimintaan. Välitunneilla Paavolla oli usein ystävänä koulusta poika, mutta Paavo oli myös yksin, koska hän ei päässyt pyörätuolilla mäkiseen maastoon muiden mukana.

Oppilas on ulkona pyörätuolilla miesavustajan avustaessa häntä liikkumisessa. Sama poika lähellä kuin aikaisemmalla välitunnilla. Tytöt hyppäävät narua, oppilas ja poika katselevat tyttöjä. Tilanne jatkuu samanlaisena kunnes poika siirtyy lähemmäs oppilasta ja toiselle puolella tulee toinen poika. He seuraavat tyttöjen naruhyppelyä. Oppilas lähtee kelaamaan ja siirtyy toisen tyttöryhmän viereen, poika seuraa mukana. Pojat halaavat ja nauravat. Tytöt siirtyvät kauemmaksi. Oppilas haluaa halata tai nujuta pojan kanssa. Kuvaajalle moikataan välillä. Oppilas, avustaja ja poika lähellä poikajoukkoa, kaikki

seuraavat tyttöjen naruhyppelyä. Oppilas katselee ympärilleen. Pojat lähtevät pois. (Välitunti, videoaineisto)

Paavolla oli samassa luokassa yksi ystävä, joka auttoi häntä usein, kyseli häneltä ja jutteli hänen kanssaan. Koulunkäyntiavustaja totesi lähes kaikkien oppilaiden olevan myös Paavon ystäviä, ja myös Paavo oli heidän ystävänsä koulupäivien aikana.

On sillä on yksi oikeen todella sellanen sydänystävä samalta luokalta kuin Paavo, joka on erittäin fiksu. Se on useinkin, että auttaa Paavo ja kyselee siltä ja kyllä mä tykkään että ne lähes kaikki siltä luokalta on ystäviä. Ei oo ketään semmosta, joka ois jotenkin joka ois kattonut, että vammaan. Ne kaikki on ystäviä. Paavolla itsellä tietysti lähinnä on tää poika, josta se pitää, semmonen mukava leppoisa, tasainen kaveri niin ei mitään yllätyksiä tuu. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Ystävyys-suhteet olivat koulun alkuvuosista vähentyneet erityisesti vapaa-ajalla. Äiti totesi, että Paavolla oli koulussa ystäviä, mutta koulun ulkopuolella ei ollut yhtään samanikäistä ystävää. Paavo oli kuitenkin ystävällinen ja kohtelias kaikille tuttavilleen.

Kyllä sitä pidetään hyvänä, iloisena kaverina ja aina on tämmönen kohtelias herrasmies. Se on muuten joka paikassa sitä. (Äidin haastattelu)

Koulun alkuvuosina muutamat oppilaat jakoivat syntymäpäiväkutsuja myös Paavolle, mutta viime vuosina hän ei enää niitä saanut. Koulunkäyntiavustaja mietti yhdeksi mahdolliseksi syyksi liikkumisen vaikeuden esimerkiksi leikeissä. Äiti oli ollut Paavon kanssa kerran erään tytön syntymäpäiväkutsuilla, joissa ainoastaan syntymäpäiväsankari huomioi Paavon, ei kukaan muu vieraista. Juhlista jäi paha mieli niin äidille kuin myös Paavolle. Omia syntymäpäiviään Paavo ei ollut viettänyt ystäviä kutsuen vaan, perheellä oli tapana viettää ne keskenään. Heillä oli myös paljon menoja erityisesti Paavon kuntoutuksen vuoksi, joten he olivat iltaisin vähän kotona.

Kallen sosiaalinen oppimisympäristö

Koulun alkuvuosina lähes kaikki oppilaat tunsivat Kallen jo päiväkodin ajoilta, mutta myöhemmin kouluun tulleet oppilaat eivät. He katselivat ensimmäisinä koulupäivinä Kallea hiukan ihmeissään ja kyselivät Kallen puheesta ja liikkumisesta. Luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja vastasivat heille kertoen Kallen erilaisuudesta ja taitavuudesta monissa asioissa. Oppilaiden vaihtuvuudesta huolimatta Kalle hyväksyttiin luokkaan tasavertaisena oppilaana. Luokanopettaja kuvasikin Kallen olevan riittävän erilainen, että häntä ei kiusattu.

Ja lapsethan ovat ottaneet Kallen vastaan vallan hurmaavasti että nyt viime vuosina on tullut sellaisia oppilaita jotka eivät ole aiemmin häntä tunteneet niin ehkä se ensimmäinen toinen koulupäivä on ollut vähän sellaista että ovat kattoneet ihmeissään mutta sen jälkeen Kalle on hyväksytty ihan tasavertaisena luokan jäsenenä. (Luokanopettajan haastattelu)

Luonnollisia kohtaamisen tilanteita olivat muun muassa joulujuhlat, kevätjuhlat ja vanhempainillat. Kyläläiset asuivat muutaman kilometrin säteellä toisistaan, joten arkipäivään kuuluivat kohtaamiset ja vierailut. Äiti kertoi Kallen erilaisuudesta kyläläisille, eikä hän halunnut peitellä lapsensa erilaisuutta. Kylän yhteisöllisyyden vuoksi Kalle oli useimmille lapsille tuttu muutoinkin kuin koulusta. Koulun alkuvaiheessa vanhempainillassa kerrottiin läsnä oleville vanhemmille Kallen erityisyydestä ja opiskelusta yhdessä muiden kanssa. Vanhemmat saivat kysellä ja keskustella asiasta opettajien kanssa. Äiti kertoi kouluratkaisulla olleen suuri vaikutus Kallen elämään, muun muassa Kalle nautti arvostusta ja kunnioitusta koulussa. Kaikki oppilaat olivat tietoisia Kallen erityisyydestä ja hänen taidoistaan. Äiti koki tärkeänä Kallen mahdollisuuden opiskella muiden kylän lasten kanssa ja totesi:

Tavanomaisessa ympäristössä niin kuin koti on kodinomainen ja tavallisessa koulussa hän näkis, että millä tavalla oppisi semmosia sosiaalisia taitoja. (Äidin haastattelu)

Koulun alkuvuosina oppilailla oli ollut välillä suuri kontaktin ottamisen tarve, ja erityisesti heitä kiinnostivat pictogram-kuvat, joita Kalle käytti kommunikoinnin tukena. Heistä oli ollut mukava katsella kuvia ja rakennella lauseita kuvien avulla. He myös halusivat opettaa niitä Kallelle kysellen kuvien merkitystä ja pyytäen häntä vastaamaan.

Siinä on ollut tosi huippuhienoja juttuja silloin kun kuvia tuli yhä enemmän niin toiset oppilaat kävi kyselemässä Kallelta just näitä asioita. Näyttivät Kallella kuvia ja sanoivat että kyllä vai ei ja Kalle näytti aina että kyllä tai ei jommankumman näistä. (Erityisopettajan haastattelu)

Luokassa käytettiin myös science-parityöskentelyä, jossa Kalle oli mukana science-parin tai pienen ryhmän kanssa. Koulunkäyntiavustaja auttoi Kallea tehtävissä ja työpistetyöskentelyssä, jolloin ryhmät kiersivät pisteeltä toiselle.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen lisääminen ja kehittäminen oli yksi Kallen oppimistavoitteista. Yhdessä opiskelun kautta kehittyivät vuorovaikutustaidot muiden oppilaiden kanssa. Kun Kalle ei heti osannut tehdä tehtäviään, auttoi joku oppilaista häntä. Tehtävän valmistuttua he olivat riemuissaan. Kallella oli kuitenkin vahva oma tahto, ja hän halusi valikoida itse seuransa eikä halunnut olla kontaktissa kaikkien kanssa. Hän saattoi työntää oppilaan pois luotansa aiheuttaen samalla pahaa mieltä, joten kaikki luokan oppilaista eivät hakeutuneet Kallen seuraan. He kuitenkin hyväksyivät hänet yhtenä luokassa opiskelevista oppilaista. Koulussa Kallella oli ystäviä, mutta kotona ja vapaa-ajalla niitä ei ollut.

Aina niillä on tiettyssä vaiheessa lukuvuotta tällanen valtava kontaktinottamisen tarve Kalleen ja ennen kaikkea niitä lapsia kiehtoo noi piktot, että heistä on niinku mukava katella niitä ja toisaalta on lauseitakin rakentaa niiden avulla. Mutta Kalle on toisaaltaan aika valikoiva että hän ei hyvin auliisti ota tai halua ottaa kontaktia muihin vaan saattaa jopa tyrkätä luotansa pois ja voi jopa aiheuttaa pahaa mieltä näille muille lapsille et ku he menevät ottamaan yhteyttä. (Luokanopettajan haastattelu)

Yhdessä muiden oppilaiden kanssa leikkiminen esimerkiksi välitunneilla oli vähäistä. Oppilaat pyysivät joskus Kallea mukaan leikkiin, mutta Kalle ei halunnut tai jaksanut leikkiä heidän

säännöillään, vaan leikin olisi pitänyt edetä hänen sääntöjensä mukaisesti. Pallon potkiminen ja hippaleikki olivat leikkejä, jotka onnistuivat hyvin pienessä ryhmässä ja olivat myös Kallesta mieluisia.

Välitunnilla kaksi tyttöä haluaa pelata palloa Kallen kanssa, kopittelevat, avustaja osallistuu vähän. Kallesta on mukavaa, kun väsyä niin ei enää heitä palloa vaan pitää sen itsellään (Välitunti, havainnointimuistiinpanot)

Musiikkitunnit olivat Kallelle erityisen mieluisia tunteja. Haastatteluaineiston mukaan hän valitsi aina laululeikeistä lhahhaa-laulun ja muut lapset tiesivät ennakkoon, että taas sitä lhahhaata. Se todettiin kuitenkin hyväksi, ja lapset riemuitsivat Kallen osaamisesta. Laulun aikana he menivät ympyrässä ja Kalle oli kahden lapsen välissä. He pitivät Kallea vyötäröltä kiinni niin, että Kalle pystyi kävelemään horjuvasti ja pitämään edessä olevan olkapäästä kiinni.

Koulu tarjosi Kallelle aktivoivan oppimisympäristön ja yhteistä toimintaa muiden oppilaiden kanssa. Hän opiskeli muiden kanssa yhdessä ja välillä siirtyi harjoittelemaan omia yksilöllisiä oppimistehtäviään.

Mistä kaikesta Kalle olisi jäänyt paitsi jos olisi käynyt koulun muualla esimerkiksi erityiskoulussa. (Erityisopettajan haastattelu)

Mie oon aina sanonutkin, että meillä on antennit esillä Kallen kanssa. Täytyy olla kyky antenneilla vastaanottaa. Se on itte aika herkkä vaistomaan ja nyt mie luotan. Näinkin kauan ollaan kuljettu täysin vaurioittumattomana. Sehän onnistu siis. (Äidin haastattelu)

Kallen koulupäivä muodostui yhteisestä ja yksilöllisestä opetuksesta. Oppitunnit rytmitettiin samaan aikatauluun muiden kanssa, joten hän meni ruokailuun silloin kuin muutkin. Yleensä ruokalassa muodostui jono, ja Kallen paikka oli jonossa siinä, mihin hän kerkesi. Oppilaat odottivat Kallen toimivan kuten hekin ja kouluttivat näin omalta osaltaan Kallea. Koulunkäyntiavustaja kertoi Kallen osaavan toimia oikeassa järjestyksessä ruokailutilanteissa, joten mallioppimisella oli ollut suuri merkitys. Se toimi myös äidin mielestä.

Mie jotenkin ajattelin, että hänen ainoa semmonen oppimisensa mahdollinen tapa oppia, on tuota mallista oppiminen, että hän saisi sellaisen mallin, että ei semmoisia ylilyöntejä olisi, että ei oppisi semmosia asioita joitten karsimiseen joutuisi käyttämään hurjasti energiaa. (Äidin haastattelu)

Tytöt alkoivat kiinnostaa Kallea, erityisesti heidän hiuksensa. Hän saattoi kokeilla kädellään tyttöjen hiuksia, mikä hämmensi heitä. Kalle oli 3.–6. luokan tyttöjen keskusteluissa mukana enemmän kuin 1.–2. luokan tyttöjen kanssa. Tytöt keskustelivat ja ”lörpöttelivät” Kallen kanssa paljon, ja Kalle nautti tilanteista hymyillen ja naureskellen heille. Heillähän oli takanaan useita yhteisiä kouluvuosia. Äidin mielestä alakoulun vuodet olivat menneet hienosti, ja Kallen oli aika siirtyä yläkouluun muualle. Kalle oli pitkä poika, eikä hänen paikkansa enää ollut 1.–2. luokassa pienten oppilaiden kanssa.

5.4.2 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Aikuisilla tiivis sosiaalinen verkosto – vaikeasti vammaisilta oppilailta se puuttui

Koulunkäynnin alkuvuosien aikana oppilaiden välinen vuorovaikutus oli välitöntä ja uteliasta. Haastattelujen kuvauksissa mainitaan oppilaiden välisen yhteistyön sujuneen joustavasti luokan muiden oppilaiden kanssa. Lisäksi luokan oppilailta oli halu auttaa vaikeasti vammaisia oppilaita. Toisaalta tutkimuksen oppilailta esiintyi haasteitakin esimerkiksi vuorovaikutuksessa, käyttäytymisessä ja sosiaalisissa taidoissa, jotka Meijerin (2003,4) mukaan nousevat yleensä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroitumisen esteiksi. Myös Pöyhönen (1997) on havainnut tutkimuksessaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisten taitojen vähäisyyden erityisesti ryhmätilanteissa, mikä vaikeuttaa vuorovaikutusta yleisopetuksen oppilaiden kanssa.

Yleisopetuksen oppilaiden segregoiva asenne voi Pöyhösen (1997, 62) mukaan olla esteenä inklusiiviselle opetukselle. Myös Meijerin (2003, 4) mukaan Euroopan kouluissa suurimmat ongelmat ovat muun muassa erilaisuuden kohtaamisessa. Tässä tutkimuksessa myönteisille asenteille luotiin pohjaa käymällä koulun aloittamisvaiheessa kahden tutkimuksessa mukana olleen oppilaan kouluissa keskustelua ihmisten erilaisuudesta, samanlaisuudesta ja tasavertaisuudesta. Yhden oppilaan asemaa luokassa taustoitti opettaja kuvaamalla häntä yhdeksi tavalliseksi luokan oppilaaksi, jolloin oppilaiden oli mahdollista kysellä ja tutustua toisiinsa ilman erityisyyden mukanaan tuomaa leimaa. Yhteiset keskustelut ovatkin otollisia hetkiä tasavertaisuutta ja osallisuutta korostavaan keskusteluun (Downing & Eichinger 2008, 218–219; Salamanca Statement 1994). Tässä tutkimuksessa yhteisessä opiskelussa ei ollut ongelmana yleisopetuksen oppilaiden segregoiva asenne erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan, mutta siitä huolimatta erityisesti koulupäivän ulkopuolella vaikeasti vammaisilla lapsilla ei ollut kavereita.

Erilaisuuden sietämisen vaikeutta löytyy monien kiusaamistapausten taustalta, minkä vuoksi koulun yksi tehtävä on Cantellin (2010, 136) mukaan edistää suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden kohtaamista. Kiusaamistilanteiden havaitseminen ja niihin puuttuminen on haaste kouluille, koska kiusaaminen ilmenee aina pienistä viesteistä väkivaltaiseen toimintaan. Tässä tutkimuksessa havaittiin kaksi koulukiusaamiseen viittaavaa mainintaa, jotka ilmenivät ilmeiden ja ääntelyn matkimisena. Vaikeasti vammaiset oppilaat eivät itse havainneet kiusaamiseen liittyviä piirteitä, mutta luokkakaverit antoivat korjaavaa palautetta suoraan matkijalle ja opettaja puhutteli ilmeilijää. Kiusaamistilanteissa ja niihin viittaavissa tilanteissa kiusaaja ei aina tiedosta kiusaavansa vaan voi pitää käytöstään huumorina ja leikinlaskuna (Cantell 2010, 127–129). Vaikeasti vammaisen kiusattu henkilö ei ehkä näytä reagoivan kiusaamiseen, jolloin ei välttämättä ymmärretä kiusaamisen aiheuttamaa harmia. Kiusaaminen on Cigmanin (2007, 785) mukaan kuitenkin aina nöyryyttävää.

Sosiaaliin suhteisiin vaikuttavat Kennedyn ja Itkosen (2004, 287–288, 293) mukaan muun muassa syy olla vuorovaikutuksessa toisen kanssa (motivaatio) ja oma valinta esimerkiksi siitä kenen kanssa haluaa olla ja mitä haluaa tehdä. Myös tässä tutkimuksessa vaikutti oppilaiden motivaatio ja oman valinnan merkitys oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lisääntymiseen myönteisesti koulun alkuvuosien aikana. Oppituntien aikana yksilö- tai ryhmätilanteissa vuorovaikutuksen aloittaminen tapahtui useimmiten oppimisvälineen kiinnostavuuden avulla esimerkiksi kuvien katselulla, kuvien merkityksestä keskustelulla ja lauseiden rakentamisella. Yhdessä tekeminen ja leikkiminen korostuivat opetuksen ensimmäisinä vuosina, mikä on myös

Peterson ja Hittien (2003, 143) mukaan tärkeää. Oppitunneista erityisesti Sannasta ja Kallesta musiikkitunnit olivat innostavia. Tosin luokan oppilaat hakivat yleensä leikkeihin ainoastaan hyviä ystäviään. Sosiaalisissa taidoissa Paavo oli taitavampi kuin Sanna ja Kalle. Tämän vuoksi hänen kanssaan vuorovaikutus oli useammin vastavuoroisempaa ja spontaanimpaa kuin Sannan ja Kallen kanssa. Vuorovaikutuksen yhtenä haasteena oli myös tutkimuksen oppilaiden valikoivuus ystäviensä suhteen. Edellytyksenä oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle on Downingin ja Eichingerin (2008, 220) mukaan löytää yhteiset kommunikoinnin keinot. Tässä tutkimuksessa puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käytöstä muodostui toimivia välineitä vuorovaikutuksen tueksi.

Tutkimuksen kouluissa ryhmä- ja parityöskentely oli paljon käytetty työskentelymuoto, jolloin tavoitteena oli Mitchellin (2008) mukainen ryhmän tai työparin selviytyminen itsenäisesti työstämällä tuttua oppimateriaalia. Yleisopetuksen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yhdessä työskentely onkin katsottu tehostavan opetusta ja oppimista. (Mitchell 2008, 52–53, 56.) Yhdessä toimimisen ja oppimisen kautta erityistä tukea tarvitsevat oppilaat oppivat myös monia tärkeitä taitoja esimerkiksi kommunikoinnin keinoja (Kohler, Strain & Shearer 2004, 309). Samalla yleisopetuksen oppilaat oppivat kohtaamaan erilaisia oppilaita tasavertaisina kumppaneina, mitä myös Peterson ja Hittie (2003, 322–323) korostavat. Heterogeenisten ryhmien muodostaminen on myös Meijerin (2003, 6) mukaan tehokas tapa kohdata ja ymmärtää erilaisuutta. Tämän tutkimuksen kaikilla oppilailla oli oikeus valita vuorollaan pari tai vastata ja kertoa tehdystä työstä itse, minkä merkitystä myös Downing ja Eichinger (2008, 218–219) sekä Kennedy ja Itkonen (2004, 293) ovat korostaneet. Myös tutkimuksen koulujen opettajan ohjaava rooli muodostui yhdessä työskenneltäessä tärkeäksi, mitä muun muassa Downing ja Eichinger (2008, 218–219) korostavat tasavertaisuuden toteutumisessa. Lisäksi Meijerin (2003, 5) mukaan yhteistoiminnallinen opiskelu edistää sosioemotionaalaisia ja kognitiivisia taitoja.

Ryhmätyöskentelyn aikana oli kaikilla tämän tutkimuksen oppilailla henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja mukana ohjaamassa tarvittaessa oppilaan taitojen, tehtävien vaativuuden ja ryhmän rakenteen mukaan. Henkilökohtaisella koulunkäyntiavustajalla onkin tärkeä rooli vaikeasti vammaista oppilasta avustaessaan, mutta hänen on myös osattava antaa tilaa vertaisvuorovaikutukselle. Liikuntatuntien aikana erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yhdessä toimimista ovat tutkineet Spencer-Cavaliere ja Watkinson (2010) ja todenneet inklusion ja segregaaation vaihtelevan yhteisen tekemisen aikana. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokevat tasavertaisuutta silloin, kun heitä pyydetään joukkueeseen ja kohdellaan tasavertaisesti esimerkiksi joukkuepeleissä (Spencer-Cavaliere & Watkinson 2010, 282–286), mikä toteutui vain osittain tämän tutkimuksen vaikeasti vammaisten oppilaiden kohdalla.

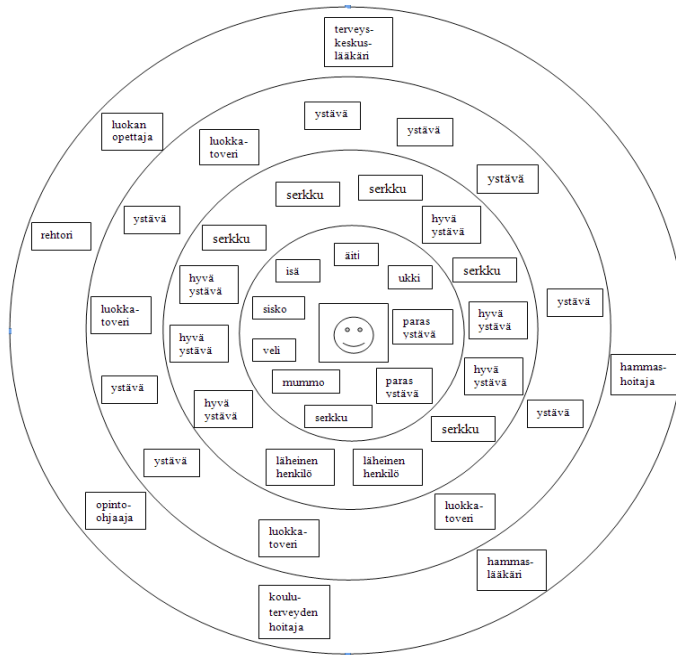
Koulupäivän aikana taukotilanteissa Sanna, Kalle ja Paavo viettivät aikaa luokan muiden oppilaiden seurassa istuskellen, katsellen kirjoja ja kommunikoiden kuvilla tai puheella. Varsinaisten välituntien aikana koulun pihalla yhdessä liikkuminen ja leikkiminen oli kuitenkin vähäistä. Vaikeasti vammaiset oppilaat liikkuiivat välitunnilla pääasiassa aina koulunkäyntiavustajan kanssa, mikä johtui osittain heidän motorisista vaikeuksistaan. Ystävyys-suhteita muodostuu välituntien aikana helpommin ja joustavammin, mutta toisaalta erityistä tukea tarvitseva oppilas saattaa jäädä myös täysin yksin, mikäli ohjaavaa aikuista ei ole lähellä (Pöyhönen 1997, 62).

Koulupäivien aikana Sannalla, Paavolla ja Kallella oli kuitenkin mahdollisuus tavata koulu-kavereitaan. Heistä jokaisella oli yksi tai useampi oppilas, joiden seurassa viihtyi hyvin. Vapaisissa tilanteissa luokan ja koulun muut oppilaat ottivat kontaktia tutkimuksessa mukana olleisiin

oppilaisiin osittain myös kiinnostuksesta apuvälineitä kohtaan. Ystävien merkitys on Downingin ja Eichingerin (2008) mukaan suuri niin koulupäivien aikana kuin myös vapaa-ajalla. Aikuisten rooli ystävyys-suhteiden luomisessa ja syntymisessä on oppilaiden rohkaiseminen ja oman mallin näyttäminen sekä tiedon välittäminen oppilaan erityispiirteistä. (Downing & Eichinger 2008, 227–228.) Myös Snelgrove (2005, 326) on tutkimuksessaan todennut vaikeasti vammaisten ja yleisopetuksen oppilaiden välisten ystävyys-suhteiden muodostamisen vaativan aikaa ja vuorovaikutteisia tilanteita oppilaiden välillä. Tämän tutkimuksen vaikeasti vammaisilla oppilailla oli varsinaisten ystävyys-suhteiden luominen hyvin vähäistä. Hämäläinen (2011, 16) on huomionnut omassa luokassaan kehitysvammaisten oppilaiden sopeutuvan luokkaan hyvin, mutta läheisimmät ystävät ovat kuitenkin toisia kehitysvammaisia.

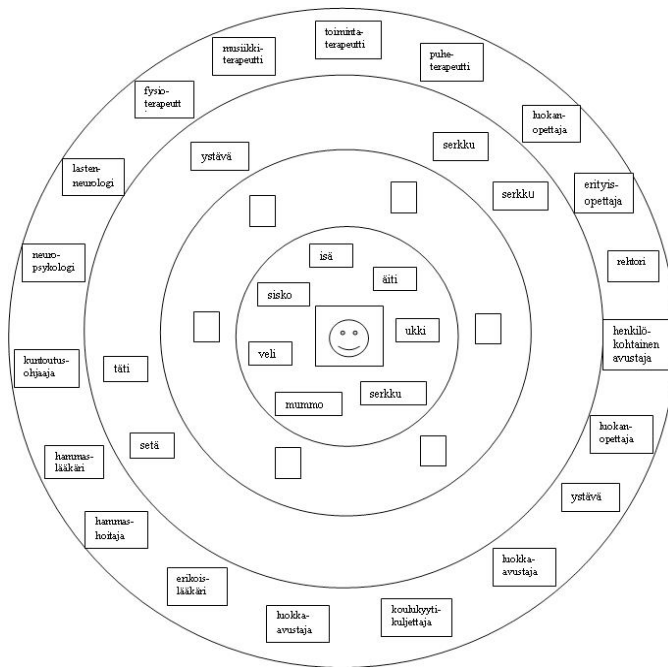
Tässä tutkimuksessa mukana olevilla vaikeasti vammaisilla oppilailla ei ollut nimettyä yhtään hyvää ystävää koulusta, jota he tapaisivat koulupäivien jälkeen. Paavon äiti totesikin haastattelussa: ”Koulussa oli muutamia ystäviä, mutta koulun ulkopuolella ei yhtään.” Sama tilanne oli myös Sannalla ja Kallella. Lisäksi pettymykset vuorovaikutussuhteissa eivät kannustaneet ystävyys-suhteiden luomiseen. Kestävien ystävyys-suhteiden luominen ei Downingin ja Eichingerin (2008, 229) mukaan ole helppoa yleisopetuksen ja vaikeasti vammaisten oppilaiden välille. Sosiaalista verkostoa tulisi rakentaa jo varhaiskasvatuksesta, koska myöhemmin se voi olla vaikeaa. (Hartshorne & Hartshorne 1997, 147–148.) Tutkimuksen kouluissa koulupäivät sisälsivät paljon ohjattua toimintaa, mikä ei mahdollistanut spontaania vuorovaikutusta oppilaiden välillä ja näin kestävien ystävyys-suhteiden muodostumista. Yhtenä vuorovaikutukseen vaikuttavana tekijänä oli myös henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan jatkuva läsnäolo, jolloin vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa tapahtui usein hänen kauttaan. Koulunkäyntiavustajien roolien selkiyttäminen tulisi tehdä työn aloittamisen yhteydessä. Erityisesti heidän tulisi mahdollistaa ja antaa tilaa vaikeasti vammaiselle oppilaalle vuorovaikutustilanteissa sekä rohkaista muita ottamaan kontaktia vaikeasti vammaiseen oppilaaseen.

Sannan, Paavon ja Kallen sosiaalista verkostoa voidaan havainnollistaa Downingin ja Eichingerin (1998) ystävyys-kehillä. Tavallisen alakouluikäisen oppilaan ja vaikeasti vammaisen oppilaan sosiaalista verkostoa voidaan verrata siihen kuuluvien henkilöiden määrässä ja suhteessa (kuviot 10 ja 11).



Kuvio 10. Alakouluikäisen oppilaan sosiaalinen verkosto (mukaiillen Downing & Eichinger 1998, 138)

Kuviossa 10 on mallina tavallisen alakoululaisen oppilaan sosiaalinen verkosto, jonka sisimmällä kehällä ovat yleensä läheisimmät ihmiset kuten äiti, isä, parhaat ystävät, siskot, veljet, mummit ja ukki. Toisella kehällä on läheisiä henkilöitä ja hyviä ystäviä, joita tavataan säännöllisesti ja joiden kanssa vietetään aikaa koulussa ja vapaa-ajalla. Lisäksi kehältä löytyvät serkut ja muut läheiset sukulaiset. Kolmannella kehällä on henkilöitä, joiden kanssa vietetään aikaa, eli ystäviä ja luokatovereita on yleensä enemmän kuin toisella kehällä. Heidän kanssaan tavaataan vapaa-ajalla ja koulussa tervehtien, ryhmitöitä tehden tai viettäen aikaa yhdessä kaupungilla. Uloimmalla kehällä on henkilöitä, joille maksetaan palkkaa, kuten hammaslääkäri, terveyskeskuslääkäri, opinto-ohjaaja ja kaikki opettajat. (Downing & Eichinger 1998, 138). Yleensä sisimmät kehät täyttyvät tavallisen oppilaan kohdalla läheisistä ihmisistä, kun taas uloimmalta kehältä löytyy vain muutamia henkilöitä, jotka liittyvät ammatillisesti hänen elämäänsä. Vastaavasti kuviossa 11 on tutkimuksessa mallin avulla havainnollistettuna Sannan, Paavon ja Kallen sosiaalinen verkosto (Dowling & Eichinger 1998, 138–140).



Kuio 11. Tutkimuksen vaikeasti vammaisten oppilaiden sosiaalinen verkosto (mukaillen Downing & Eichinger 1998, 138)

Dowlingin ja Eichingerin (1998, 138–140) kehämallin mukaisesti sisimmälle kehälle sijoittuvat Sannan, Paavon ja Kallen läheisimmät henkilöt, joita olivat lähisukulaiset, samalla tavoin kuin muillakin alakoululaisilla oppilailla. Tässä tutkimuksessa Sannalla, Paavolla ja Kallella ei ollut nimettyä parhaita ystäviä ollenkaan, joka näkyi myös kehämallin sisimmällä kehällä. Sannalla, Paavolla ja Kallella ei ollut myöskään yhtään hyvää ystävää, jonka kanssa he viettäisivät aikaa koulussa ja vapaa-ajalla, jonka vuoksi toiseksi sisin kehä jäi tyhjäksi. Vastaavasti tavallisilla alakoulun oppilailla on paljon hyviä ystäviä ja läheisiä henkilöitä. Tutkimuksen vaikeasti vammaisilla oppilailla asettui kolmanneksi sisimmällä kehälle ainoastaan muutamia ystäviä koulusta ja sukulaisia, joka vastaavasti täyttyi kokonaan tavallisilla alakoulun oppilailla suuresta määrästä tuttuja ja ystäviä. Uloin kehä osoitti tarkasteltaessa huomattavan eroavaisuuden. Tällä kehällä oli tavallisella oppilaalla vain muutamia perusterveydenhuollon henkilöitä ja opettaja. Vastaavasti erityisten tarpeidensa vuoksi vaikeasti vammaisen oppilaan elämään kuului huomattavan paljon ammattihenkilöitä, joilla oli suuri ja aktiivinen rooli oppilaan kuntoutuksen ja kehityksen tukemisessa.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että sosiaalinen oppimisympäristö ei tukenut riittävästi yleisopetuksen yhteydessä opiskelevien vaikeasti vammaisten oppilaiden vuorovaikutusta ja ystävyys-suhteiden muodostumista. Heidän ympärillään oli tavallisia peruskoulun oppilaita, mutta vuorovaikutus jäi vähäiseksi koulupäivien aikana, eikä sitä ollut lainkaan koulupäivien ulkopuolella. Vaikeasti vammaisten oppilaiden sosiaalinen verkosto muodostui huomattavan suuresta ammattihenkilöstön määrästä. Verrattaessa tavallisen

oppilaan ja vaikeasti vammaisen oppilaan sosiaalisia verkostoja voidaan todeta molemmilla ryhmillä olevan määrällisesti paljon sosiaalista verkostoa, mutta henkilöt ovat erilaisia. Todelliseen kuulumiseen osana inklusiivista oppimisympäristöä sisältyvät hyvät ystävät, jotka ottavat yhteyttä myös vapaa-ajalla, soittavat, lähettävät viestejä, valitsevat ryhmäänsä ja nimeävät luokkatoverin ystäväkseen (Bayer & Shea 1999, 273–274). Sannalla, Paavolla ja Kallella näitä ei ollut. Sosiaalisen oppimisympäristön kehittäminen onkin olennaista vaikeasti vammaisten oppilaiden osallisuuden lisäämiseksi opiskelussa ja vapaa-ajalla.

5.5 KOULUPOLKU ESIKOULUSTA TOISELLE ASTEELLE

Vaikeasti vammaisten oppilaiden koulupolut ovat erilaisia verrattuna tavallisten yleisopetuksen oppilaiden koulupolkuihin. Inklusio ja integraatio tuovat mukanaan mahdollisuuksia kaikkien oppivelvollisten oppilaiden yhteiseen opetukseen ja koulupolkujen yhdistymiseen. Tässä luvussa tarkastelen yhteisen opetuksen toteutumista esikoulusta toiselle asteelle.

5.5.1 Tarinat koulupoluista esikoulusta toiselle asteelle

Tässä tutkimuksessa seurasin kolmen vaikeasti vammaisen oppilaan koulupolkuja peruskoulusta toiselle asteelle vuosina 1998–2011 haastattelujen, havainnoinnin ja videon avulla. Tässä luvussa kuvaan koosteena tutkimuksen oppilaiden koulupolut, joissa näkyi yhtäläisiä ja myös hyvin erilaisiakin ratkaisuja.

Sannan koulupolku esikoulusta toisen asteen opintoihin

Sanna aloitti kotikunnan päiväkodissa myös esiopetuksen. Hän suoritti koko oppivelvollisuutensa alakoulun yhteydessä samassa pienryhmässä ja oli ensimmäisen seurantahaastattelun aikaan 9. luokalla. Hän opiskeli pääasiallisesti yksilöllisessä opetustilassa, mitä jo opetuksen alkuvaiheessa koulunkäyntiavustaja toivoi. Yleensä koti- ja koulupäivät sujuivat yhteismääräyksessä, vaikka kotona äitiin kohdistui murrosiän kiukuttelua. Sannalle aloitettiin POKE-kuntoutus syksyllä 2005 (POKE-kuntoutus on poikkeavasti kehittyville lapsille kehitetty kuntoutusmuoto). Hänelle laadittiin oma ohjelma, joka toistui 2–3 kertaa päivässä. Ohjelmaa toteutettiin pääasiassa koulussa koulunkäyntiavustajan avustuksella, koska äidin mukaan Sanna ei jaksanut tehdä kotona enää POKE-kuntoutusta. Vuonna 2006 maaliskuussa Sannalle tehtiin iso selkäleikkaus, josta toipumiseen kului pitkän aikaa. Sinä aikana hän oli välillä kotiopetuksessa. Leikkauksen johdosta Sannan ryhti parantui ja kävely sujui myös rollaattorilla. Sanna otti jo muutamia askeleita myös itsenäisesti. Ikäluokan mukaisesti hän suoritti rippikoulun naapurikunnan rippileirillä syksyllä 2006.

Sannalla oli edelleen käytössä aamu- ja iltapäivähoito kotona. Äidin haastattelun mukaan järjestely toimi erittäin hyvin ja helpotti koko perheen tilannetta. Koulunkäyntiavustaja kertoi haastattelussa oppilaan turvallisuuden kannalta pysyvyyden ja oppilaan tuntemisen olevan tärkeää. Koulunkäyntiavustaja pysyi samana koko peruskoulun ajan, ja jo ennen perusopetuksen alkua hän oli toiminut Sannan perhehoitajana. Erityisopettajan haastattelun mukaan kouluratkaisu oli ollut hyvä ja toimiva; myös hän koki erityisen hyvänä koulunkäyntiavustajan pysyvyyden. Erityisopettajan mukaan oppimistavoitteissa oli tapahtunut edistymistä erityises-

ti ruokailutilanteissa. Muki ja lusikka nousivat jo välillä suuhun itsenäisesti. Oppimistehtävien ohjaamisesta vastasi pääasiassa koulunkäyntiavustaja. Sannan yksilöllinen opetustila sijaitsi pienryhmän luokan vieressä, mikä mahdollisti jatkuvan tiiviin yhteistyön. Yhteisessä opetustilassa muiden oppilaiden tapaaminen ja yhdessä opiskelu oli tärkeää. Kuitenkin haittaavina tekijöinä nousivat esille Sannan oppimistehtävien rajaaminen esimerkiksi toiminnallisuuden ja musiikin käytön osalta. Yksilöllinen tilaratkaisu toi mukanaan yksinäisyyden tunnetta, mutta myös uusia mahdollisuuksia oppisältöihin.

Yhteisiä oppitunteja yleisopetuksen 6. luokan kanssa oli ainoastaan musiikkitunti. Käsiytötunnit jäivät pois niiden siirtyessä käsityöluokkaan koulurakennuksen 2. kerrokseen, jonne Sanna ei pystynyt kiipeämään portaita pitkin. Myös uimahallikäynnit olivat jääneet pois, koska Sanna olisi tarvinnut avukseen kaksi aikuista, eikä koulun ollut mahdollista järjestää sitä. Koulunkäyntiavustaja kertoi Sannan kuitenkin osallistuneen ahkerasti muiden luokkien tapahtumiin.

1 h viikossa musiikkitunti yleisopetuksen 6. lk:ssa. Jos on luokissa tapahtumia niin osallistuvat myös muiden luokkien toimintaan. Käsiytöt ovat jääneet pois, koska rappuset pitäisi kiivetä ja se on vaikeaa ja vaarallista, käsityöluokka on 2. kerros. Uinti – on jäänyt pois, ei ole toista aikuista mukaan. Nykyisen tilajärjestelyn myötä kuitenkin tullut enemmän hyvää. Opettajalla on 1h viikossa oppilaalle. Selkäläikkauksen jälkeen ollut pitkä poissaolo, jolloin saanut kotiopetusta avustajan toimesta. (Erityisopettajan haastattelu)

Viikkotuntimäärä on lakisääteisesti 9. luokalla 30 tuntia viikossa. Sannan terveydentilan vuoksi olivat vanhemmat, erityisopettaja ja koulunkäyntiavustaja neuvotelleet oppituntien määrästä ja sisällöstä niin, että se vastasi oppilaan terveydentilaa ja jaksamista. Lisäksi otettiin huomioon koulukuljetusten aikataulut. Sannalla oli oppitunteja 7. luokalla 26 tuntia viikossa, 8. luokalla 26 tuntia viikossa ja 9. luokalla 28 tuntia viikossa. Lainsäädännön mukaan oppitunteja 7.–9. luokilla tulisi olla 30 tuntia viikossa.

Sanna oli pienryhmän mukana päivänavauksissa ja tiistaisin uutistuokioissa. Keskiviikkoin hänellä oli erityisopettajan yksilöllistä opetusta yksi tunti. Yhteistä koulun muiden oppilaiden kanssa olivat välitunnit, koulukuljetukset, yhteiset päivänavaukset sekä koulun muut yhteiset tapahtumat, kuten elokuvat, teatterit ja juhlat. Erityisen tärkeää oli Sannan opiskelu fyysisesti samassa rakennuksessa muiden kanssa. Siinä lähikouluperiaate oli toiminut koko kouluajan.

Koulunkäyntiavustajan rooli oli edelleen tärkeä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja tiedonkulussa. Erityisopettaja otti yhteyttä kotiin lähinnä reissuvihkon välityksellä. Koulunkäyntiavustajan työnkuva oli apulaisrehtorin päätöksellä joustava, jolloin hänen oli mahdollista lähteä Sannan mukana esimerkiksi sairaalakäynneille tai Sanna ollessa sairaana mennä hänen kotiinsa. Erityisopettaja vastasi virallisista asioista, joita olivat esimerkiksi HOJKS -kokoukset. Haasteina koettiin yleisopetuksen opettajien ja myös oppilaiden vähäinen tietous vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opettamisesta, koska vuosittain tuli uusia oppilaita ja tieto ei kulkenut riittävästi. Yleisopetuksen oppilaille olisi voinutkin välittää enemmän tietoa vaikeasti vammaisten oppilaiden erityispiirteistä ja opetuksesta. Myös koulunkäyntiavustaja toivoi lisää ohjausta ja tietoutta työhönsä.

Sanna tutustui 9. luokalla kolmen päivän ajan vaikeasti vammaisille opiskelijoille tarkoitettuun valmentavaan ja kuntouttavaan opetukseen naapurikunnan ammattiopistossa. Sanna

haki opiskelupaikkaa kahden vuoden mittaiseen valmentavaan ja kuntouttavaan opetukseen. Opiskelupaikka oli naapurikunnassa 35 kilometrin päässä kotoa, jonne Sanna kulki päivittäiset koulumatkat taksilla. Tarkoituksena asumisvalmennuksen aikana oli yöpyä siellä, mutta yöpymisessä esille nousseiden haasteiden vuoksi yöpymisistä luovuttiin. Oppilaitokseen tutustumisesta oli jäänyt myönteinen käsitys opettajasta ja opetuksen sisällöstä, joka oli vanhempien mukaan monipuolinen. Lisäksi koulunkäyntiavustaja jatkoi edelleen Sannan kanssa. Opiskelun jälkeen Sanna on asunut kaksi vuotta kotona ja käy sieltä käsin kotikunnan toimintakeskuksessa taksilla. Avustaja käy aamuisin ja iltapäivisin avustamassa Sannaa ennen äidin tai isän kotiintuloa. Vanhemmat huolehtivat Sannasta koko ajan ja omaa aikaa järjestyy heille vähäisesti. Äidillä on tulevaisuuden suhteen ajatuksena, että Sanna muuttaa kotoa pois esimerkiksi palvelukotiin. Äiti mietti sen olevan hänelle vaikea ratkaisu, mutta Sannalle se olisi hyvä itsenäistymisen paikka.

Paavon koulupolku esikoulusta toisen asteen opintoihin

Alakoulun päättymisen oli lähellä, ja yläkouluun siirtymistä suunniteltiin ja valmisteltiin. Kotikunnassa ei järjestetty lainkaan yläkouluopetusta, vaan koko ikäluokka siirtyi naapurikunnan yläkouluun noin 50 kilometrin päähän. Paavolla oli kaksi mahdollisuutta, jotka olivat naapurikunnan yläkoulu ja kauempana sijaitseva valtion koulu, jossa opiskelu edellyttäisi muuttamista pois kotoa kouluviikkojen ajaksi. Näiden mahdollisuuksien rinnalle nousi vaihtoehtona jäädä vielä yhdeksi vuodeksi alakoulun puolelle. Tukiopettaja suunnitteli Paavon ollessa 6. luokalla, että olisi tehtävä neuropsykologiset testit ja arvioitava eri oppiaineissa opintokokonaisuuksien hallintaa. Paavo oli tutkimuksen ensimmäisessä aineiston keruun loppuvaiheessa 6. luokalla, jolloin tulevaisuuden suunnitelmia yläkouluun siirtymisestä laadittiin. Luokanopettajan haastattelun mukaan Paavo kävi valtion koulussa tutustumassa viikon ajan 6. luokan kevätlukukauden aikana.

Yleisopetuksen yläkoulu naapurikunnassa, johon Paavon olisi ollut mahdollisesti siirtyä 7. luokalle, olisi vaatinut niin Paavolta kuin myös aineenopettajilta paljon sopeutumista. Suurimpana muutoksena olisi ollut yhden luokanopettajan vaihtuminen moneksi aineenopettajaksi ja luokkatilojen vaihtuminen oppiaineiden mukaisesti. Siirtymätilanteet olisivat olleet Paavolle vaikeita niin fyysisesti kuin myös orientaation näkökulmasta. Kaikkien Paavo opettavien opettajien olisi ollut perehdyttävä Paavon erityisiin oppimisen tarpeisiin. Tietoisuus Paavon erityisyydestä olisi ollut opetustilanteiden onnistumisen kannalta olennaista, koska oppiaineissa olisi pitänyt mukauttaa ja opetusta eriyttää. Yleisopetuksen yläkoulussa kaikkien opettajien olisi pitänyt sitoutua Paavon opetukseen. Koulunkäyntiavustajan haastattelun mukaan koulutyö yläkoulussa olisi muodostunut raskaaksi Paavolle, koulunkäyntiavustajalle, ja myös vanhemmille.

Opettajan pitäis tietysti olla semmoinen, joka myös osaa sitten niin osaa heittäytyä niinku siihen integraatio-oppilaan rooliin elikä sillä pitäis olla sitä empaattisuutta niin paljon, että se pystyy tuntemaan ja sitä kautta se näkee sen, että osaa temmata mukaan sitten tään integroidun oppilaan, ja et se näkee mitä muut oppilaat tekee. Se on tärkeä mun mielestä. (Koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Valtion erityiskoulu muotoutui vanhempien ja opettajan mukaan soveltuvimmaksi ratkaisuksi.

Äidin haastattelun mukaan Paavo opiskelikin valtion erityiskoulussa neljä vuotta eli 7.–9. luokat ja lisäksi 10. luokan. Koulu sijaitsi niin kaukana kotoa, että hän asui maanantaista perjantaihin koulun asuntolassa. Perjantaisin hän matkusti kotiin viikonlopuksi ja sunnuntaisin takaisin koulun asuntolaan. Pidemmät lomat, kuten syys-, hiihto-, joului- ja kesälomat, hän vietti kotona perheensä kanssa. Vanhemmat kokivat kouluratkaisun olleen hyvä ja toimiva. Ainoastaan ensimmäinen kuukausi oli vaikea, koska Paavo ikävöi kotiin.

Paavo opiskeli erityisryhmässä, jossa oppilailla oli liikunta- ja puhevammoja. Luokassa työskenteli opettajan lisäksi luokka- ja henkilökohtaisia koulunkäyntiavustajia. Paavolla ei ollut enää tarvetta henkilökohtaiseen koulunkäyntiavustajaan, vaan hänelle riitti luokkavastustajan ajoittainen tuki. Oppimistavoitteet, joissa hän oli edistynyt paljon ja äidin mukaan myös itsenäistynyt, oli edelleen kirjattu HOJKS:an. Puhe oli kehittynyt selkeämmäksi, ja kotona ymmärrettiin hänen puhettaan paremmin, joskin vieraampien henkilöiden kanssa hän tarvitsi edelleen puheensa tueksi ja tulkiksi kommunikaattoria. Paavohan sai jo alakoulun aikaan kommunikaattorin käyttöönsä, mutta sen käyttö oli jäänyt vähäiseksi. Nyt hänellä oli käytössä uusi kommunikaattori, joka oli aina hänen mukanaan, ja hän käytti sitä tilanteissa, joissa hänen puhettaan ei ymmärretty.

Yläkoulun jälkeen viimeiset neljä vuotta 2007–2011 Paavo opiskeli erityiskansanopistossa, joka oli opetusministeriön ylläpitämisluvan mukaan vapaan sivistystyön lain mukainen oppilaitos. Opisto järjesti yleissivistävää, ammatillissivistävää ja elämänhallintaan valmentavaa koulutusta pääasiassa moni- ja vaikeavammaisille henkilöille. Sinne oli mahdollista hakea peruskoulun suorittamisen jälkeen. Paavo pääsikin opiskelemaan valmentavaan ja kuntouttavaan opetukseen, jonka jälkeen vielä yleissivistävälle linjalle. Opiskelu perustui HOJKS:n mukaisiin tavoitteisiin. Hänen kiinnostuksensa kohteena oli edelleen tietotekniikka, josta hän oli suorittanut kolme kurssia. Äiti kuvasikin häntä taitavaksi tekijäksi tietotekniikassa. Hän pyysi usein Paavolta apua, ja Paavo osasi aina auttaa.

Paavo haki myös muihin ammatillisiin oppilaitoksiin pääsemättä niihin. Esimerkiksi hän haki ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaa opetusta I -kursseille, jonka laajuus oli 20–80 opintoviikkoa. Paavo ei kuitenkaan päässyt sinne, vaan jatkoi erityiskansanopistossa yleissivistävällä linjalla edelleen. Paavon elämässä oli tapahtunut vuosien varrella monia muutoksia, ja uusia ihmisiä oli tullut ystäviksi matkan varrella. Tärkein heistä oli äidin haastattelun mukaan tyttöstävä, jonka kanssa Paavolla oli toiveena muuttaa tulevaisuudessa asumaan yhteen.

Kallen koulupolku esikoulusta toisen asteen opintoihin

Kalle oli tutkimuksen ensimmäisen seuranta-haastattelun aikaan vuonna 2009 päättämässä toisen asteen koulutusta valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja suunnittelemassa jatko-opintomahdollisuuksia. Kallen päättäessä alakoulua suunniteltiin hänelle soveltuvaa yläkouluratkaisua. Vaihtoehtoina olivat kotikunnan erityiskoulu tai erityishuollon kuntayhtymän erityiskoulu, jossa opiskeli vaikeasti vammaisia oppilaita. Kalle aloittikin yläkoulun kuntayhtymän erityiskoulussa, jossa hän suoritti peruskoulun 7.–9. luokat ja 10. luokan. Koulumatkaa Kallelle kertyi päivittäin yhteen suuntaan noin 40 kilometriä. Kallen lisäksi koulukuljetuksessa oli koulun muita oppilaita, joten äidin haastattelun mukaan koulumatkaan käytetty aika venyi pitkäksi.

Syksyllä 7. luokan alussa olivat opettaja ja oppilaat Kallelle vieraita. Koulurakennus oli kuitenkin tuttu kuntoutusjaksojen ajoilta. Kalle sopeutui hyvin uuteen opetusryhmään, jos-

sa oli 7–8 oppilasta, erityisopettaja ja neljä koulunkäyntiavustajaa. Koulun oppilasmäärä oli pieni ja vaihteli vuosittain 20–30 oppilaan välillä. Opetusryhmissä oli pääsääntöisesti kuusi oppilasta, erityisopettaja ja tarvittava määrä koulunkäyntiavustajia. Heidän määränsä vaihteli vuosittain oppilaiden määrän ja ohjauksen tarpeiden mukaan. Kouluvuosien aikana Kallen opettaja vaihtui vuosittain. Kalle tutustui kuitenkin opettajiin nopeasti kuten myös vaihtuviin luokkakavereihin.

Kallelle laadittiin HOJKS, joka tarkastettiin syksyisin. Opetus toteutettiin toiminta-alueittain, joita olivat päivittäiset taidot, kommunikaatiotaidot, sosiaaliset taidot, motoriset taidot ja kognitiiviset taidot. Toiminta-alueiden tavoitteenasettelussa huomioitiin oppilaan taidot ja vahvuudet, keskeiset oppimisen alueet, lähi- ja kaukotavoitteet sekä käytettävät opetuskäytännöt. Äidin haastattelun mukaan Kallen vireystila koheni yläluokkien aikana ja oman tahdon ilmaisu lisääntyi, kommunikaatiotaidot kehittyivät, ja wc-asioissa tapahtui edistystä. Sosiaalisten taitojen alueella tapahtui myös edistymistä, muun muassa kiinnostus muita ihmisiä kohtaan lisääntyi, ja kaverisuhteita tuli lisää.

Peruskoulun 10. luokan aikana hän haki ammattiopistoon, jossa järjestettiin valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta erityistä tukea tarvitseville nuorille. Oppilaitoksen yhteydessä oli myös asuntola, johon Kalle ei hakenut. Kalle valittiin opiskelemaan valmentavalle ja kuntouttavalle linjalle kahden vuoden ajaksi. Toisen opiskeluvuoden aikana hänelle myönnettiin yksi jatkovuosi HOJKS:lla opiskelevana oppilaana. Ammattiopistoon siirtyminen sujui äidin haastattelun mukaan mallikkaasti. Äiti kuvailikin ammattiopiston olevan oppimisympäristönä hyvä ja myös henkilöstöresurssien olevan riittävät. Tärkeänä hän nosti esille tasavertaisuuden periaatteen toteutumisen: muun muassa lounas syötiin ravintolassa oppilaitoksen muiden oppilaiden kanssa. Keväällä 2009 päättyivät opiskelut, joiden loppuvaiheessa Kalle kävi tutustumassa mahdollisiin jatkoopintoihin, muun muassa sairaanhoito- ja sosiaalipalvelujen kuntayhtymän järjestämään jatko-opetusryhmään.

Kirjallisten dokumenttien mukaan toisen asteen koulutuksessa Kallen HOJKS laadittiin ja tarkastettiin vuosittain moniammatillisessa työryhmässä. Uusina sisältöinä siihen kirjattiin opiskelun tukitoimet, ohjaus- ja neuvontapalvelut, jatkosijoittuminen, työssäoppiminen sekä opintokokonaisuudet ja opintojaksot. Kahden ensimmäisen vuoden aikana Kalle suoritti 80 opintoviikkoa yhteisissä ja vapaasti valittavissa opinnoissa. Yhteisiin opintoihin kuuluivat tiedolliset valmiudet, yhteiskuntavalmiudet, työtaidot ja ammattipinnot, vuorovaikutustaidot ja toiminnalliset taidot. Vapaasti valittavia kursseja Kalle suoritti elämänhallintaan, musiikkiin, luovaan toimintaan ja hevosiin liittyen. Kalle aloitti asumiskokeilut palvelukodissa olemalla siellä yhden yön ja kaksi päivää kuukaudessa. Palvelukodin yhteydessä oli myös päivätoimintayksikkö, jossa Kalle suoritti osan työharjoittelustaan.

Toisen seurantahaastattelun aikaan syksyllä 2011 äiti mietti erityisesti Kallen kommunikoinnin vaikeutta. Kallea oli vaikea tulkita, minkä vuoksi kommunikoinnin aloitteet saattoivat jäädä huomaamatta. Lisäksi vanhemmat mieltivät, millainen koti olisi Kallelle hyvä. Kalle oli opiskellut integroituneena alakoulun ajan. Siirtyessä yläkouluun ja toisen asteen opintoihin olivat ratkaisut segregoivia. Vanhempien mukaan Kalle oppi hitaasti ja tarvitsi siihen paljon aikaa, jota hänellä oli mahdollisuus käyttää opintojensa aikana. Vielä toisen seurantahaastattelun aikaan syksyllä 2011 Kalle asui kotona vanhempiensa kanssa. Äidin toiveena oli Kallen muuttaminen tulevaisuudessa asumaan kodin ulkopuolelle ja löytävän työtä. Kalle kävikin kolmena päivänä viikossa Elämään valmentava –ryhmässä, yhtenä päivänä viikossa musiikkiryhmässä ja yhtenä päivänä viikossa työtoiminnoissa. Näiden päivien aikana toteutui myös fysioterapia,

joka jatkui edelleen. Asumisvalmennusharjoittelua hän suoritti asumisyksikössä kotikunnassa yöpyen kaksi yötä kuukaudessa siellä.

5.5.2 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä: Koulupolku esikoulusta toiselle asteelle – inkluusiosta segregatioon

Sannan, Kallen ja Paavon koulupolut kulkivat yksilöllisesti jo esiopetuksesta toisen asteen opintoihin ja työhön. Oppivelvollisuuden alkaessa he kaikki aloittivat opiskelun kotikunnan lähikoulussa, mikä oli myös Petersonin ja Hittien (2003, 27–29) mukaan kansainvälinen suuntaus ja lainsäädännön uudistusten kautta kaikkien lasten oikeus. Yleensä lasten oppivelvollisuus alkaa ilmoittautumalla oppilaaksi. Sannan, Paavon ja Kallen lähikouluun oppilaaksi pääseminen vaati kuitenkin useita neuvotteluja ja sopimuksia. Tässä tutkimuksessa esille nousevat oppilaiden luokittelu- ja neuvottelukäytännöt lähikouluun pääsemiseksi syrjivät Thomasin, Walkerin ja Webbin (2005, 17–18) mukaan erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Myös Teittinen (2003, 13) on kritisoinut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulusijoituksiin liittyvää medikalisaation vaikutusta.

Taulukkoon 23 on koottu Sannan, Paavon ja Kallen koulupolut esiopetuksesta toisen asteen opintoihin sekä työhön ja opiskelujen jatkoon. Esiopetuksessa he kaikki olivat päiväkodissa, joka sijaitsi kodin lähellä ja jossa olivat myös kaikki muut lähialueen lapset. Inklusiivinen esiopetus päiväkodin yhteydessä oli vakiinnuttanut paikkansa, ja tyypillisimmin kaikki lähialueen lapset olivat siellä. Perusopetuksen alaluokille siirryttäessä koulusijoitusratkaisut painottuivat integraatioon. Inklusiivisen opiskelun periaate peruskoulun alaluokilla toteutui tässä tutkimuksessa vain Paavon kohdalla. Nickels (2004, 127) korostaa kaikkien lasten oikeutta opiskella esiopetuksessa ja alaluokilla siellä, missä muutkin lähialueen lapset opiskelevat. Myös eettisesti tarkasteltuna inklusiiviset koulut ovat oppilaille tasapuolisempia kuin erityiskoulut (Vehmas 2009, 104).

Taulukko 23. Sannan, Paavon ja Kallen koulupolkujen kuvaus osallisuuden näkökulmasta

Opetus	Sanna	Paavo	Kalle
Esiopetus	Päiväkoti Inklusio	Päiväkoti / peruskoulu Inklusio	Koti / kiertävä päiväkot Inklusio
Perusopetus 1.– 6. lk	Lähikoulu, pienryhmä ja yleisopetus Integraatio	Lähikoulu, yleisopetuksen luokka Inklusio	Lähikoulu, yleisopetus ja yksilöopetus Integraatio
Perusopetus 7.–9. lk	Lähikoulu, alakoulu pienryhmä ja yleisopetus Integraatio	Valtion erityiskoulu, eri paikkakunnalla, asui viikot koulun asuntolassa Segregatio	Kuntayhtymän erityiskoulu, eri paikkakunnalla, taksilla koulumatkat Segregatio

Lisäopetus 10. Lk	(Siirtyi suoraan toiselle asteelle)	(Siirtyi suoraan toiselle asteelle)	Kuntayhtymän erityiskoulu, eri paikkakunnalla, taksilla koulumatkat Segregaatio
Toisen asteen opinnot	Ammattiopisto, naapuri- kunta, Valmentava ja kuntouttava II Segregaatio	Erityiskansanopisto, eri paikkakunnalla, Valmentava ja kuntouttava II Ammattiopisto, eri paikkakunnalla, ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava I, haki keväällä 2010, ei valittu Segregaatio	Ammattiopisto, naapurikunta, Valmentava ja kuntouttava II Segregaatio
Työ ja opiskelu	Toimintakeskus Segregaatio	Erityiskansanopisto, yleissivistävä linja Segregaatio	Elämään valmentavaryhmä, musiikkiryhmä ja työtoiminta Segregaatio

Tämän tutkimuksen lapsille täysiaikainen inklusiivinen opiskelu toteutui lasten päiväkodin esiopetuksessa, mutta jo alaluokilla osa oppitunneista oli erillään muusta ryhmästä. Segregoiivat koulusijoitusratkaisut lisääntyivät peruskoulun yläluokille siirryttäessä, jolloin niitä tehtiin kahdelle kolmesta oppilaasta. Tutkimuksen oppilaista ainoastaan Sanna opiskeli yläluokat pääasiassa alakoulun pienryhmässä. Toisen asteen opinnoissa kaikki kolme oppilasta opiskelivat erityisryhmässä erityisammattiopistoissa. Näin ollen yläkoulut ja toisen asteen opinnot olivat tässä tutkimuksessa kuten myös Euroopan kehittämisskeskuksen tekemissä tutkimuksissa (Meijer, Soriano & Watkins 2006) pääasiassa segregoivia. Paavon jatkoi erityiskansanopistossa opiskelua. Vastaavasti Sanna ja Kalle siirtyivät työelämään työ- ja toimintakeskuksiin. Sannan, Paavon ja Kallen työelämään siirtymisen ja opiskelujen jatkamisen mahdollisuudet olivat segregoivia.

Tutkimuksessa mukana olleiden vaikeasti vammaisten lasten luokka-asteiden ja iänmuikaisten luokkasijoitusten ratkaisut poikkesivat normaalista käytännöstä. Sanna opiskeli peruskoulun 1.–9. luokat alakoulun pienryhmässä. Kalle opiskeli 1.–6. luokat yleisopetuksen alakoulussa yhteisen opetuksen toteutuessa 1.–2. luokassa. Yläkouluun Kalle siirtyi erityishuollon kuntayhtymän erityiskouluun suorittaen siellä 7.–10. luokat ja Paavo yläluokille eri paikkakunnalle valtion erityiskouluun suorittaen siellä 7.–9. luokat. Tutkimuksen oppilailla ei siten ollut mahdollista suorittaa yläluokkia kotikunnan yläkouluissa, koska kouluilla ei ollut kokemuksia vaikeasti vammaisten oppilaiden opiskelusta integroituneena yläkouluun vaan erityisten opetusjärjestelyjen vuoksi tutkimuksen oppilaat suorittivat yläluokat erillään ikäluokastaan. Lisäksi Paavon ja Kallen koulusijoitusratkaisut olivat segregoivia.

Tutkimuksen ensimmäisestä aineistonkeruusta oli kulunut vuosia, jonka aikana oli tapahtunut muutoksia niin lainsäädännössä kuin myös tasavertaisuuden arvostamisessa. Kaikesta huolimatta tämän tutkimuksen oppilaat opiskelivat toisen asteen opinnoissa erityisammattiopilaitoksissa. Näin ollen oppilaiden osallisuus ei toteutunut inklusion ja tasa-arvon periaatteiden mukaisesti. Sannan ja Kallen koulupolut perusopetuksen loppuvaiheessa johtivat ammat-

tiopiston Valmentava ja kuntouttava II -koulutukseen lähikuntiin. Vastaavasti Paavo hakeutui erityiskansanopistoon. Paavon taidot kehittyivät kouluvuosien aikana niin, että hän aikoi hakea ammattiopistoon ammatilliseen peruskoulutukseen Valmentava I -kursille. Suomessa vaikeasti vammaisten perusopetuksen jälkeinen opiskelu toteutuu pääsääntöisesti ammatillisissa erityisoppilaitoksissa, koska ne ovat vastuussa myös vaikeasti vammaisten toisen asteen opintojen järjestämisestä (Miettinen 2008, 60–61). Vaikeasti vammaisten oppilaiden opiskelu on Miettisen (2008, 25) mukaan kuitenkin mahdollista tavallisissa toisen asteen oppilaitoksissa, kun vain oppilaitokset ovat valmiita siihen. Nykyisin erityisopetuksen strategia (2007, 58–59) korostaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden nivelvaiheiden prosessien tukemista muun muassa pääsyyn jatko-opintoihin, jolloin myös vaikeasti vammaisten oppilaiden koulupolku eheytyisi.

Perusopetuksen jälkeen siirtyminen toisen asteen opintoihin on joustavampaa esimerkiksi Englannissa kuin Suomessa, jolloin erityistä tukea tarvitsevalla nuorella on mahdollisuus vaikuttaa itse yksilöllisen opiskeluohjelmansa laatimiseen muun muassa työelämälähtöisesti. (Miettinen 2008, 59; Cuddy & Leney 2005, 39–40.) Tämän tutkimuksen oppilaille oli mahdollista vaikuttaa osittain heitä koskeviin ratkaisuihin esimerkiksi tutustumalla eri vaihtoehtoihin jatko-opintojen suorittamiseksi. Toisaalta heille oli tarjolla vain muutamia vaihtoehtoja erityisammattiopisto-opintoihin paikkakunnan mukaan. Myös opettajat olivat vastahakoisempia toisen asteen opinnoissa kuin perusopetuksessa ottamaan luokkaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

6. Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kolmen vaikeasti vammaisen oppilaan opiskelun toteutumista yleisopetuksessa ja koulupolkuja esiopetuksesta toiselle asteelle. Ryhmänä he olivat pieni, mutta inklusion näkökulmasta katsottuna jopa urauurtava ryhmä opiskellessaan yleisopetuksessa. Tutkimusprosessin mielenkiintoisuutta lisäsi heidän koulupolkujensa seuraaminen esiopetuksesta toiselle asteelle, jonka aikana opiskelun mahdollisuudet vaihtelivat inklusiosta integraatioon ja segregatioon. Tutkimuksen tuloksia, luotettavuutta ja jatko-tutkimuksen haasteita tarkastelen tässä luvussa.

6.1 TUTKIMUKSEN TULOSTEN POHDINTAA

Väitöskirjatutkimuksessani selvitin vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opiskelua yleisopetuksen yhteydessä. Tarkastelun ajanjaksona oli vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opiskelu esiopetuksesta yläluokille ja siitä edelleen toisen asteen opintoihin. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää segregatioon, integraatioon ja inklusioon perustuvien ratkaisujen ilmenemismuotoja ja toteutumista vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa. Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden koulupolku alkoi esi- ja alaluokkien inklusion ja integraation mukaisista ratkaisuista opiskelussa, mutta yläluokilla koulusijoitusratkaisut olivat integraation ja segregatioon mukaisia. Toiselle asteelle siirryttäessä olivat kaikki opiskeluun liittyvät ratkaisut segregoivia. Tutkimusprosessin lopussa peruskoulun opetussuunnitelma ja perusopetuksen lainsäädäntö uudistuivat ja erityisopetuksen strategia laadittiin. Nämä uudistukset ohjannevat tulevaisuudessa perusopetuksen järjestämistä kohti inklusiivisen koulun käytänteitä.

Tutkimuksen alkuvaihe oli mielenkiintoinen Tilastokeskuksen (1998) perusteella kootun tutkimuksen kohdejoukon muotoutuessa 27 vaikeasti vammaisesta oppilaasta taustakartoituksen jälkeen kolmeksi oppilaaksi. Kartoituksen tulos osoittaa tilastotietojen tarkemman selvityksen tarpeellisuuden tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa yleisopetuksen yhteydessä opiskelevien vaikeasti vammaisten oppilaiden tilastoituun lukumäärään vaikuttivat käsitteiden vaikeimmin kehitysvammaisen, EHA2-oppilas, vaikeimmin vammaisen ja vaikeasti vammaisen epäselvät määrittelyt ja tulkinnat. Lisäksi integraatio yleisopetuksen luokkaan tulkittiin tilastoja tekevissä kunnissa monella eri tavoin. Esimerkiksi päiväkodissa integroituneena oppivelvollisuuttaan suorittavan vaikeasti vammaisen oppilaan tulkittiin opiskelevan yleisopetuksen luokassa integroituneena tai vaikeasti vammaisen oppilaan opiskelu naapurikunnan erityiskoulussa tulkittiin integraatoratkaisuksi. Tutkimuksen kolme kuntaa, joissa oli tehty integraatoratkaisuja vaikeasti vammaisten opiskelusta yleisopetuksen yhteydessä, olivat

tutkimuksen aikana valtakunnallisesti tarkasteltuna harvinaisia. Tässä suhteessa kunnat olivat edelläkävijöitä inklusiivisia koulusijoitusratkaisuja suunnitellessaan ja toteuttaessaan.

Tutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, että inklusion periaate toteutui varsin hyvin varhaiskasvatuksessa, jossa lähialueen kaikki lapset olivat päivähoidossa. Esiopetuksen järjestäminen päivähoidon yhteydessä vaikeasti vammaisille lapsille näyttäisi myös vakiintuneen luonnolliseksi jatkumoksi päivähoidolle. Siirryttäessä perusopetuksen ala- ja yläluokille osallistavan opetuksen periaatteet eivät kuitenkaan toteutuneet enää itsestäänselvästi. Yhtenä vaikuttavana tekijänä voi olla opetussuunnitelmien erilaiset painopistealueet. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmat painottuvat taide- ja taitoaineisiin. Vastaavasti ala- ja yläluokilla opetussuunnitelmat ovat huomattavasti vaativampia painottuen tietopohjaisiin aineisiin, minkä vuoksi kaikki erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät jatka yhteisen varhaiskasvatuksen jälkeen perusopetuksen alaluokilla yleisopetuksessa. Suuntauksena tämä tukee segregaatoin näkökulmaa.

Inklusion toteutumista estää myös koulusijoituksista tehtyjen päätösten taustalla edelleenkin havaittavissa olevat medikalisaation piirteet, jolloin Teittisen (2003, 13) ja Saloviidan (2002) mukaan oppilaan diagnoosi määrittää soveltuvan opetuksen muodon. Tämä ilmenee segregoivina erityisopetusratkaisuina muun muassa tässä tutkimuksessa ja Tilastokeskuksen tilastoissa (2010). Koulusijoitusratkaisuja tehtäessä olisi kuitenkin otettava huomioon diagnoosien muuttumisen mahdollisuus lapsen kasvun ja kehityksen myötä. Tässä tutkimuksessa viivästyneisyys yhden oppilaan puheen ja motoriikan kehityksessä vaikutti alkuvuosien koulusijoitukseen niin, että hänelle suositeltiin vaikeasti vammaisten oppilaiden opetusta lähikunnan erityiskoulussa. Hän kuitenkin selviytyi erityisoppilaana yleisopetuksen ryhmässä oppiaineiden yksilöllistämisen ja tukitoimien tehokkuuden avulla ja hänen diagnoosinsa muuttui vaikeimmin vammaisuudesta lievempään kehitysviivästymään. Pohdittavaa onkin, mikä on diagnoosien luotettavuus ja merkitys lapsille, joille se määrittää elämää tulevaisuudessa (Vehmas 2009, 121). Haasteena on diagnosoinnin kehittäminen, tarkentaminen tai diagnosoinnin lopettaminen kokonaan, jolloin kuntoutuksessa ja tukitoimissa keskitytään vaikuttamaan erityisyyden ilmenemismuotoihin. Tämä tarkoittaa kaikkien tarvittavien tukitoimien järjestämistä erityistä tukea tarvitseville oppilaille ennen heidän siirtämistään erityisopetukseen.

Tutkimuksen aikana vaikeasti vammaisten lasten koulusijoitusten järjestämiseen vaikuttivat myös valtionosuuskäytännöt, jotka tarkoittivat vaikeasti vammaisten oppilaiden integraatiossa kolminkertaista valtionosuutta verrattuna yleisopetuksen oppilaisiin. Nykyisin kunnat arvioivat vaikeasti vammaisten oppilaiden koulusijoituksia entistä tarkemmin. Uusien käytäntöjen mukaan valtion kouluihin pääsee opiskelemaan ainoastaan kunnan maksusitoumuksella. Erityishuoltopiirien ylläpitämät koulut saavat jatkossakin valtionosuuden suoraan valtiolta, jolloin muutos valtionosuuksien maksamisesta ei vaikuta suoraan niiden toimintaan. Tämä tarkoittaa vaikeasti vammaisten oppilaiden segregoivien koulusijoitusratkaisujen olevan mahdollista edelleenkin. Erityisopetuksen strategian (2007) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman muutosten ja täydennysten 2010 (2011) mukaan velvoitetaan kuntia järjestämään opetus kaikille kunnan oppivelvollisille lapsille, jolloin myös lasten tasavertaisuus lisääntyy. Näiden muutosten myötä kotikunnan koulujen yleisopetukseen ja erityisopetukseen tehtävät koulusijoitusratkaisut tulevat lisääntymään lähikouluperiaatteen mukaisesti. Näin toteutunee myös vaikeasti vammaisten oppilaiden tasavertainen oikeus opiskella lähikoulussa lähellä omaa kotiaan.

Erityisopetuksen strategia (2007, 55) mahdollistaa kuitenkin poikkeukset opetusjärjeste-

lyissä. Esimerkiksi tapauskohtaisesti voidaan harkita, milloin opiskelun erityiskoulussa katsotaan vastaavan lapsen tarpeita parhaiten. Osallisuuden näkökulmasta tarkastellen voidaan kysyä antaako tämä edelleen liian suuren mahdollisuuden vaikeasti kehitysvammaisten lasten opetuksen segregoivaan järjestämistapaan. Vaikka koulujen kehittäminen inklusiivisemmiksi on havaittavissa, suorittaa suuri osa vaikeasti kehitysvammaisista oppilaista edelleen oppivelvollisuuttaan (-oikeuttaan) erityiskouluissa, jotka sijaitsevat yleensä erityishuoltopiirien keskusten yhteydessä, erityiskouluissa omassa tai lähikunnassa tai erityisluokilla yleisopetuksen yhteydessä (Tilastokeskus 2011). Kuitenkin vuonna 2010 opiskeli erityistä tukea tarvitsevia oppilaita erityiskoulun erityisryhmissä 6406 oppilasta, mikä oli 352 oppilasta vähemmän kuin vuonna 2009. Tämän perusteella erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu muun muassa yleisopetuksen yhteydessä olisi lisääntynyt.

Vaikeasti vammaisten oppilaiden opiskelu yleisopetuksessa osallistavan opetuksen mukaisesti edellyttää opetuksen yksilöllistämistä. Myös koulussa ja luokassa tehtävät oppimista tukevat opetusjärjestelyt ratkaisevat onko inklusio toimivaa vai ei. Tämän tutkimuksen oppilaita ei kukaan opiskellut yhtenäiskoulussa, jossa joustavat siirrot olisivat olleet mahdollisia alaluokilta yläluokille. Yhtenäiskoulujen myötä ala- ja yläluokkien välinen ero tulee muuttumaan häilyväksi, jolloin yhtenäiskouluissa opiskelevien vaikeasti vammaisten oppilaiden mahdollisuus opiskella samassa lähikoulussa alaluokkien lisäksi yläluokilla fyysisesti ja sosiaalisesti integroituneena lisääntyy.

Suomessa on kokemusta vaikeasti vammaisten oppilaiden opiskelusta yleisopetuksen alaluokilla vähäisesti eikä yleisopetuksen yläluokilla juuri lainkaan (Tilastokeskus 2011). Haastavaa vaikeasti vammaisille oppilaille olisi kuitenkin oppiainejakoisuuden myötä opettajien ja luokkien vaihtuminen kuten myös yläluokkien aineenopettajille tuntuunittelien laatiminen. Kaikkien oppilaiden opiskelu oppiaineittain laaditun oppimäärän mukaisesti on kuitenkin mahdollista, koska oppimäärän yksilöllistäminen määrittellään aina erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle HOJKS:ssa, mikä on myös Nickelsin (2004) mukaan hyvä toimintatapa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on mahdollista määrittellä oppiaineittain tapahtuvan opetuksen oppimäärät kaikille oppilaille soveltuviksi. Esimerkiksi vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetus toteutetaan pääsääntöisesti toiminta-alueittain. Niitä on kuitenkin mahdollista soveltaa myös oppiaineisiin muun muassa motoriset taidot liikuntaan, kommunikaatiotaidot äidinkielen, kognitiiviset taidot matematiikkaan, sosiaaliset taidot musiikkiin ja liikuntaan sekä päivittäiset taidot kotitalouteen. Kaikkien oppilaiden yhteisen opetuksen perustana tulisikin olla oppiaineisiin perustuva opetus, jonka sisältöä yksilöllistetään oppilaan tarpeiden mukaisesti.

Opettajien tuntuunittelun muuttuessa perinteisestä yleisopetuksen oppilaiden opetuksesta tilanteeseen, jossa tulisi hallita myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen yksilöllistäminen, tarvitsevat opettajat lisää tietoa ja kokemusta opetusmenetelmistä ja tuntuunittelusta. Inklusiivisen tuntuunittelun malleja onkin kehitelty maailmalla. Esimerkiksi Causton-Theoharis, Theoharis ja Trezek (2008, 383, 385–388) ovat kehittäneet tuntuunittelun mallin, joka sisältää kuusi vaihetta; kontekstin määrittely, sisällön, tulokset, prosessit, tärkeimmät asiat (outlines) ja reflektion. Mallin avulla opettajat pystyvät suunnittelemaan myös yksilöllisesti oppilaiden tuntuunittelun. Euroopan erityisopetuksen kehittämisskeskuksen kehittämiseen liittyvässä ohjelmassa edellytetään opettajilta oppilaidensa tuntemusta sekä eri kommunikoinnin menetelmien, esimerkiksi viittomien sekä puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien, hallintaa (Policy-Review, European agency 2010).

Kouluissa rehtorit, opettajat, koulunkäyntiavustajat ja myös kuntien päättäjät tarvitsevat lisää ajanmukaista tietoa vaikeasti vammaisten oppilaiden opettamisen käytännöistä ja käsitteistä vaikeasti vammaisen henkilö. Jo tietoisuus inklusiivisen esiopetuksen järjestämisen mahdollisuuksista vähentää ennakkoluuloja vaikeasti vammaisuutta kohtaan, jolloin olisi mahdollista tehdä enemmän inkusiivisia koulusijoitusratkaisuja ja segregoivat ratkaisuja vältettäisiin. Varhaiskasvatuksen suvaitsevaisuuden toivoisi siirtyvän tulevien perusopetuksen oppilaiden mukana alaluokille ja siitä eteenpäin. Lapsethan kohtaavat jo päiväkodissa ja esiopetuksessa toisensa ja ovat tottuneet työskentelemään yhdessä. Lapset eivät varmaankaan ihmettelisi vaikeasti vammaisia oppilaita luokassa, päinvastoin. Tiedon ja kokemusten kautta löytyy varmasti myös opetushenkilöstöstä samaa suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä.

Tämän tutkimuksen oppilaat opiskelivat esiopetuksesta toiselle asteelle kulkevan koulupolkunsa aikana hyvin erilaisissa oppimisympäristöissä, joilla kaikilla on ollut suuri merkitys vaikeasti vammaisten oppilaiden kouluviihtyvyyteen, oppimisen järjestelyihin ja sujuvuuteen. Inklusiivisen koulun ja pedagogisen oppimisympäristön rakentamisessa on Nickelsin (2004) mukaan tiedettävä, mitä inklusio tarkoittaa, miksi se on tärkeää ja mitkä ovat tavoitteet. Yhtenä inklusiivisen oppimisympäristön perustana on toimiva yhteistyöverkosto. Pedagogisessa oppimisympäristössä on opettajien, koulunkäyntiavustajien, vanhempien ja muiden ammattihenkilöiden välillä edellytyksenä toimiva yhteistyö, kuin myös erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen suunnittelu ja toteutus. Tämän tutkimuksen kouluissa opettajien välinen yhteistyö vaikeasti vammaisten oppilaiden oppituntien suunnittelussa toteutui vaihtelevasti. Kuitenkin integraatio- ja inklusioratkaisut edellyttävät opettajien välistä yhteistyötä oppituntien suunnittelussa ja valmistelussa. Luokan- ja aineenopettajien taustatieto oppilaista on edellytys kaikkien oppilaiden yhteisen oppimisen toteutumiseksi. Tiedonkulun ja yhteistyön vähäisyys johtaa usein erityistä tukea tarvitsevan oppilaan "joukon jatkona olemiseen". Näissä tilanteissa on myös opettajan ja koulunkäyntiavustajan välinen säännöllinen yhteistyö tarpeellista. Samanaikaisopetus, jolloin luokassa työskentelee luokanopettajan lisäksi erityisopettaja ja heillä on säännölliset kokoukset oppituntien ulkopuolella, on Petersonin ja Hittien (2003, 146–149) mukaan toimivan yhteistyön yksi muoto. Myös ammattilaisilla toimii hyvin "kaverituki", jota on käytetty yhtenä opiskelun muotona inklusiivisen koulun opettajien lisäkoulutuksessa (Jones 2010, 681–696).

Tässä tutkimuksessa vanhemmilla oli vahva rooli vaikeasti vammaisen lapsensa kuntoutus- ja kouluasioiden hoitamisessa. Kaikkien kolmen vaikeasti vammaisen oppilaan vanhemmat olivat avainhenkilöitä yhteistyössä ja tiedottamisessa kodin ja koulun välillä. Kuitenkin vanhemmilla oli myös pelko yhteiskunnan ymmärtämättömyydestä erityisyyttä kohtaan. Vastaavia kokemuksia kuvaa Nickels (2004, 16, 133) uskoen kuitenkin inklusiivisen opetuksen luonnollisen ympäristön tukevan lapsen mahdollisuutta löytää ystäviä ja kokea hyväksymistä. Monilla vanhemmilla on Boerin, Pijlin ja Minnaertin (2010, 165–181) mukaan myönteisiä kokemuksia lapsen opiskelusta yleisopetuksen luokassa. Inklusiiviset ohjelmat ja oppimisympäristöt epäonnistuvatkin, mikäli vanhemmat ja opettajat eivät luota tai usko niihin. Vanhemmissa on monia, jotka kannattavat edelleen lapsensa opiskelua erityisluokassa. (Nickels 2004, 127.) Toisaalta esimerkiksi Hyytiäisen ja Juhala-Jolkkosen (2000, 122) mukaan yleisopetuksen ja vaikeasti vammaisten oppilaiden vanhemmat olivat tyytyväisiä integraatiokokeiluun. Sen sijaan Leskisen tutkimus (1994) osoitti, että vaikeasti vammaisten lasten vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä erilliseen erityisopetukseen. Vaikeasti vammaisille ja kehitysvammaisille oppilaille integroivia luokkasijoituksia ei pidetty tarkoituksenmukaisina. Erillistä erityisopetusta kan-

nattavat vanhemmat arvioivat, että yleisopetuksessa ei ole mahdollista resursoida tarpeeksi erityisoppilaisiin, ja sen vuoksi heidän lastensa erityistarpeisiin voitiin vastata erityiskouluissa yleisopetusta paremmin. (Leskinen 1994; ks. Ihatsu & Ruoho 2002, 108.)

Inklusion onnistumisen ja toimivuuden yksi perusta on henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan ja luokanopettajan yhteistyö, jonka tulisi olla saumatonta koulupäivän ohjatuissa ja vapaissa tilanteissa. Koulunkäyntiavustajan on tiedettävä oma vastuunsa koulupäivän aikana eri tilanteissa. Tutkimuksen kouluissa korostuikin henkilökohtaisten koulunkäyntiavustajien suuri vastuu koulupäivän sujumisesta sekä oppilaan tehtävien suunnittelusta ja valmistamisesta, jotka olisivat olleet opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteisiä työtehtäviä. Koulupäivän tilanteissa, joissa luokkatila vaihtui usein, jäi opettajan ja koulunkäyntiavustajan välinen yhteistyö vähäiseksi. Tämä johti luokanopettajan epävarmuuteen siitä, miten ottaa opetuksessa huomioon erityistä tukea tarvitseva oppilas. Luokanopettajien epävarmuus oli havaittavissa koko luokan yhteisissä opetustilanteissa, joissa oli mukana myös koulunkäyntiavustaja. Nickelsin (2004, 127) mukaan opettajan on tunnettava oppilaansa ja heidän oppimistavoitteen- sa, jolloin Petersonin ja Hittien (2003, 23–24) mukaan HOJKS on myös yleisopetuksen opetta- jille tärkeä työväline.

Fyysinen oppimisympäristö on merkityksellinen vaikka puutteita ja haasteitakin ilmenee. Haasteellinen oppimisympäristö voidaan kääntää myös vahvuudeksi. Vaikeasti vammaisten oppilaiden HOJKS:iin tulisikin kirjata fyysisen oppimisympäristön mahdollisuudet ja haasteet. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa Kallelle portaat olivat myös motoristen taitojen harjoittelua. Tämän tutkimuksen oppilaat opiskelivat pääasiassa vanhoissa kouluissa, joissa esteettömyyden huomiointi oli puutteellista koulun rakenteiden vuoksi. Niistä huolimatta kouluissa oli mahdollista tehdä inklusiota tukevia ratkaisuja myös fyysisessä oppimisympäristössä. Esimerkiksi oppilaiden istumajärjestysten muuttaminen vuorovaikutusta tukevaksi ja tasavertaisuutta korostavaksi, tilojen merkitseminen kuvilla sekä apuvälineiden käyttöä oppimis-, siirtymä- ja taukotilanteissa.

Oppimisympäristön esteettisyyden lisääminen on Piispasen (2008, 117–118) mukaan oppi- laille, vanhemmille ja opettajille tärkeä viihtyvyyden lisääjä. Oppilaiden mahdollisuus vaikutta- aa oppimisympäristön rakentamiseen esimerkiksi piirroksilla, kukilla ja kuvatauluilla lisäksi viihtyvyyttä. Tutkimuksen kouluissa oppilailla ja erityisesti vaikeasti vammaisilla oppilailla oli vähäinen mahdollisuus vaikuttaa fyysiseen oppimisympäristöönsä esimerkiksi istumajär- jestykseen. Kouluissa pyrittiin oppilaiden oppimisympäristön viihtyvyyden lisäämiseen, esi- merkiksi oppilaiden tuotoksia oli esillä luokkien seinillä. Oppilaiden opiskelua ja viihtyvyyttä tukee fyysisen oppimisympäristön esteettömyys. Uudet koulut rakennetaankin esteettömiksi ja oppilaiden tasavertaisuutta korostaviksi.

Fyysinen oppimisympäristö luo oppimiselle puitteet, mutta sosiaalinen oppimisympäristö mahdollistaa oppilaiden välisen vuorovaikutuksen. Tasavertaisen vuorovaikutuksen merkitys ja ilmeneminen eri oppimisympäristöissä onkin olennainen osa ihmisyyttä. Lapset arvosta- vat luonnostaan toisiaan eivätkä Petersonin ja Hittien mukaan (2003, 325–326) koe erilaisuut- ta uhkana tai pelottavana vaan osana elämää, mikä näkyi tässä tutkimuksessa esiopetuksen ja alaluokkien aikana oppilaiden välisenä myönteisenä ja suvaitsevana vuorovaikutuksena. Sosiaalisten suhteiden osalta ystävyyssuhteita oli kuitenkin vain koulupäivän aikana, mutta vapaa-ajalla ei juuri lainkaan. Nickelsin (2004, 134–137) mukaan inklusiivinen opetus onkin merkittävää vuorovaikutustaitojen, kommunikoinnin eri vaihtoehtojen, yhdessä tekemisen ja suvaitsevaisuuden lisääntymisenä paitsi erityistä tukea tarvitseville myös kaikille yleisopetuk-

sen oppilaille. Sosiaalisen oppimisympäristön vahvistaminen vuorovaikutusta tukevilla opetusmenetelmillä lisäisi oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja osallisuutta.

Vaikeasti vammaisen oppilaan oman osallisuuden ja mielipiteen kuuleminen olivat vähäisiä tässä tutkimuksessa. Useimmiten luokkatilanteissa vaikeasti vammaisen oppilaan puolesta puhui opettaja, henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja, joku luokan oppilaista tai häntä ei huomioitu ollenkaan. Vuorovaikutus vaikeasti vammaisen oppilaan ja muiden oppilaiden välillä tapahtui pääasiassa ohjaavan aikuisen kautta. Oppilaan osallisuutta ei kuitenkaan saa rajoittaa puhekielen epäselvyys tai täydellinen puhumattomuus, koska puhetta tukevien ja korvaavien kommunikoinnin menetelmien ja puhevammaisten tulkkien avulla on mahdollista kuulla oppilaan oma mielipide. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttäminen luokan arjessa ja opettaminen luokan kaikille oppilaille lisäisi vuorovaikutuksen mahdollisuuksia oppilaiden välillä.

Opettajien myönteisillä asenteilla on suuri merkitys inklusiivisen opetuksen ja integraation onnistumisessa ja toteuttamisessa. Tämän tutkimuksen vaikeasti vammaisia oppilaita opettavilla opettajilla ja koulunkäyntiavustajilla oli myönteiset ja suvaitsevaiset asenteet. Koulujen muilla opettajilla asenteet vaihtelivat epävarmuudesta ja tiedon puutteesta kiinnostukseen ja suvaitsevaisuuteen. Opettajat, joilla ei ollut kokemusta, olivat ylipäänsä varauksellisia integraatiota ja inklusiota kohtaan. Myös Pinolan tutkimuksen (2008, 39–49) mukaan integraatiota jo tuntevilla opettajilla oli myönteisiä kokemuksia esimerkiksi tehokkaasta yhteistyöstä. Inklusiivisen opetuksen onnistumisen edellytyksenä ovat niin oppilaiden välinen myönteinen ilmapiiri kuin myös opettajien myönteinen asenne ja hyväksyvä ilmapiiri (Jones 2005, 85–86). Kaiken kaikkiaan kehitysvammaisten integraatio yleisopetuksen luokkaan on koettu haasteelliseksi (Pinola 2008, 39–49), mutta opettajien koulutuksella on todettu olevan myönteinen vaikutus opettajien asenteisiin ja arvoihin erityisyyttä kohtaan (Atkinson 2004; Pearson 2009).

Koulutuksen järjestäjillä onkin merkittävä rooli koulujen inklusiota tukevan organisaatiokulttuurin luomisessa (Watkins 2007, 49–50). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella luokan ja aineenopettajien koulutuksellinen tarve erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa on ilmeinen. Opettajainkoulutusta järjestävien tahojen tulisi huomioida koulutussuunnittelussa myös vaikeasti vammaisten oppilaiden opetukseen liittyvät erityiset piirteet. Opettajien ammattitaitoa opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita olisi Petersonin ja Hittien (2003, 45) mukaan mahdollista kehittää esimerkiksi samanaikaisopetuksen tai viikoittaisten kokoontumisten avulla. Lisäksi opettajien palkkauksessa olisi huomioitava erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mukanaan tuoma lisätyö, mikä nousi esille myös tässä tutkimuksessa. Opettajien työtä tukee myös koulunkäyntiavustajien ammatillinen pätevyys, joka lisääntyy ja vahvistuu ainoastaan soveltuvan koulutuksen ja kokemuksen kautta.

Salamancan julistuksen puiteohjelmassa todetaan erityisopetuksen tilan olevan erilainen eri maissa. Esimerkiksi on maita, joissa on vakiintuneita erityiskouluja eri vammaisryhmiä varten. Tällöin opettajilla on vahva asiantuntemus ja kokemus erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta, jolloin heidän on mahdollista myös ohjata yleisopetuksen opettajia ja toimia tukiresurssina (Salamanca Statement 1994). Tulevaisuudessa myös Suomessa erityishuoltopiirien ylläpitämiä kouluja vaikeasti vammaisille oppilaille voisi kehittää toimiviksi resurssikeskuksiksi, jotka antaisivat ohjausta ja konsultaatiota yleisopetuksen kouluille inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa. Kuntoutusjaksoilla oppilaiden opetus olisi arvioitava ja omaa koulua ja opettajaa ohjaavaa sekä hoitajaksoilla perusopetuksen toteuttamista järjestävää. Nämä ovat myös opetusministeriön erityisopetuksen strategian mukaisia esityksiä valtion koulujen toi-

minnasta (Erityisopetuksen strategia 2007, 32–33).

Erillisen opetuksen järjestäminen tukee kaksoisjärjestelmän ylläpitoa ja segregoivaa koulujärjestelmää vieden pohjan inklusiiviselta koululta, joka olisi kaikille oppilaille avoin koulu. Euroopan erityisopetuksen keskuksen (European agency) mukaan opettajien tulisi opettaa kaikkia oppilaita yhdessä sekä toimia yhteistyössä koulun eri asiantuntijoiden ja erityisesti vanhempien kanssa. Tämä edellyttäisi opettajien pedagogisten menetelmien osaamisen lisäämistä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. (Policy-Review, European agency, 2010.) Lisäksi tässä tutkimuksessa korostui inklusiivisen opetuksen peruselementeiksi hallinnollisen järjestämisen joustavuus sekä pedagogisen oppimisympäristön lisäksi fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön toimivuus esiopetuksessa sekä alaluokilla. Tähän sisältyy myös koulun, kodin ja kuntouttavan tahon avoin yhteistyö sekä myönteiset asenteet inklusiivisen opetuksen toteutumisesta.

Toisen asteen opintoihin liittyvät hallinnolliset ratkaisut olivat tämän tutkimuksen oppilaiden osalta segregoivia. Myös tutkimuksen vaikeasti vammaisten oppilaiden toisen asteen opinnot painottuvat päivittäisten taitojen ja yksilöllisten työtehtävien harjoitteluun. Ammattiin saakka johtava opiskelu on mahdollista vaikeasti vammaisilla opiskelijoilla vain harvoin, eikä se tämän tutkimuksen oppilaille ollut valitettavasti lainkaan mahdollista. Tulevaisuudessa koulujärjestelmien kehittymisen myötä tulisi olla enemmän tasavertaisuutta ja osallisuutta korostavia rakenteita ja ratkaisuja myös vaikeasti vammaisten oppilaiden opetukseen jo peruskoulussa sekä toisen asteen opinnoissa. Täysipainoisen osallisuuden mahdollistaminen kehitysvammaisten yliopistollisessa koulutusohjelmassa on pitkän aikavälin tavoite. Kansainvälisesti on olemassa malleja kehitysvammaisten oppilaiden yliopisto-opiskelun järjestämisestä. Tällöin kehitysvammaiset opiskelijat osallistuvat samoille luennoille muiden opiskelijoiden kanssa ja saavat opiskelijoiden yksilöllistä tukea mentoroinnin avulla. Tuloksina on muun muassa kehitysvammaisten opiskelijoiden itsetunnon vahvistuminen ja sosiaalisten taitojen lisääntyminen. (Meijer 2009, 9–10.)

Opetuksen tavoitteissa tulee Miettisen (2008, 46) mukaan huomioida myös ammatissa ja työssä menestymisen mahdollisuudet. Tutkittaessa erityistä tukea tarvitsevien nuorten siirtymistä toisen asteen opinnoista työelämään on todettu muun muassa perheen ja opiskelijan jatkuvan yhteistyön työelämän kanssa olevan tärkeää (Soriano 2006, 8–9). Tämän tutkimuksen vaikeasti vammaisista oppilaista kaksi siirtyi toisen asteen opintojen jälkeen päivätoimintaan ja yksi jatkoi edelleen toisen asteen opintoja. Tutkimusta ja kehittämistyötä on tehty vaikeasti kehitysvammaisten työllistymisestä yläkoulun jälkeen esimerkiksi työllistämällä heitä tukihenkilöiden tuella. Työllistäminen on suunniteltu yhteistyöverkoston kanssa, johon ovat kuuluneet muun muassa vanhemmat, erityisopettaja ja vapaaehtoinen tukihenkilö. Opiskelija on työllistynyt haluamiinsa työtehtäviin, joihin on tutustuttu etukäteen. Tulokset ovat työllistämistä kannustavia: esimerkiksi vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat ovat pitäneet työstään, työajat ovat olleet sopivia ja he ovat saaneet palkkaa. (Carter, Trainor, Ditchman, Swedeen & Owens 2009, 1–12.) Vastaavanlaisia kehittämishankkeita tarvitaan myös Suomessa vaikeasti vammaisten nuorten opiskelun ja työssä selviämisen tueksi.

Vaikeasti vammaisten työllistyminen opintojen jälkeen on haaste, johon kehitellään parhaillaan malleja ja toimintatapoja eri puolilla maailmaa. Äikäs (2007, 2) on todennut vaikeasti vammaisten opiskelijoiden työllistyvän toisen asteen koulutuksen jälkeen samoihin paikkoihin (esimerkiksi päivätoiminta- tai työtoimintakeskuksiin) kuin ilman koulutusta. Myös yhdelle tämän tutkimuksen oppilaalle suunniteltiin siirtymistä päivätoimintaan toisen asteen koulutuk-

sen jälkeen. Toisen asteen koulutus ja erityisesti työllistyminen ovatkin vaikeasti vammaisilla henkilöillä edelleen vähäisiä. Doylen ja Giangrecon (2009) tutkimuksessa yhteistyötä toisen asteen oppilaitosten kanssa tehtiin monella tavalla, esimerkiksi yhteisen tietoteknisen kokeilun yliopisto-opiskelijoiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Oppilaiden oppimisen tavoitteet toteutuivat toiminnan sisällä, ja opetusmenetelminä olivat yhteistoiminnallinen työskentely, ryhmätyöt ja muiden opiskelijoiden tuki. (Doyle & Giangreco 2009, 24–31.)

Tämän tutkimusprosessin aikana olen tutkijana kohdannut asioita, jotka ovat pysäyttäneet pohtimaan arvomaailmaamme omasta, ammattihenkilöiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisympäristön näkökulmista. Olemme vielä kaukana tasavertaisuuden ja osallisuuden täydestä toteutumisesta kaikkien ihmisten oikeutena ja itsestäänselvyytenä elämässä. Tutkimusmatkan aikana sain tutustua vaikeasti vammaisten oppilaiden opiskelupolkuihin esiopetuksesta toiselle asteelle. Vaikeasti vammaisten lasten koulupolku alkoi inklusiivisesta esiopetuksesta, mutta polku jatkui yläluokilla ja toisella asteella segregoiiviin ratkaisuihin opetuksen toteuttamisessa. Ainoastaan hallinnollisten ratkaisujen muuttuminen inklusiota tukeviksi ei riitä. Tarvitsemme lisäksi tukea, tietoa ja taitoa pedagogisiin kysymyksiin yksilöllisen ja yhteisen opiskelun tueksi. Näiden lisäksi on vahvistettava kaikkien lasten oikeutta opiskella lähikoulussa yhdessä muiden lähiympäristön lasten kanssa.

6.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA

Tutkimusprosessin vaiheittainen tarkka kuvaaminen, tutkijan kriittinen arviointi tutkimusprosessista sekä eettisten kysymysten pohdinta luovat pohjan uskottavuudelle ja luotettavuudelle laadullisessa tutkimuksessa (Lincoln & Guba 1985; Eskola & Suoranta 2008, 71–72). Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta tarkastellaan koko tutkimusprosessin ajan, mikä tutkijan tulee ottaa huomioon. (Grönfors 2008, 111–112, 115, 118–119.) Tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta Lincolnin ja Guban (1985) laadullisen tutkimusotteen kriteereillä, joita ovat vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), pysyvyys (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability).

Tutkimuksen **vastaavuudella** tarkoitetaan tutkimuksen toteuttamista parhaalla mahdollisella tavalla, jolloin aineiston ja tutkijan tekemien johtopäätösten luotettavuus ja uskottavuus ovat mahdollisimman hyviä. Tutkittavan ilmiön tavoittaminen sellaisena, kuin se tutkittaville ilmenee, on tutkijalle tärkeä tavoite. Vastaavuuden lisäämiseksi voidaan käyttää useita aineistonkeruun menetelmiä rinnakkain ja toisiaan tukevana. Samasta ilmiöstä kerätään monipuolisesti tutkimusaineistoa, muun muassa havainnointimateriaalia ja kenttämuistiinpanoja. Niiden lisäksi kenttätyöskentely on tärkeää, jolloin ollaan tarpeeksi kauan tutkimassa kohdetta. Aineiston triangulaatio eli ristiinvalidointi on mahdollista, kun aineistoa on riittävästi ja kun aineistot täydentävät ja tukevat toisiaan. Tämä mahdollistaa aineiston ja tulosten oikeellisuuden todentamisen. Myös tutkijakollegalle voi antaa perehdyttäväksi ja testattavaksi aineistoa ja löydöksiä. (Husu 2004, 25; Creswell 2003, 196; Lincoln & Guba 1985, 301–316.)

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun ensimmäinen vaihe taustakartoituksen jälkeen kesti kevästä 2001 syksyyn 2002 eli kaksi vuotta. Toinen tutkimusaineiston keruuvaihe ajoittui kevästä 2008 kevääseen 2009. Kolmas tutkimusaineiston keruuvaihe toteutui vuonna 2011. Näin pystyin analysoimaan oppilaiden koulupolkuja tarkasti sekä vertaamaan niitä keskenään ja vastaamaan samalla tutkimuskysymyksiin laajemmin. Tutkimuksen pääaineistona oli haastat-

teluaineisto, jonka lisäksi havainnointiaineisto, videointiaineisto ja kirjalliset dokumentit olivat täydentämässä ja todentamassa toisiaan triangulaation näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa aineiston triangulaatiolla oli suuri merkitys aineiston keruun ja analyysin vaiheissa.

Ensimmäisessä haastattelussa käytetyt teemat tarkentuivat taustakartoituksen kyselyiden teemojen perusteella. Ennen varsinaisia haastatteluja esittelin tutkimusseminaarissa tutkimustani ja erityisesti haastatteluissa käytettäviä käsitteitä ja niiden teoreettista viitekehystä. Keskustelu tutkimusseminaarissa oli kannustavaa ja kriittistä. Useimmille tutkijakollegoille tutkimukseni aihe oli vieras, minkä vuoksi aiheesta ja haastattelun sisällöstä nousi esiin monipuolisia mielipiteitä. Saadun palautteen perusteella muokkasin haastattelurunkoa ja tukikysymyksiä sekä suoritin koehaastattelun tutkijakollegalleni. Häneltä sain rakentavaa ja eteenpäin vievää palautetta, jonka otin huomioon haastattelurungon ja tukikysymysten viimeistelyssä ensimmäisiä haastatteluja varten. Tutkimuksen toisessa vaiheessa tein uusintahaastattelut kahdelle informantille koululla ja kahdelle puhelimitse. Tutkimuksen kolmannen vaiheen haastattelut tein kaikki puhelimitse. Kirjasin haastattelujen aikana mahdollisimman tarkasti esille tulleet asioita täsmentäen niitä tarkentavilla kysymyksillä haastateltavilta. Haastatteluissa pyrin kysymään selkeästi niitä asioita, jotka olivat oppilaan opiskelun nykytilanteen selvittämisen näkökulmasta olennaisia ja tutkimukseen liittyen tärkeitä. Tarvittaessa kysyin tarkentavia kysymyksiä.

Tutkimusaineiston analyysiä varten litteroin varsinaiset haastattelut sanatarkasti ja tarkistuskierröksellä kuuntelin vielä nauhoja satunnaisotannalla verraten niitä litteroituun aineistoon. Haastatteluaineiston tarkalla käsittelyllä pyrin varmistamaan tutkimuksen löytöjen vastaavuutta aineistoon. Litteroin videomateriaalin, haastattelut ja kenttämuistiinpanot, jotta pystyisin palaamaan tarvittaessa alkuperäiseen aineistoon. Aineiston analyysissä käytin haastattelujen teemoja, joiden perusteella vertasin löytöjä eri aineistojen välillä. Aineistosta tarkentuneet löydöt tukivatkin toisiaan, mutta esille nousi myös uusia ilmiöitä esimerkiksi fyysisen oppimisympäristön toimivuuden näkökulmaan. Aineiston analysoinnin eri vaiheissa osallistui tutkijakollega rinnakkaisarviointiin ja analysointiin, esimerkiksi koodaamalla haastatteluja teemoittain sekä lukemalla otoksia koodatuista haastatteluista ja kuuntelemalla vastaavia otoksia nauhoitetuista haastatteluista. Lisäksi hän perehtyi tutkimusaineiston riittävyteen ja kattavuuteen, jota tarkastelimme yhdessä. Hän oli perehtynyt jo omassa tutkimuksessaan vastaavaan kohderyhmään ja laadullisen tutkimuksen tekemiseen. Tutkimusaineiston rinnakkaisarviointi toteutuikin koko tutkimusprosessin ajan saman tutkijakollegan kanssa. Rinnakkaisarvioinneissa nousi esille myös aiheita, joita tarkastelimme eri näkökulmista ja vaikutuksista.

Tutkimuksen **pysyvyyden** osalta tarkastellaan erityisesti ulkoisten vaihtuvuutta aiheuttavien tekijöiden lisäksi tutkimuksesta tai ilmiöstä itsestään nousevia tekijöitä. Tutkimustilanteen arvioinnissa voi käyttää ulkopuolista arvioijaa tutkimuksen tilanteesta ja koko tutkimusprosessin kulusta. Lisäksi arvioijan tulee huomioda ja todentaa tutkimusprosessin tukemisesta aineistoa. (Lincoln & Guba 1985, 294–318.)

Kokosin tutkimusaineistoa mahdollisimman kattavasti taustakartoituksen vaiheessa ja kyselyn palautuminen osoittikin kyselyjen saavuttaneen oikeat henkilöt. Taustakartoitus antoi tärkeää ja jopa yllättävää tietoa, jonka perusteella tarkensin tutkimusotetta. Tutkimuksen kyselyn osuus muodosti tutkimuksen taustakartoituksen, jonka perusteella keskityin suunnittelemaan kenttävaiheen toteutuksen. Kenttävaihe kesti jokaisessa koulussa noin yhden viikon. Tänä aikana keräsin tutkimuksen pääaineiston mahdollisimman tarkasti ja kattavasti aineistoa analyysiä varten. Etnografisen tutkimuksen yksi luotettavuuden kriteereistä muodostuu kent-

tävaiheen keston riittävydestä, jolloin tutkija viettää yleensä pitkiäkin aikoja tutkimuskoh- teessa. (Delamont 2007, 205–206; ten Have 2007, 140; Bogdan & Biklen 2003, 28; Roman & Apple 1990, 44.) Tässä tutkimuksessa viikon jakso jokaisessa koulussa jakaantui kahteen osaan, jolloin oli mahdollista saada tietoa tapahtuneista muutoksista esimerkiksi oppilaan opetukseen liitty- vistä järjestelyistä. Lisäksi osallistuin oppilaiden koulupäivään havainnoimalla ja videoimalla heidän ohjattua ja vapaata toimintaansa. Seurasin kokonaisia päiviä oppilaiden opiskelua ja heidän opettajiensa ja avustajiensa toimintaa. Havainnointi onkin yksi tärkeä menetelmä etno- grafisen tutkimuksen tekijöille.

Tutkimukseen osallistujien tulee olla tietoisia siitä, mitä tutkimuksessa tapahtuu ja miksi tutkimusta tehdään. Näin heillä on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa tutkimuksen kulkuun sekä pysyä vapaasti omana itsenään. (Angrosino 2005, 734–735; Christians 2005, 139; Cohen, Manion & Morrison 2005, 56.) Jo taustakartoituksen vaiheessa postitin tiedotteen taustakartoit- tuslomakkeen lisäksi tutkimukseen osallistumisesta, tutkimuksen tarkoituksesta ja merkityk- sestä. Tutkimukseen osallistuneille henkilöille, joita olivat opettajat, henkilökohtaiset avustajat ja vanhemmat, kerroin tutkimuksen tarkoituksesta tarkemmin, käytettävistä tutkimusmene- telmistä ja tutkimuksen kestosta sekä omasta roolistani tutkimuksessa. Tutkimuksen vaikeasti vammaisille oppilaille kerroin kommunikointia tukevia kuvia apuna käyttäen, että olen seu- raamassa heidän koulunkäyntiään ja teen tutkimusta heidän opiskelustaan yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Lisäksi kerroin luokan muille oppilaille miksi olen heidän luokassaan vi- deoimassa ja kirjoittamassa muistiinpanoja (havainnoimassa). Näin pyrin antamaan vaikeas- ti vammaisille oppilaille käsityksen siitä, miksi olen seuraamassa heidän opetustaan ja myös luokan muille oppilaille tietoa miksi olen heidän luokassaan.

Tutkimuksen aineiston ja siitä tehdyn tulkinnan vastaavuus on tutkimuksen luotettavuus- den **vahvistettavuutta**. Tämä tarkoittaa, että tutkijan on dokumentoitava aineiston analyysi tarkasti ja perusteltava se aineiston kattavuudella. Lukijan on voitava arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja tutkijan tekemiä ratkaisuja. (Lincoln & Guba 1985, 294–327.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää tietojen kerääminen monipuolisilla menetelmillä, jotka täydentävät toi- siaan. Eri tutkimusmenetelmiä yhdistelemällä voidaan myös kompensoida eri menetelmien heikkouksia tai hyödyntää vahvuuksia (Patton 1990, 244–245). Aineiston analysoinnissa toteu- tuivat tässä tutkimuksessa aineisto- ja menetelmätriangulaatio.

Siirrettävyydellä Lincolnin ja Guban (1985, 294–316) ja Tynjälän (1991, 390) mukaan ym- märretään tutkimuksen löydösten **siirrettävyys tai sovellettavuus** toiseen kontekstiin. Siirret- tävyyden varmistamiseksi tarvitaan riittävän tarkka tulosten kuvailu. Tämä tutkimus on ta- paustutkimus, joka kuvaa kolmen vaikeasti vammaisen oppilaan integraatiota yleisopetukseen ja heidän lähikoulujensa toimintakulttuuria. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Esimerkiksi inklusio ilmeni eri ympäristöissä eri tavoin, jolloin tuloksia ei voida suoraan siirtää eri kouluympäristöihin. Tut- kimuksen tuloksia on kuitenkin mahdollista käyttää soveltaen ja kehittää edelleen (Goetz & LeCompte 1984, 228), esimerkiksi tässä tutkimuksessa inklusiivista opetusta eri oppimisym- päristöissä.

Laaja ja monimuotoinen tutkimusaineisto on pysäyttänyt minut useita kertoja haasteiden äärelle. Oma esiymmärryksenä ja kokemukseni vaikeasti vammaisten oppilaiden integraatiosta yleisopetukseen muuttui tutkimuksen edetessä. Tutkimusaineiston analyysin myötä jouduin tarkentamaan tutkimuskysymyksiä. Tutkimusprosessin kuvauksella taustakartoituksesta, ai- neiston keruusta ja aineiston analyysistä olen pyrkinyt mahdollistamaan lukijalle tutkimuspro-

sessin luotettavuuden arvioinnin. Kuitenkin luotettavuutta heikentää informanttikohtaisesti kerätyn tiedon määrän vaihtelevuus erityisesti oppilaista tehdyissä dokumentoinneissa.

Oman roolin tiedostaminen tutkijana oli kenttävaiheessa tärkeää. Olin kentällä tutkijana en opettajana. Pyrin vetäytymään huomaamattomasti taka-alalle, tekemään omia muistiinpanojani ja antamaan luokan opettajalle työrauhan ja oman tilan tehdä työtään. Usein oppilaat kyselevät myös minulta neuvoa, pyysivät auttamaan tai halusivat jutella. Oppituntien aikana pyrin toimimaan näissä tilanteissa huomaamattomasti. Vapaisissa toimintatilanteissa juttelin ja ohjasin oppilaita enemmän sekä sellaisilla oppitunneilla, joilla oma roolini oli sovittu opettajan kanssa etukäteen. Opettajien ja henkilökohtaisten avustajien kanssa sovittiin tarkkaan etukäteen oma tutkijan roolini ohjatuissa ja vapaisissa tilanteissa. Sekä tutkimuksen kenttävaiheen aikana että raportoinnissa otin tarkasti huomioon oppilaiden ja opettajien henkilöllisyyden suojan. (Eskola & Suoranta 2008, 57; Cohen ym. 2005, 61–62; Deyhle, Hess & LeCompte 1992, 632–633). Tutkijan toimiessa tutkimuskentällä ei ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua, vaan tutkijalla itsellään on oltava käsitys päämäärästä. Monia tutkijan tekemiä valintoja ja ratkaisuja voidaan kritisoida, minkä vuoksi matkalla tehdyt valinnat ja ratkaisut tulee olla tutkijan perusteltavissa. (Eskola & Suoranta 2008, 71–72.)

Bogdan ja Biklen (1992, 88) kuvaavat havainnointia ”ihmisistä kirjoittamiseksi”. Havainnoijan osallistumisen määrä riippuu itsensä tiedostamisesta, hänen arvomaailmastaan ja persoonallisuudestaan. Tilanteita, joissa tutkija ei osallistuisi lainkaan, on lähes mahdotonta toteuttaa, koska usein yhteisössä on odotuksia tutkijan roolin lisäksi myös muista rooleista. (Eskola & Suoranta 2008, 100–101; Bogdan & Biklen 2007, 60–63, 93; Delamont 2007, 206.) Tässä tutkimuksessa toimin tilanteiden mukaisesti pääasiassa havainnoijana. Eskola ja Suoranta (2008, 106) sekä Delamont (2007, 206) pitävätkin etnografisen tutkimuksen peruslähtökohtana tutkijan aktiivista otetta kuten ihmisten toiminnan seuraamista ja keskustelua havainnoinnin lomassa sekä pyrkimystä ymmärtää heidän maailmaansa.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tarkastella myös tutkimuksen **eettisiä kysymyksiä**. Jo tutkimuksen aiheen ja tutkimusongelmien laatimisen vaiheessa on arvioitava niiden merkityksellisyys ja eettinen kestävyys, sillä yhteiskunnassa on myös aiheita, jotka Grönforsin (2008, 113) mukaan ovat eettisesti arveluttavia ja tuottavat haittaavaa tietoa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää pienen kohderyhmän opiskelua yleisopetuksen yhteydessä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tasa-arvon ja tasavertaisen osallisuuden toteutumista vaikeasti vammaisten oppilaiden opetuksessa, tuottaa tietoa vaikeasti vammaisten oppilaiden opetuksen toteutumisesta yleisopetuksessa sekä edistää siten kaikkien oppilaiden tasa-arvoista opiskelua yhteisessä peruskoulussa. Pidin tämän tutkimuksen aihetta eettisesti tärkeänä ja oikeudenmukaisuuden näkökulmaa korostavana. Tutkimusluvan saaminen voi Grönforsin (2008, 115) mukaan aiheuttaa hankaluuksia ja muodostua vaikeaksi. Tässä tutkimuksessa lähdin tutkimusluvat postitse koulujen johtajille tietämättä tutkimukseen osallistuvien opettajien, henkilökohtaisten avustajien, vanhempien ja oppilaiden nimiä. Tutkimuslupien saaminen ei tuottanut vaikeuksia. Tutkimukseen osallistuvat palauttivat tutkimusluvat henkilökohtaisesti postitettuna.

Kentälle pääsyn vaiheessa voidaan tutkijaa pitää Grönforsin (2008, 114) mukaan vaivana tai uhkana. Tällöin tutkijan tehtävänä on ilmaista kiinnostuksensa aiheeseen ja hankkia tutkimukseen osallistuvien henkilöiden luottamus selvittämällä selkeästi tutkimuksen tarkoitus ja tutkijan rooli. Tutkimukseen osallistujien tulee lupautua tutkimukseen ja heille tulee kertoa tutkimuksesta avoimesti ja täydellisesti. Heitä ei saa käyttää hyväkseen eikä pettää esimer-

kiksi, jos heidän toiminta- tai ymmärryskykynsä on heikentynyt. Tutkimukseen osallistujien yksilöllisyys tulee suojata, kuten myös luottamuksellisuus. Yksilöllisen aineiston muokkasin ja muutin anonyymiksi, jolloin kenellekään ei aiheutuisi harmia ja vaikeuksia tutkimukseen osallistumisen vuoksi. Tämän tutkimuksen eettinen näkökulma otettiin huomioon myös toteuttamalla tutkimus osallistuneiden henkilöiden tutussa ja luonnollisessa ympäristössä. Heitä ei siirretty eikä kuljetettu erilliseen tutkimusympäristöön, vaan normaali koulunkäynti jatkui tutkimuksen kenttävaiheesta huolimatta, enkä pyrkinyt luokan arkea muuttamaan.

Aineiston keruun eri vaiheissa huomioin tutkimukseen osallistujat kunnioittamalla heidän oikeuksiaan, arvojaan, tarpeitaan ja päätöstään olla osallisena tutkimuksessa. Kerroin heille tutkimuksen tarkoituksen tarkasti, kuinka he olivat valikoituneet tutkimukseen, missä tarkoituksessa aineistoa käytetään, kuinka tiedotan heille tutkimuksen valmistuttua ja erityisen tarkasti henkilöllisyyden suojaamisen. Tämän vuoksi en käytä tutkimuksen oppilaiden enkä myöskään muiden osallistujien omia nimiä.

Erityisesti huomioin tarkkuuden haastattelutilanteissa antamalla haastateltavilla etukäteen haastattelurungon, esittämällä kysymykset selkeästi artikuloiden, tarkentamalla ja toistamalla kysymykset tarvittaessa. Tutkimuksen vaikeasti vammaisille oppilaille ja heidän luokkakaverilleen kerroin myös miksi olen luokassa ja mitä teen. (ks. Creswell 2003, 201–202.) Tutkimuksen vaikeasti vammaisten oppilaiden luokkakaverit ymmärsivät kertomastani miksi olen luokassa. Tutkimuksen oppilaat Kalle, Sanna ja Paavo toimivat luokassa tietyn opitun tavan mukaisesti, mutta mukautuivat myös muutostilanteisiin helposti esimerkiksi tutkijan mukanaoloon ohjatuissa ja vapaissa oppimistilanteissa koulupäivän aikana. Kerroin heille uudestaan minkä vuoksi olen luokassa käyttäen sanojen lisäksi tukena kuvakommunikaatiota. Tutkijana en ollut täysin varma heidän ymmärryksestään. He kuitenkin ottivat minut ystävällisesti vastaan. He halusivat minut mukaan toimintaan, johon vastasin kertomalla, että kuvaan teitä ja kuuntelen mitä tapahtuu teidän oppitunnilla. Kenttävaiheessa olin kaikille oppilaille, mutta erityisesti tutkimuksen oppilaille, tervetullut vieras ja mukanaolija, mutta tutkimuksen oppilaiden todellinen käsitys tutkijan roolistani jäi minulle epäselväksi. Tämän vuoksi tutkimuksessa mukana olleiden muiden henkilöiden merkitys korostui aineistonkeruussa, vaikka oppilaat Paavo, Sanna ja Kalle olivatkin tutkimuksen päähenkilöitä.

Kävimme luokan kaikkien oppilaiden kanssa keskustelua aiheesta ”Erilaisia ja samanlaisia” pohtien mikä meissä kaikissa ihmisissä on samanlaista ja mikä erilaista. Heillä oli paljon kysymyksiä erilaisuudesta ja mitä se tarkoittaa samassa luokassa opiskelevan vaikeasti vammaisen oppilaan kohdalla. Mietimme myös, mitä asioita on tärkeää oppia tulevaisuuden näkökulmasta ja mitä vaikeasti vammaisen luokkakaverin on tärkeää oppia omaa elämäänsä varten. Yhteisen keskustelun jälkeen kokosimme yhteen erilaisuuteen ja samanlaisuuteen liittyviä asioita. Tällöin mietimme myös aihetta konkretisoiden esimerkiksi sitä, että meillä kaikilla on nenä ja se on kaikilla erilainen. Keskustelimme myös kommunikaatioon liittyvistä asioista esimerkiksi puhekielen merkityksestä vuorovaikutuksessa. Kaikki kolme tutkimuksen oppilasta käyttivät puhetta tukevia ja korvaavia kommunikoinnin menetelmiä. Meisopetuksen oppilaat olivat tutustuneet muun muassa kuviin, viittomiin ja puhelaitteisiin. Useimpien mielestä ne olivat mielenkiintoisia, kun taas osa oppilaista ei ollut kiinnostunut niistä lainkaan. Lopuksi totesimme olevamme kaikki yhä arvokkaita ja erilaisuuden olevan rikkaus.

6.3 JATKOTUTKIMUKSEEN HAASTEITA

Opiskelu lähikoulussa on noussut vahvasti esille erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeutena muun muassa Erityisopetuksen strategiassa ja Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa ja lisäyksissä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja lisäykset 2010; Erityisopetuksen strategia 2007, 55; IDEA 1997, Individuals with Disabilities Education Act of 1997). Kaikkien lasten opiskelun toteutuminen lähikoulussa on pitkä prosessi niin käytännön järjestelyjen kuin myös asenteiden muutoksen näkökulmista. Toteutuessaan se on erittäin suuri askel kohti tasa-arvoa ja kaikkia oppilaita koskevaa perusopetusta. Lisää tutkimusta kuitenkin tarvitaan esimerkiksi lähikoulu-periaatteen toteutumisesta kaikille oppivelvollisille lapsille.

Yhtenä tärkeänä jatkotutkimuksen aiheena on tehdä asennetutkimusta vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opiskelusta yleisopetuksen ryhmässä. Luokanopettajien, erityisopettajien, koulunkäyntiavustajien ja vanhempien asenteet muotoutuvat heidän omista näkökulmistaan, jolloin lapselle määrittyy monta roolia, esimerkiksi lapsen, oppilaan ja vaikeasti vammaisen, joita on mahdollista tutkia muun muassa asennemittausten avulla määrällisellä tutkimuksella.

Erityisopetuksen strategiasta (2007) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksista ja täydennyksistä (2010) nousee myös kiinnostavia jatkotutkimuksen sisältöjä osallistavan opetuksen kehittymisestä. Perusopetuksen perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 ja Erityisopetuksen strategia (2007) vaikuttavat vaikeasti vammaisten oppilaiden koulupolkujen muotoutumiseen varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. Tutkimukset voisi toteuttaa tapaustutkimuksena, jolloin yksittäisten tapausten syvällisempi tutkimus olisi mahdollista tai seurantatutkimuksena, jolloin olisi mahdollista seurata vaikeasti vammaisten oppilaiden koulupolkuja tarkemmin pidemmän aikaa koulupolun eri vaiheissa. Lisäksi tämän tutkimuksen taustakartoituksessa käytetyllä kyselylomakkeella on mahdollista kartoittaa vaikeasti vammaisten oppilaiden tilannetta inklusion, integraation ja segregaaion näkökulmista määrällisesti ja laadullisesti.

Suomessa opettajankoulutukseen suunnattu lisäkoulutus ja opetussuunnitelmarakenteen muutokset ovat Ladonlahden ja Naukkarisen (2006, 350–351) mukaan yhtenä inklusion toteutumisen perustana. Inklusiivisen opetuksen myötä on mahdollista purkaa oppilaita segregoiva kaksoisjärjestelmä, jota ylläpidetään erityis- ja yleisopetuksen koulutusrakenteilla. Tutkimuksen kautta tarvitaan tietoa oppimisympäristöjen rakentamiseen ja ajanmukaiseen tietoon erityisyydestä, jota muun muassa Lahtinen (2009, 197) korostaa. Opettajien koulutus vaatii Mobergin ja Savolaisen (2009, 97) mukaan inklusiivisen kasvatuksen teemoihin perehtymistä ja erityisesti luokanopettaja-, erityisopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen uudistumista. Kouluissa tapahtuvassa kehittämis- ja muutostyössä vaaditaan niin opettajilta kuin myös koulunkäyntiavustajilta joustavuutta. Tutkimuksen avulla olisi mahdollista seurata ja ohjata kouluissa tapahtuvaa kehittämis- ja muutostyötä esimerkiksi pilotti-kouluissa tapaus- ja kyselytutkimuksina laadullisen ja määrällisen tutkimuksen menetelmillä.

Erityisen mielenkiintoista olisi tehdä seurantatutkimusta tämän tutkimuksen kolmen vaikeasti vammaisen oppilaan sijoittumisesta yhteiskuntaan, heidän asuinpaikastaan, työstään, vapaa-ajastaan ja ystävyysuhteistaan. Vaikeasti vammaisille henkilöille ei ole tarjolla vapaa-aikaansa mielekästä tekemistä ja usein myös sosiaalinen verkosto jää pieneksi. Sosiaalisen verkoston toimivuuden ja vapaa-ajan sisältöjen tutkiminen muun muassa palvelurakenteen,

esteettömyyden ja osallisuuden näkökulmista kuntien organisaation eri tasoille suunnatulla kyselytutkimuksella antaisi tärkeää tietoa vaikeasti vammaisten henkilöiden asemasta yhteiskunnassa.

Lähteet

- Ainscow, M. 2002. Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press.
- Alakoskela, M. & Pietiläinen, E. 2005. Yhdessä kasvamaan projekti. Teoksessa M. Alakoskela & E. Pietiläinen (toim.) Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö –projekti. Helsinki: Helsingin yliopistopaino, 13–18.
- Andrews, M. 2008. Exploring Cross-Cultural Boundaries. Teoksessa D. J. Claudinin (toim.) Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. California: Sage, 489–511.
- Angrosino, M. V. 2005. Recontextualizing observation. Etnography, pedagogy and the prospects for a progressive political agenda. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The sage handbook of qualitative research. 3. painos. USA: Sage, 729–746.
- Arnesen, A., Allen, J. & Simonsen, E. 2009. Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education. Strasbourg: Council of Europe.
- Arnesen, A-L., Mietola, R. & Lahelma, E. 2007. Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. International Journal of Inclusive Education, 11 (1), 97–110.
- Atkinson, D. 2004. Theorising how student teachers form their identities in initial education. British Educational Research Journal, 30 (3), 379–394.
- Bauer, A. M. & Shea, T. M. 1999. Inclusion 101. How to teach all learners. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Becker, H., Roberts, G. & Dumas, S. 2000. The Inclusion Inventory: A tool to assess perceptions of the implementation of inclusive educational practices. Special services in the schools, 16 (1/2), 57–72.
- Bentley, J. 2008. Lessons from the 1% children with labels of severe disabilities and their peers as architects of inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 12 (5–6), 543–561.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.
- Boer de A., Pijl, J. S. & Minnaert, A. 2010. Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 25 (2), 165–181.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2003. Qualitative research for education: An introduction to theory

- and methods. 3. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Booth, T. 2000. Progress in inclusive education. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Ala-suutari (toim.) *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality*. Helsinki: Hakapaino Oy, 17–30.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. *Koulu ja inkluisio. Työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. L. Kokko & E. Pietiläinen (toim.) Helsinki: Yliopistopaino.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. 2000. *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Calculator, S. 2009. Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 93–113.
- Calculator, S. N. & Black, T. 2009. Validation of an inventory of best practices in the provision of augmentative and alternative communication services to students with severe disabilities in general education classrooms. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 329–342.
- Cantell, H. 2010. *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Juva: PS-kustannus.
- Causton-Theoharis, J. N., Theoharis, G. T. & Trezek, B. J. 2008. Teaching pre-service teachers to design inclusive instruction: a lesson planning template. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (4), 381–399.
- Carr, E. G. 2008-2009. The greatest good for the greatest number, or the needs of the majority trump the needs of the minority? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33-4 (4-1), 267–269.
- Carter, E., Trainor, A., Ditchman, N., Swedeen, B. & Owens, L. 2009. Evaluation of a multicomponent intervention package to increase summer work experiences for transition-age youth with severe disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34 (2), 1–12.
- Christians, C. G. 2005. Ethics and politics in qualitative research. Teoksessa N. Denzin, & Y. Lincoln (toim.) *The sage handbook of Qualitative research*. 3. painos. USA: Sage, 139–164.
- Cigman, R. 2007. *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London: Routledge.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward A. 1995. *Towards inclusive schools? Great Britain: David Fulton Publishers Ltd*.
- Clough, P. 2002. *Narratives and fictions in educational research. Doing qualitative research in educational settings*. Great Britain: St. Edmundsbury Press Ltd.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2005. *Research methods in education*. 5. painos. UK, Oxon: Routledge Falmer.
- Communication bill of rights. Saatavissa: <http://www.sesa.org> (Viitattu 23.3.2011).
- Communication bill of rights. Saatavissa: <http://www.scopevic.org> (Viitattu 28.3.2011).
- Cortazzi, M. 2008. Narrative analysis in ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 384–394.

- Creswell, J. W. 2003. Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 2. painos. United States of America: Sage.
- Cuddy, N. & Leney, T. 2005. Vocational education and training in the United Kingdom. Short description. Cedefop panorama series 111. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities 2005.
- Day Sclater, S. 2007. Narrative and subjectivity. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative Research Practice. London: Sage, 100–103.
- Delamont, S. 2007. Ethnography and participant observation. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative Research Practice. London: Sage, 205–217.
- Demchak, M. A. & Downing, J. E. 2008. The preschool child. Teoksessa J. E. Downing (toim.) Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms. Practical strategies for teachers. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 91–116.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The sage handbook of Qualitative research. 3. painos. USA: Sage, 1-32.
- Deyhle, D. L., Hess, G. A. & LeCompte, M. D. 1992. Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. Teoksessa M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (toim.) The handbook of qualitative research in education. CA: Academic Press, 597–641.
- Dillon, P. 2009. Ethnology and phenomenology (ethnography and phenomenology). Luentomoniste. University of Joensuu.
- Doyle, M. B. & Giangreco, M. F. 2009. Making presentation software accessible to high school students with intellectual disabilities. Teaching Exceptional Children, 41 (3), 24–31.
- Downing, J. E. 2008. The elementary school student. Teoksessa J. E. Downing (toim.) Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms. Practical strategies for teachers. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 117–152.
- Downing, J. E. & Demchak, M. A. 2008. First steps; determining individual abilities and how best to support students. Teoksessa J. E. Downing (toim.) Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms. Practical strategies for teachers. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 49–90.
- Downing, J. E. & Eichinger, J. 1998. The important role of peers in inclusive education. Teoksessa J. E. Downing (toim.) Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms. Practical strategies for teachers. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 129–146.
- Downing, J. E. & Eichinger, J. 2008. Education students with diverse strengths and needs together: rationale for inclusion. Teoksessa J. E. Downing (toim.) Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms. Practical strategies for teachers. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1-20.
- Downing, J. E. & Eichinger, J. 2008. The important role of peers in inclusive education. Teoksessa J. E. Downing (toim.) Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms. Practical strategies for teachers. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 213–234.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theoris and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) Inclusive education. World yearbook of education. Lodon: Kogan Page, 36-53.
- Eichinger, J., Downing, J. E. & Hicks, S. 2008. Instruction in the general education environment:

- The age of accountability. Teoksessa J. E. Downing (toim.) Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms. Practical strategies for teachers. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 21–48.
- Emerson, E. 1993. What is normalisation? Teoksessa H. Brown & H. Smith (toim.) Normalisation. A reader for the nineties. London: Routledge.
- Emerson, R. E., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. 2008. Participant observation and fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 351–368.
- Erytisyöpetuksen järjestäminen. Tilastokeskus. Saatavissa: <http://www.stat.fi> (Viitattu 27.8.2011).
- Erytisyöpetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Yliopistopaino: Opetusministeriö.
- Erytisyöpetus. Tilastokeskus. 2011. Saatavissa: <http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/index.html> (Viitattu 24.9.2011).
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fadjukoff, P. 1989. Harjaantumisöpetuksen kehittyminen. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Harjaantumisöpetus 2. Nykytila ja kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisä-Suomi. 7–9.
- Fadjukoff, P. 2007. Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: PS-kustannus, 257–274.
- Fitch, E. F. & Hulgín, K. M. 2008. **Achieving inclusion through CLAD: Collaborative learning assessment through dialogue.** *International Journal of Inclusive Education*, 12 (4), 423–439.
- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. 2004. Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 85–98.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2005. The interview. From neutral stance to political involvement. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The sage handbook of Qualitative research*. 3. painos. USA: Sage, 695–727.
- Friman, R. 2004. Viihtyisä koulurakennus luo puitteet oppimisen ilolle. *Opettaja* 7.
- Gallagher, J. & Desimone, L. 1995. Lessons learned from the implementation of the IEP. Applications to the IFSP. *Topics in Early Special Education*, 15 (3), 353-379.
- Gaskell, G. 2002. Individual and group interviewing. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (toim.) *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook*. London: Sage, 38-56.
- Giangreco, M. F. 2003. Working with Paraprofessionals. To make the most of paraprofessional support, teachers must change their role from gracious host to engaged teaching partner. *Educational leadership. Teaching All Students*, 61 (2), 50–53.
- Goetz, J. & LeCompte, M. 1984. *Ethnography and qualitative desing in educational research*. Orlando: Academic Press.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2008. Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 188–203.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, S. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtia koulutuksen tutkimus*. Tampere:

- Vastapaino, 41–64.
- Green, T. F. 1980. The educational system: Primary and derivative. Teoksessa T. F. Green, D. P. Ericson & R. H. Seidman (toim.) Predicting the behaviour of the educational system. Syracuse: Syracuse university press, 1–18.
- Grönfors, M. 2008. Laadullisen tutkimuksen kenttämenetelmät. Hämeenlinna: Sofia Vilkkä.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 105–117.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hammersley, M. & Gomm, R. 2004. Introduction. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) Case study method. 3. painos. London: Sage, 1–16.
- Happonen, H. 1997. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 40. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Happonen, H. 2002. Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Juva: PS-kustannus, 333–344.
- Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. Toiminta-alueet ja tavoitteet. 1987. Helsinki: Sosiaalivaltio.
- Hartshorne, T. S. & Hartshorne N. S. 1997. But he's severely disabled! How he can be in kindergarten? Teoksessa P. Zions (toim.) Inclusion strategies for students with learning and behaviour problems. USA: Pro-Ed, 139–152.
- Hautamäki, J. & Savolainen, H. 2009. Arviointi, diagnoosi ja interventio. Teoksessa: S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen. & S. Vehmas. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 141–170.
- Hawken, L. S., & O'Neill, R. E. 2006. Including students with severe disabilities in all levels of school-wide positive behaviour support. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31, 46–53.
- HE Perustuslain muuttamisesta 109/2009. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/esitykset/he/2009> (Viitattu 27.4.2011).
- Heyl, B. S. 2008. Ethnographic interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 369–383.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Huefner, D. S. 2000. The risks and opportunities of the IEP requirements under IDEA '97. Journal of Special Education, 33 (4), 195–205.
- Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen menetelmät. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-kustannus, 23–32.
- Hutchison, P., Lord, J. & Lord, K. 2010. Friends & Inclusion. Five approaches to building relationships. Canada: Couto Printing & Publishing.
- Hyytiäinen, M. & Juhala-Jolkkonen, A. 2000. Kohtaaminen koulussa. EHA2-oppilaiden integrointikokeilu normaaliluokkaan. Honkalampi-säätiön julkaisusarja 22/2000. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hämäläinen, U. 2011. ”Paras tunti on siesta”. Ketju. 3 / 2011, 16–17.
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- IDEA. 1997. Individuals with Disabilities Education Act of 1997. Saatavissa: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/oi/nonpublic/idea1.html> (Viitattu 25.2.2012)
- Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja n:o 5. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen vai yhdessä. Normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 57. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2002. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy, 91–109.
- Ikonen, O. 2002. Kehitysvammaisuus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy, 293–308.
- Ikonen, O., Pirttimaa, R. & Fadjukoff, P. 1990. Kaikki Oppivat. Syvästi kehitysvammaisten oppimisprojekti. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä n:o 51. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WS Bookwell Oy, 13–24.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WS Bookwell Oy, 241–256.
- Ji-Ryun, Kim. 2011. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 355–377.
- Jones, P. 2005. Inclusion in the early years: stories of good practice. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Jones, P. 2010. My peers have also been an inspiration for me: developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy for students with severe / profound intellectual developmental disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 681–696.
- Jylhä, I. 1998. Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteutuminen kuvaamataidon opetuskokeiluna. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja n:o 72. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: WS Bookwell Oy, 9–22.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes, 3–15.
- Kasa-Hendrickson, C. 2005. 'There's no way this kid's retarded': teacher's optimistic constructions of students' ability. *International Journal of Inclusive Education*, 9 (1), 55–69.
- Kehitysvammaisuus. 1995. Määrittely, luokitus ja tukijärjestelmät. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kehitysvammalaki 519/77. Laki Kehitysvammaisten erityishuollosta 519/77, muutettu 484/83. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519> (Viitattu 30.12.2010).
- Kelle, U. 2002. Computer-assisted analysis: coding and indexing. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (toim.) Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook. London: Sage, 282–287.

- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kennedy, C. H. & Itkonen, T. 2004. Social relationships, influential variables, and change across the life span. Teoksessa L. K. Koegel, R. L. Koegel & G. Dunlap (toim.) *Positive behavioral support. Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 287–304.
- Kerola, K. 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen jäsentäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. 2009. Autismin kirjo ja kuntoutus. Juva: PS-kustannus.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. 2007. Haastava käyttäytyminen. Syitä, muutoksen mahdollisuuksia. Tervaväylän koulu 1/2007. Oulu: Kalevaprint Oy.
- Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Knill, M. & Knill, C. 2008. KKK-harjoitusohjelmat. Kehontuntemus, kontakti, kommunikaatio. Uudistettu painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Kohler, F. W., Strain, P. S. & Shearer, D. D. 2004. Examining levels of social inclusion within an integrated preschool for children with autism. Teoksessa L. K. Koegel, R. L. Koegel & G. Dunlap (toim.) *Positive behavioral support. Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 287-332.
- Koivikko, M. & Sipari, S. 2006. Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus. Vajaaliikkeisten Kunto ry. Valkeakoski: Koskiprint.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja n:o 61. Jyväskylä.
- Kvale, S. 1996. Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. USA: Sage.
- Kylen, G. 1990. Kehitysvammaiset ja ymmärrys. Kehitysvammaliitto ry. Tampere: Sanan tie.
- Ladonlahti, T. 2004. Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. Jyväskylä *Studies in Education Psychology and Social Research* n:o 255. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus*, 37 (4), 343–358.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, S. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lahtinen, M., Lankinen, T. & Sulonen, A. 2006. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Tallinna: Tietosanoma Oy.
- Lahtinen, U. 2009. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 171–201.
- Laki Kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista ja kuntoutusrahaetuuksista 566/2005. Saatavissa: <http://www.ykliitto.fi> (Viitattu 27.4.2011).
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta. 519/1977. Saatavissa: www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1977/19770519 (Viitattu 27.4.2011).
- Laki perusopetuksen muuttamisesta 24.6.2010. Saatavissa: www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642 (Viitattu 27.4.2011).
- Laki vammaisuuksista 570/2005 Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2005/20050570>

(Viitattu 11.9.2010).

- Lappalainen, S. 2007a. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Lappalainen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Lausunto. Suomen erityiskasvatuksen liitto. Saatavissa: <http://www.sel.fi>. (Viitattu 7.1.2011).
- LeCompte, M. D. & Preissle, J. 2003. *Ethnography and qualitative design in educational research*. 2. painos. San Diego, CA: Academic Press.
- Leino, S. 2009. Koulu ja perhe – vuorovaikutuksella tuloksiin. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Juva: PS-kustannus. 189–198.
- Lehti, S. 2009. Ryhmäintegraation toteutusta Espoossa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Juva: PS-kustannus, 59–70.
- Leskinen, M. 1994. Erikseen vai yhdessä? Vaikeasti vammaisten lasten vanhempien käsityksiä luokkamuotojen sopivuudesta. *Kasvatus*, 25, 181–190.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. USA: Sage.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. 2001. Introduction and comments. Teoksessa S. Lindblad & T. S. Popkewitz (toim.) *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion. A report from the EGSIE project*. Department of education Uppsala University. Uppsala reports on education n:o 37. Upsala: Upsala University press, 7–26.
- Lindroos-Himberg, K. & Pirhonen, E-R. 1997. *Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetuksen järjestäminen*. Muistio. Suomen kuntaliitto.
- Lipsky, D. & Gartner, A. 1996. Inclusion, school restructuring and the remarking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762–796.
- Lissabonin julistus. Nuorten näkemyksiä inklusiivisesta koulusta. 2007. Saatavissa: <http://www.european-agency.org/publications/flyers/> (Viitattu 10.9.2010).
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Maso, I. 2008. Phenomenology and ethnography. Teoksessa Claudinin D. J. (toim.) *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks (California): Sage, 136–144.
- Meijer, C. J. W. (toim.) 2003. *Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt*. Yhteenvetoraportti. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Meijer, C. J. W. (toim.) 2005. *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Meijer, C. J. W. (toim.) 2009. *Euronews – Euroopan erityisopetuksen tiedotusjulkaisu n:o 19*. Saatavissa: <http://www.european-agency.org>. (Viitattu 7.1.2011).
- Meijer, C. J. W., Soriano, W. & Watkins, A. 2006. *Erityisopetus Euroopassa (osa 2) Perusopetuksen alempien luokkien jälkeinen koulutustarjonta*. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen julkaisuja. Saatavissa: <http://www.european-agency.org/publications/key-principles-FI.pdf>. (Viitattu 7.1.2011).
- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2007. *Koulunkäyntiavustajan kirja*. Juva: PS-kustannus.
- Miettinen, K. 2008. *Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Mitchell, D. 2008. *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based*

- teaching strategies. New York: Routledge.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia oppilaitako normaaliluokalle? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamisen yleisiin opetusryhmiin. Opettajainkoulutus. Tutkimuksia n:o 17. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 82–95.
- Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: Käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja n:o 24. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moberg, S. & Savolainen H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 75–100.
- Murphy, E. & Dingwall, R. 2008. The ethics of ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: Sage, 339–351.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Oppimateriaaleja n:o 10. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Myllylä, S. & Rantala, T. 2009. Kohti ilon koulua – Lasten näkemyksiä viihtyisään kouluympäristöön. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opettajakoulutuksen kehittämishanke. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Gummerus.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen malleja. Juva: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. 2000b. Palapeli nimeltä inklusio. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, (2) 16–18.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 9/2003. Helsinki: Edita Prima Oy Ab.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 96–124.
- Neumann, B. & Nunning, A. 2008. *Ways of self-making in (fictional) narrative: Interdisciplinary perspectives on narrative and identity*. Teoksessa B. Neuman, A. Nunning & B. Pettersson (toim.) Narrative and identity. Theoretical approaches and critical analyses. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 3–22.
- Nickels, C. 2004. A Gift from Alex – The art of belonging. Strategies for academic and social inclusion. Teoksessa L. K. Koegel, L. R. Koegel & G. Dunlap (toim.) Positive behavioral support. Including people with difficult behavior in the community. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 123–144.
- Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tutkimuslaitos selvityksiä n:o 9. Jyväskylä, 22–44.

- O'Connor, U. 2007. Parental concerns on inclusion: The Northern Ireland perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (5–6), 535–550.
- O'Leary, E. 1998. *Transition: Terms and concepts*. Des Moines, IA: Mountain Plains Regional Resource Center.
- Opetusministeriön työryhmän muistio nro 5. 1989.
- Ouvry, C. & Saunders, S. 2001. Pupils with profound and multiple learning difficulties. Teoksessa B. Carpenter, R. Ashdown & K. Bovair (toim.) *Enabling access. Effective teaching with learning difficulties*. London: David Fulton Publishers, 257–268.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutuminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Partanen, A-M. 2003. Se toimii sittenkin – HOJKS:ien toteutuminen yleisopetuksen ja EHA – luokan yhteistoiminnallisessa ympäristötiedon projektissa. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS II*. Juva: PS-kustannus.
- Pakkala, L. 2006. Osallistava opetus. *Kasvatus*, 37 (4), 323–325.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. CA: Sage.
- Pearson, S. 2009. Using activity theory to understand prospective teachers' attitudes to and construction of special educational needs and / or disabilities. *Teaching and teacher education*, 25 (4), 559–568.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 2000. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Opetushallitus. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy.
- Perusopetuslaki 476/1983. Saatavissa: <http://www.edilex.fi/saadokset/smur/20030032> (Viitattu 11.9.2010).
- Perusopetuslaki 1288/1999. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19991288> (Viitattu 11.9.2010).
- Perusopetuslaki 477/2003. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477> (Viitattu 11.9.2010).
- Perusopetuslaki 642/2010. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (Viitattu 11.9.2010).
- Peräkylä, A. 2005. Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The sage handbook of qualitative research*. 3. painos. USA: Sage, 869–886.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Pearson Education Inc.
- Pietilä, V. 1991. Onko narratologia vihreämpää aidan journalistisella puolella. *Kirjallisuuden tutkijain seuran vuosikirja* 45, 175–191.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä Oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pink, S. 2007. *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. 2. painos. London: Sage.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusion peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus*, 38 (1), 39–49.

- Pole, C. J. & Morrison, M. 2003. *Etnography for education*. Maidenhead: Open University Press.
- Policy review on teacher education for inclusion. International documents, reports and projects. 2010. European Agency for Development in Special Needs. Saatavissa: <http://www.european-agency.org> (Viitattu 7.1.2011).
- Pyykkö, P. 2009. Moments of joy in my class. Teoksessa E. Korpinen, M-L. Husso, J. Juurikkala & S. Vesterinen (toim.) *Näkökulmia ilon pedagogiikkaan. Perspectives to pedagogy of joy*. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja, 1, 95–107.
- Pöyhönen, Sanna. 1997. Saako vammaisen lapsi ystäviä tavallisella luokalla? Research reports n:o 65. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. 2010. Teachers' attitudes toward inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59–75.
- Riessman Kohler, C. 1993. *Narrative analysis. Qualitative research methods series 30*. USA: Sage.
- Roman, G. L. & Apple, W. M. 1990. Is naturalism a move away from positivism? Materialist and feminist approaches to subjectivity in ethnographic research. Teoksessa W. E. Eisner & A. Peshkin (toim.) *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*. New York: Columbia University.
- Rosa, A. & Montero, I. 1990. The historical context of Vygotsky's work: A sociohistorical approach. Teoksessa C. L. Moll (toim.) *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press, 59–88.
- Rönty, S. 2002. Erityisopetus ja oppilashuolto kuntatasolla. Tapauskuvaus Kajaanin kaupungista. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Juva: Lastensuojelun keskusliitto, 110–126.
- Sage, D. 1996. **Administrative strategies for achieving inclusive schooling**. Teoksessa W. Stainback & S. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co, 105–116.
- Salisbury, L. C. & Dunst, J. C. 1997. Home, school and community partnerships: Building inclusive teams. Teoksessa B. Rainforth & J. York-Barr (toim.) *Collaborative teams for students with severe disabilities. Integrating therapy and educational services*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co, 57–88.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun*. Jyväskylä: Gummerus.
- Saloviita, T. 2002. Erityinen absoluuttisena käsitteenä. Erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa M. Kuorelahti & T. Saloviita (toim.) *Erityiskasvatus ja integraatio: Juhlakirja. Sakari Moberg 60v*. Department of Special Education, Research Reports 74, 75–105. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2009. *Alkusanat*. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Juva: PS-kustannus, 7–8.
- Saloviita, T., Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1997. *Tie auki elämään. Tuetun työllistämisen käyttäjakeskeiset työtavat*. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Tie auki! –projekti.
- Sesa, Special education service agency. 2011. Saatavissa: <http://sesa.org/> (Viitattu 28.3.2011).
- Siimes, M. & Tuunainen, K. 1989. *Sairas ja vammaisen lapsi koulussa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

- Sikes, P. 2002. Narratives and fictions in educational research. Buckingham: Peter Clough.
- Sikes, P., Lawson, H. & Parker, M. 2007. Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 355–370.
- Simmons, B. & Bayliss, P. 2007. The role of special schools for children with profound and multiple learning difficulties: is segregation always best? *British Journal of Special Education*, 34 (1), 19–24.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 342. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Slee, R. 2001a. Inclusion in practise: does practise make perfect? *Educational review*, 53 (2), 114–123.
- Slee, R. 2006b. Critical analyses of inclusive education policy: an international survey. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4–5), 293–294.
- Snelgrove, S. 2005. Bad, mad and sad: developing a methodology of inclusion and a pedagogy for researching students with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusion Education*, 9 (3), 313–329.
- Soriano, V. 2006. (toim.) Individual Transition Plans – Supporting the Move from School to Employment. Middelfart: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Sosiaalialan erityisopetuskomitean mietintö 1971 B 98.
- Spencer-Cavaliere, N. & Watkinson, J. E. 2010. Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 275–293.
- Stake, R. E. 2004. The case study method in social inquiry. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case study method*. London: Sage, 19–26.
- STAKES, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. 2004. ICF. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Suhonen, S. (toim.) 2010. Kelan terminologinen sanasto. Terveystieteiden liittyvät käsitteet. Helsinki: Kansaneläkelaitos (Kela).
- Suomen erityiskasvatuksen liitto ry. 2011. Pulahdus pintaa syvemmälle SEL-päivillä. Teoksessa Opetusalan ammattijärjestö Oy (toim.) *Opettaja*. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry.
- Suomen perustuslaki. 2000. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Szivos, S. 1993. The limits to integration?. Teoksessa H. Brown & H. Smith (toim.) *Normalisation. A reader for the nineties*. London: Routledge, 112–133.
- Söder, M. 1979. Skolmiljö och integrering, en empirisk studie av särskolans integrering i olika skolmiljöer. Uppsala: Sociologiska institutionen.
- Taylor, S. J. 1988. Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the least restrictive environment. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 13 (1), 41–45.
- Taylor, S. & Bogdan, R. 1984. *Introduction to qualitative research methods*. NY: John Wiley & Sons.
- Tedlock, B. 2005. The observation of participation and the emergence of public ethnography. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The sage handbook of qualitative research*. 3. painos. USA: Sage, 467–482.
- Teittinen, A. 2003. Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia. Kotu-raportteja n:o 2. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

- Ten Have, P. 2007. *Ethnomethodology*. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 139–152.
- Terzi, L. 2007. Capability and educational equality. The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (4), 757–773.
- Texas University Affiliated Program for Developmental Disabilities. *Inclusion Inventory*. College of Education. University of Texas at Austin.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. 2005. Inclusive education. The ideals and the practice. Teoksessa K. Topping & S. Maloney (toim.) *Inclusive Education*. Oxon: The Routledge Falmer, 17–28.
- Timonen, T. 2009. Tutkimuksellinen näkökulma. Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää & T. Timonen (toim.) *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Juva: PS-kustannus, 251–407.
- Timonen, T. 1986. Kehitysvammaisuuden käsite. Teoreettinen analyysi. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 39/1986. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Tirkkonen, I. & Vierros, A. 2005. Kehittämistyö kouluissa ja inklusiokoulutukset projektin aikana. Teoksessa M. Alakoskela & A. Pietiläinen (toim.) *Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö -projekti*. Loppuraportti. Helsinki: Helsingin yliopistopaino, 46–82.
- Topping, K. & Maloney, S. 2005. Introduction. Teoksessa: K. Topping & S. Maloney (toim.) *Inclusive education*. Oxon: RoutledgeFalmer, 1–14.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Helsingin yliopistopaino, 7–24.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. (toim.) 1991. Kasvatuksen ja koulutuksen tutkimusrekisteri 1989-90 : varhaiskasvatus, perusasteen koulutus, keskiasteen koulutus, aikuiskoulutus ja yleistutkimukset. Educational research in Finland in 1989-90: early childhood education, primary education, secondary education, adult education and general research studies. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- UNESCO. 1994. Salamanca Statement and principles, policy and practise in special needs education. Spain: Unesco.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Pariisi: Unesco.
- UNESCO. 1989. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Saatavissa: <http://www.unesco.org> (Viitattu 28.3.2011).
- UNESCO. 2001. Understanding and responding to childrens needs in inclusive classrooms. A guide for teachers. Pariisi: Unesco.
- UNESCO. 2005. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: Unesco. Saatavissa: <http://www.unesdoc.unesco.org/imagines/0017/001778/177849> (Viitattu 28.3.2011).
- Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva.
- Vaikeasti kehitysviivästyneiden oppilaiden oppimäärät. Tilastokeskus. Saatavissa: <http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/tau.html> (Viitattu 27.11.2010).
- Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetus suunnitelman perusteet peruskoulua varten 1997.1997. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.

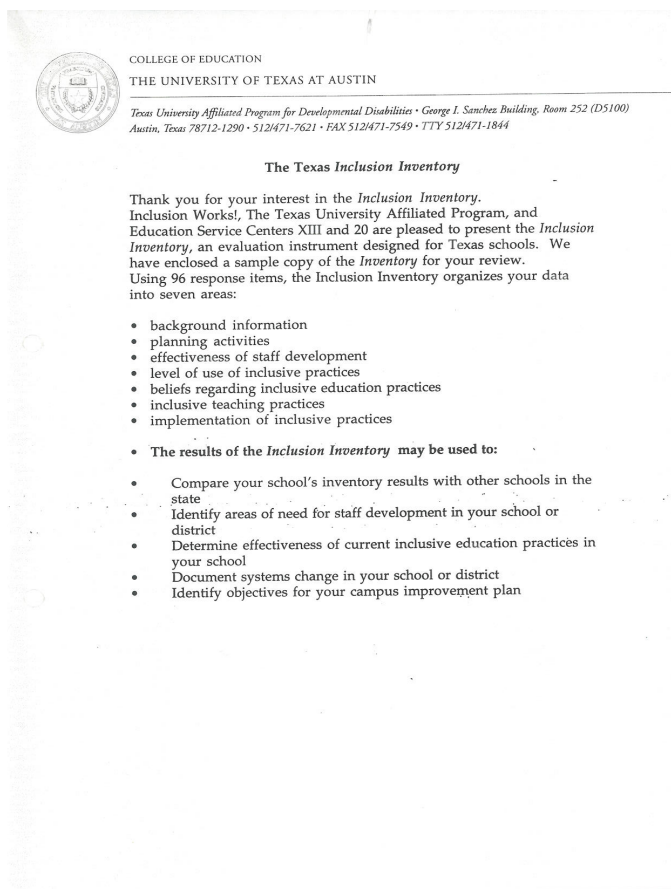
- Vajaamielislaki 1958. Saatavissa: <http://www.vajaamielislaki.fi> (Viitattu 30.12.2010).
- Valanne, E. 2002. "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauha, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 101–122.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Research reports 72. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Virtanen, P. & Miettinen, K. 2007. Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelmatyössä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WS Bookwell Oy, 85–120.
- Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. 2001. Opetuksen järjestäminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: PS-kustannus, 206–228.
- Vlachou, A. 2004. Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *Inclusive education*, 8 (1), 3–21.
- Väyrynen, Sai. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja mitä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus*, 37 (4), 371–385.
- Watkins, A. 2007. (toim.) Assessment in inclusive settings: Key issues for policy and practice (Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä: Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan ammattilaisille). Odense: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Watkins, A. 2009. (toim.) Key principles for promoting quality in inclusive education – recommendations for policy makers (Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille). Odense: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Webster, L. & Mertova, P. 2007. Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. London: Routledge.
- WHO, Geneva. 1980. International classification of impairments, disabilities and handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease. Switzerland: World Health Organisation.
- WHO, Geneva. 1992. ICD-10. The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Switzerland: World Health Organisation.
- WHO, Stakes. 2004. ICF: Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. World Health Organisation. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Winter, E. C. 2006. Preparing new teachers for inclusive school and classrooms. *Support for Learning*, 21 (2), 85–91.
- Wolfensberger, W. 1972. The principle of normalization in human services. Toronto: National institute on mental retardation.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista. Saatavissa: <http://boes.org/un/finun-b.html> (Viitattu 28.3.2011).
- Äikäs, A. 2007. Toisen asteen koulutuksessa ja työelämääkö vaikeasti vammaisena? Tapaus-

tutkimus siirtymäprosessissa mukana olevista tekijöistä. Erityispedagogiikan lisensiaattitutkimus. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopisto.

Liitteet

LIITE 1. INCLUSION INVENTORY

The Texas University Affiliated Program for Developmental Disabilities, College for Education, Austin, Texas. Becker, H., Roberts, G. & Dumas, S. 2000.



LIITE 2. INTEGRAATIOKYSELY OPETTAJILLE

VAIKEIMMIN KEHITYSVAMMAISTEN INTEGRAATIO YLEISOPETUKSEEN INTEGRAATIOKYSELY OPETTAJILLE

Kuntanne koulutoimenjohtajan antamien tietojen mukaan luokassanne opiskelee integroituneena vaikeimmin kehitysvammaisen oppilas. Suomessa on tällä hetkellä vain muutamia tapauksia. Kyselyn avulla saamme arvokasta tietoa siitä, kuinka vaikeimmin kehitysvammaisten opetus toteutetaan kunnissa.

Ympyröikää oikea(t) vastausvaihtoehto (-ehdot) ja täyttäkää puuttuvat tiedot. Toivon teidän vastaavan tähän kyselyyn tämänhetkisen tilanteen mukaan. Tässä kyselyssä lyhenne ”hojks” tarkoittaa henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa.

I TAUSTATIEDOT

KOULU

1. Kunta, jossa työskentelette: _____
2. Sijaitseeko koulunne:
 kaupungissa
 taajamassa
 maaseudulla
3. Koulussanne on
 ___ luokanopettajaa
 ___ erityisopettajaa
 ___ erityisluokanopettajaa
 ___ koulunkäyntiavustajaa
 ___ muuta opetushenkilöstöä, ketä _____
4. Koulussanne on
 ___ yleisopetuksen oppilaita
 ___ erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, joista
 ___ vaikeimmin kehitysvammaisia oppilaita
5. Koulussanne on
 1. Luokka-asteet 0-6
 2. Luokka-asteet 7-9
 3. Lukio

OPETTAJA

6. Oletteko 1. Mies 2. Nainen

7. Mihin ikäluokkaan kuulutte

1. 20-29v
2. 30-39v
3. 40-49v
4. 50-59v
5. 60-

8. Koulutuksenne on

1. Luokanopettaja, KM
2. Luokanopettaja
3. Erityisluokanopettaja
4. Erityisopettaja
5. Muu, mikä? _____

9. Työkokemuksenne on

- ___v luokanopettajana
___v erityisluokanopettajana
___v erityisopettajana
___v opettajana integroidussa ryhmässä

OPPILAS

10. Opetusryhmäänne on integroitu vaikeasti kehitysvammainen oppilas (EHA2)?

1. Tyttö, ikä ___ vuotta
2. Poika, ikä ___ vuotta

11. Millä luokka-asteella integroitu oppilas opiskelee?

12. Mikä on integroidun oppilaan diagnoosi?.

13. Kuvaile integroidun oppilaan päivittäisiä taitoja.

14. Kuvaile integroidun oppilaan kommunikaatiotaitoja.

15. Kuvaile integroidun oppilaan sosiaalisia taitoja.

16. Kuvaile integroidun oppilaan motorisia taitoja.

17. Kuvaile integroidun oppilaan kognitiivisia taitoja.

II INTEGRAATIO-OPETUKSEN SUUNNITTELU JA YHTEISTYÖ

18. Onko koulunne talousarviossa huomioitu vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan erityisvälineiden tarve?

1. Kyllä
2. Ei

19. Mitä seuraavista on huomioitu koulunne talousarviossa?

1. Henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja
2. Kommunikaation apuvälineet
3. Liikkumisen apuvälineet
4. Opetukseen lisäresurssia
5. Pienempi ryhmäkoko
6. Muu, mikä? _____

20. Toimiiko koulussanne ammatillinen tukiryhmä integraatio-opetuksen tukena?

- Kyllä
Ei

21. Luettele ketä ammattihenkilöitä tukiryhmään kuuluu ja kuinka monta tuntia kuukaudessa?

_____ h/kk
_____ h/kk
_____ h/kk
_____ h/kk
_____ h/kk

22. Kuinka usein olette yhteydessä integroidun oppilaan vanhempiin?

___ krt/päivässä
___ krt/viikossa
___ krt/kuukaudessa

23. Luetelkaa kolme tärkeintä yhteydenpitokeinoa integroidun oppilaan vanhempien kanssa?

24. Kuinka usein olette yhteydessä luokan muiden oppilaiden vanhempiin?

- ___ krt/päivässä
- ___ krt/viikossa
- ___ krt/kuukaudessa

25. Luetelkaa kolme tärkeintä yhteydenpitokeinoa luokan muiden oppilaiden vanhempien kanssa?

26. Vaikeimmin kehitysvammainen oppilas opiskelee yleisopetuksen ryhmässä (ympyröikää sopivat)

1. Koko ajan avustajan kanssa
2. Osittain avustajan kanssa
3. Koko ajan ilman avustajaa
4. Hojks:n tavoitteiden mukaisesti
5. Yleisopetuksen tavoitteiden mukaisesti

III INTEGRAATIO-OPETUKSEN TUKITOIMET

OPETTAJALLE

27. Luetelkaa integraatio-opetusta tukeva lisä- tai täydennyskoulutus, kesto ja laajuus, johon olette sallistunut?

Koulutus	Kesto	Laajuus, ov
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

28. Onko lisä- tai täydennyskoulutunne vastannut integraatio-opetuksen tarpeita?

1. Ei lainkaan
2. Erittäin vähän
3. Jonkin verran
4. Melko paljon
5. Erittäin hyvin

29. Onko koulutusta ollut riittävästi?

1. Ei lainkaan
2. Erittäin vähän
3. Jonkin verran
4. Melko paljon
5. Erittäin hyvin

30. Mitä koulutusta tarvitsette lisää?

31. Missä määrin erityisopettaja antaa tukea integroidun oppilaan opettajalle?

1. Ei lainkaan
2. Erittäin vähän
3. Jonkin verran
4. Melko paljon
5. Erittäin hyvin

	ei lainkaan	1	2	3	4	5	erittäin paljon
Oppituntien suunnitteluun	—	—	—	—	—	—	
Oppituntien toteutukseen	—	—	—	—	—	—	
Opetusvälineiden kokeiluun ja hankintaan	—	—	—	—	—	—	
Apuvälineiden kokeiluun ja hankintaan	—	—	—	—	—	—	
Opetus- ja apuvälineiden käytön ohjaukseen	—	—	—	—	—	—	
Oppilaan taitojen arviointiin	—	—	—	—	—	—	
Hojks:n laadintaan	—	—	—	—	—	—	

32. Onko luokassanne mahdollisuus samanaikaisopetukseen?

- Kyllä
Ei

33. Onko luokanopettajalle varattu lisätunteja integraatio-opetuksen suunnittelua ja valmistelua varten?

- Kyllä ___ h/vko
Ei

34. Onko erityisopettajalle varattu lisätunteja integraatio-opetuksen suunnittelua ja valmistelua varten?

- Kyllä ___h/vko
Ei

OPPILAALLE

35. Onko integroidulla oppilaalla henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja?

- Kyllä
Ei

36. Onko henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja oppilaan tukena

1. Koko koulupäivän ajan
 2. Osan koulupäivästä
- ___ yht. h/vko

37. Tarvitseeko integroitu oppilas iltapäivähoitoa?

- Kyllä
Ei

38. Miten iltapäivähoito toteutuu?
1. Henkilökohtainen koulunkäyntiavustajan toimesta koululla
 2. Henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan toimesta kotona
 3. Iltapäiväkerhossa koulussa
 4. Iltapäiväkerhossa muualla
 5. Muuten, miten? _____
39. Mitä kuntoutustoimia integroidulla oppilaalla on?
1. Puheterapia
 2. Fysioterapia
 3. Toimintaterapia
 4. Uintiterapia
 5. Ratsastusterapia
 6. Musiikkiterapia
 7. Neuropsykologinen kuntoutus
 8. Muu, mikä? _____
40. Onko oppilaalla mahdollisuus saada erityisopettajan antamaa opetusta?
1. Kyllä ___ h/vko
 2. Ei
41. Onko koulussanne huomioitu fyysisen oppimisympäristön suunnittelussa vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan tarpeet?
- Kyllä
Ei
42. Millä tavoin?
- _____
- _____
43. Onko luokkatila järjestetty vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan tarpeita vastaavasti?
- Kyllä
Ei
44. Onko integroidulla oppilaalle järjestetty oma paikka ryhmässä työskentelemiselle?
- Kyllä
Ei
45. Onko integroidulla oppilaalle järjestetty oma paikka yksilölliseen työskentelyyn?
- Kyllä
Ei
46. Onko integroidulla oppilaalla omaa erityistä oppimismateriaalia?
- Kyllä
Ei

47. Luetelkaa tärkeimpiä integroidun oppilaan käyttämiä omia erityisopetuksen oppimismateriaaleja?

48. Mitä apuvälineitä integroidulla oppilaalla on käytössä?

1. Seisomisen apuvälineitä
2. Kävelyn apuvälineitä
3. Kommunikoinnin apuvälineitä
4. Pyörätuoli
5. Erikoispulpetti
6. Erikoistuoli
7. Muita, mitä? _____

IV INTEGRAATIO-OPETUKSEN KÄYTÄNTÖJEN TOTEUTUMINEN

49. Onko kouluunne ollut aikaisemmin integroituna vaikeimmin kehitysvammaisen oppilas?

1. Kyllä
2. Ei

50. Onko kouluunne ollut aikaisemmin integroituna joku muu erityistä tukea tarvitseva oppilas?

1. Kyllä
2. Ei

51. Onko teillä aiempaa kokemusta vaikeimmin kehitysvammaisten opettamisesta?

1. Kyllä
2. Ei

52. Mikä on luokallenne integroidun vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan lakisääteinen viikkotuntimäärä?

___ h/vk ___ lk

53. Kuinka monta tuntia viikossa integroitu vaikeimmin kehitysvammaisen oppilas opiskelee yhdessä yleisopetuksen kanssa?

___ h/vk

54. Minkä oppiaineiden tunneilla vaikeimmin kehitysvammaisen opiskelee yhdessä yleisopetuksen kanssa?

55. Työskenteleekö integroitu oppilas samalla luokka-asteella olevien luokkatovereiden kanssa

yhdessä?

1. Ei koskaan
2. Joskus
3. Suurimman osan aikaa
4. Koko ajan

56. Toteutuuko yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmä integraation tukena?

1. Ei koskaan
2. Joskus
3. Suurimman osan aikaa
4. Koko ajan

57. Ohjaavatko / auttavatko luokan muut oppilaat integroitua oppilasta oppituntien aikana?

1. Ei koskaan
2. Joskus
3. Suurimman osan aikaa
4. Koko ajan

58. Seurustelevatko luokan muut oppilaat integroidun oppilaan kanssa oppituntien ulkopuolella?

1. Ei koskaan
2. Joskus
3. Suurimman osan aikaa
4. Koko ajan

59. Onko integroitu oppilas saanut ystäviä luokan muista oppilaista?

1. Kyllä
2. Ei

60. Kuvailkaa lyhyesti ystävyysuhdetta?

61. Mikäli ei ole saanut ystäviä, kuvailkaa lyhyesti syyt siihen?

62. Onko integroidulle EHA2 –oppilaalle laadittu hojks?

1. Kyllä
2. Ei

63. Onko hojks laadittu

1. Toiminta-alueittain (motoriikka, kommunikaatio, sosiaalisuus, kognitiiviset taidot ja päivittäiset taidot)
2. Oppiainejakoisesti
3. Muuten, miten? _____

64. Kuinka usein hojks tarkastetaan työryhmässä (opettaja, vanhemmat, koulunkäyntiavustaja)?

1. ½ vuoden välein
2. Vuoden välein
3. Kahden vuoden välein

Vastatkaa kysymyksiin 65-73 laittamalla rasti sopivan vaihtoehdon kohdalle.

1. Ei lainkaan
2. Erittäin vähän
3. Jonkin verran
4. Melko paljon
5. Erittäin paljon

	ei lainkaan	1	2	3	4	5	erittäin paljon
65. Kuinka hojks:n tavoitteet toteutuvat kommunikaation alueella?		—	—	—	—	—	
66. Kuinka hojks:n tavoitteet toteutuvat motoristen taitojen alueella?		—	—	—	—	—	
67. Kuinka hojks:n tavoitteet toteutuvat sosiaalisten taitojen alueella?		—	—	—	—	—	
68. Kuinka hojks:n tavoitteet toteutuvat päivittäisten taitojen alueella?		—	—	—	—	—	
69. Kuinka hojks:n tavoitteet toteutuvat kognitiivisten taitojen alueella?		—	—	—	—	—	
70. Kuinka yksilöllinen opetus EHA2-oppilaalle onnistuu yleisopetuksen ryhmässä?		—	—	—	—	—	
71. Kuinka opetuksen eriyttäminen onnistuu yleisopetuksen ryhmässä?		—	—	—	—	—	
72. Muokataanko tuntisuunnitelmat sopiviksi integroidulle oppilaalle?		—	—	—	—	—	
73. Onko erityisopettaja tukena tuntisuunnitelmien muokkaamisessa?		—	—	—	—	—	

74. Miten koulunne järjestämät tukitoimet mielestänne toteutuvat?

- 1 Ei lainkaan
- 2 Erittäin vähän
- 3 Jonkin verran
- 4 Melko paljon
- 5 Erittäin paljon

	ei lainkaan	1	2	3	4	5	erittäin paljon
Lisä- ja täydennyskoulutus		—	—	—	—	—	
Erityisopettajan tuki		—	—	—	—	—	
Vanhempien kanssa yhteistyö		—	—	—	—	—	
Yhteistyö erityisasiantuntijoiden kanssa		—	—	—	—	—	
Yhteistyö koulun muun henkilöstön kanssa		—	—	—	—	—	

Lisätunnit opetuksen suunnitteluun ja yhteistyöhön	—	—	—	—	—
Henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja	—	—	—	—	—
Integroidun oppilaan kuntoutus	—	—	—	—	—
Apuvälineet integroidulle oppilaalle	—	—	—	—	—
Oppimateriaali integroidulle oppilaalle	—	—	—	—	—
Oppimisympäristön sopivuus integroidulle oppilaalle	—	—	—	—	—

75. Mitkä opetussuunnitelmat ovat käytössä luokassanne?

1. Koulukohtainen opetussuunnitelma
2. Luokka-astekohtainen opetussuunnitelma
3. Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet (EHA2)
4. Harjaantumisopetuksen perusteet (EHA1)
5. Muu, mikä? _____

76. Muokataanko luokka-asteen mukaista opetussuunnitelmaa sopivaksi EHA2-oppilaalle?

1. Kyllä
2. Ei

77. Missä määrin yleisopetuksen opetussuunnitelman luokka-asteen tavoitteisiin voidaan sisällyttää integroidun oppilaan hojks:n mukaiset tavoitteet?

1. Ei lainkaan
2. Erittäin vähän
3. Jonkin verran
4. Melko paljon
5. Erittäin paljon

78. Kuinka seuraavat integraation tasot toteutuvat vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan integraatiossa luokallanne?

1. Ei lainkaan
2. Erittäin vähän
3. Jonkin verran
4. Melko paljon
5. Erittäin paljon

	1	2	3	4	5
Fyysinen integraatio (samassa tilassa)	—	—	—	—	—
Toiminnallinen integraatio (yhteiset työt)	—	—	—	—	—
Sosiaalinen integraatio (myönteiset ystävyys- ja vuorovaikutussuhteet)	—	—	—	—	—

V INTEGRAATION VAIKUTUKSET

Lopuksi väittämiä vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden koulunkäynnistä. Vastatkaa niihin mielipidettänne vastaava vaihtoehto.

1. täysin samaa mieltä (tsm)
2. jokseenkin samaa mieltä (jsm)

3. en osaa sanoa (eos)
 4. jokseenkin eri mieltä (jem)
 5. täysin eri mieltä (tem)

	tsm	jsm	eos	jem	tem
79. Yleisopetukseen sijoittaminen kehittää vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan yhteistyötaitoja.	1	2	3	4	5
80. Yleisopetuksessa vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden itsetunto kärsii kolhuja.	1	2	3	4	5
81. Yleisopetuksen opettajat pystyvät opettamaan vaikeimmin kehitysvammaisia oppilaita luokassaan.	1	2	3	4	5
82. Vanhempien aktiivisuus ja yhteistyökyky edesauttaa vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan edellytyksiä opiskella yleisopetuksen ryhmässä.	1	2	3	4	5
83. Vain erityisopettaja pystyy opettamaan vaikeimmin kehitysvammaisia oppilaita.	1	2	3	4	5
84. Yleisopetukseen sijoittaminen edistää vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan sopeutumista yhteiskuntaan.	1	2	3	4	5
85. Yleisopetuksen oppilaat kiusaavat vaikeimmin kehitysvammaisia oppilaita.	1	2	3	4	5
86. Vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan mukanaoloutta oppilaita ymmärtämään erilaisuutta.	1	2	3	4	5
87. Integroiduilla vaikeimmin kehitysvammaisilla oppilailla on oikeus saada erityisopetusta.	1	2	3	4	5
88. Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden integraatio (yhteisopetus) on hyvä, mutta ei toimi käytännössä.	1	2	3	4	5
89. Vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat hidastavat koko luokan opiskeluvauhtia.	1	2	3	4	5
90. Kouluhallinnon viranomaiset ovat tietoisia vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestämisestä.	1	2	3	4	5
91. Vaikeimmin kehitysvammaisten opetus tulisi järjestää omissa erityisryhmissä.	1	2	3	4	5
92. Yleisopetuksen oppilaiden vanhemmat vastustavat	1	2	3	4	5

vaikeimmin kehitysvammaisten integraatiota.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 93. Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden integraatio estää käytettävissä olevien opetusresurssien tehokkaan käytön. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94. Lainsäädäntö tukee integraation toteutumista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 95. Integraatio vahvistaa koulun sisällä opettajien välistä välistä yhteistyötä myönteisesti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 96. Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden oppimisessa integroidussa oppimisympäristössä on mallioppimisella merkittävä rooli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 97. Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden itsetunto ja luottamus vahvistuvat integroidussa opetuksessa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 98. Yleisopetuksen oppilaat hyötyvät integroidusta opetusryhmästä tietoaaineissa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 99. Yleisopetuksen oppilaat hyötyvät integroidusta opetusryhmästä taitoaaineissa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 100. Yleisopetuksen oppilaiden suvaitsevaisuus lisääntyy integroidussa opetuksessa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 101. Vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan hojks ja yleisopetuksen ops on mahdoton sovittaa yhteen käytännön opetustilanteissa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 102. Vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan integraatio on vähentänyt opettajan työtyytyväisyyttä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Mitä haluaisit kertoa vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden integraatiosta yleisopetuksen luokkaan?

KIITOS VASTAUKSISTANNE!

Palauttakaa kyselylomake oheisessa kirjekuoressa 25.3.2002 mennessä.

Merja Hyytiäinen

Inclusion Inventory mukailten suomennettuna Hyytiäinen Merja, 2001.

LIITE 3. TUTKIMUSLUPA VANHEMMILLE

Merja Hyytiäinen
Kuuselantie 10
80140 Joensuu
puh. 050-355 4565

10.2.2002

TUTKIMUSLUPA

Vaikeimmin kehitysvammaisia on Suomessa integroitu yleisopetuksen yhteyteen varsin pienessä määrin. Honkalampi-keskuksen koulu ja Joensuun Normaalikoulu toteuttivat integraatiokokeilun, jolloin kaksi vaikeimmin kehitysvammaista oppilasta osallistui yleisopetuksen opitunneille oman opettajansa kanssa. Tästä kokeilusta tehtiin tutkimustyö Joensuun yliopiston erityiskasvatuksen laitokselle sekä julkaisuna se ilmestyi Honkalampi- säätiön kautta nimellä "Kohtaaminen koulussa". Tämän integraatiokokeilun hyvien ja kannustavien kokemusten johdosta heräsi mielenkiinto kartoittaa ja selvittää kuinka Suomessa yleensäkin vaikeimmin kehitysvammaisten integraatio on toteutettu.

Tähän tutkimukseen liittyvät kyselyt sivistystoimenjohtajille, opettajille, koulunkäyntiavustajille ja vanhemmille. Kyselyihin vastanneiden koulujen integraatio-opetuksen järjestelyihin paneudun tarkemmin, mikäli olette halukkaita siihen. Tämä tarkoittaa sitä, että kevään 2002 aikana käyn seuraamassa luokassa opetusta, mahdollisesti videoin opetustuokioita, haastattelen vanhempia, opettajia, avustajia ja oppilaita. Käyntini ajoittuvat huhti –toukokuulle. Mahdollisesti syksyllä 2002 olisi vielä yksi seurantajakso luokissa. Kyselyihin vastaaminen ei edellytä tutkimukseen sitoutumista. Toivon teidän vastaavan kyselyyn vaikka ette olisi halukkaita jatkamaan tutkimuksessani.

Tutkimuksesta valmistuu aikanaan väitöskirja Joensuun yliopistoon ja aiheeseen liittyviä artikkeleita.

Kaikissa vaiheissa lapsen henkilöllisyys salataan huolellisesti!

Annan luvan tutkimuksen toteuttamiseksi koulussa. Kunta: _____

_____. _____ 2002 _____
päivämäärä kuukausi paikka

huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Kiitos luottamuksesta!

LIITE 4. TEEMAHAASTATTELUN RUNKO OPETTAJILLE

TEEMAHAASTATTELU OPETTAJILLE

Vaikeimmin kehitysvammaisten integraatio yleisopetukseen

TEEMAT:

1. Kuinka **siirtotapahtuma** ja siihen liittyvät toimenpiteet sujuivat?
2. Kuinka **opetussuunnitelma** ja **opettamiseen** liittyvät asiat ovat toimineet?
3. Kuinka vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan **opetus ja sen suunnittelu** on onnistunut?
4. Onko **oppimateriaali, kalusto ja opetustilat** toimineet vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan opetustilanteissa?
5. Kuinka **kuntoutus- ja tukipalvelut** on järjestetty?
6. Millä tavoin **vanhemmat** osallistuvat lapsensa koulunkäyntiin?
7. Kuinka **luokkayhteisö** on kokenut vaikeimmin kehitysvammaisen luokkatoverin?
8. Kuinka **viranomaiset** ovat osallistuneet vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaasi koulunkäynnin järjestämiseen ja seuraamiseen?

LIITE 5. TEEMAHAASTATTELUN RUNKO KOULUNKÄYNTIAVUSTAJILLE

TEEMAHAASTATTELU KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAT

Vaikeimmin kehitysvammaisten integraatio yleisopetukseen

Teemat:

1. Millainen on **toimenkuvasi** koulunkäyntiavustajana?
2. Kuinka **opetussuunnitelma** ja **opettamiseen** liittyvät asiat ovat toimineet?
3. Kuinka **opetus**, sen **suunnittelu** ja **vastuu** jakaantuvat?
4. Kuinka **yhteistyö** toimii eri tahojen kanssa?
5. Onko **opetustilat**, **kalusto** ja **oppimateriaali** vastanneet opetuksen tarpeita?
6. Kuinka **kuntoutus-** ja **tukipalvelut** toimivat?
7. Kuinka **luokkayhteisö** suhtautuu teihin?
8. Kuinka **viranomaiset** ovat osallistuneet vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan koulunkäynnin järjestämiseen ja seuraamiseen?

LIITE 6. VANHEMPIEN HAASTATTELUJEN TEEMAT JA TUKIKYSYMYKSET

Teema	Tukikysymykset
Siirtotapahtuma ja toimenpiteet	miksi yleisopetukseen / tähän kouluun / opettaja varhaiskuntoutus – vaikutus asenteet neuvottelut – ketä, kuinka alkoi, sujui, päätös tiedotus opettajalle / koulunkäyntiavustajalle, vastaanotto opettajan valmiudet opettaa lastanne tyytyväisyys
Opetussuunnitelma ja opettaminen	tiedonsaanti ja tutustuminen odotukset ongelmat / onnistumiset opettajan ammattitaito koulunkäyntiavustajan ammattitaito yhteistyö kodin ja koulun välillä mitä vaikutuksia yleisopetuksen ryhmällä lapsellenne
Opetus ja sen toteuttaminen	koulunkäyntiavustaja tukitoimet, erityisopettaja opetusmenetelmät yksilöllisyys / yhteisyys hojks
Oppimateriaali, kalusto ja opetustilat	sopivuus, toimivuus / tarpeet muutostyöt? opetusmateriaalit, apuvälineet / ohjaus, hankinta, käyttö toiveita
Kuntoutus- ja tukipalvelut	koulussa / kotona, kuka huolehtii? toimivuus, riittävyys, tarpeet
Yhteistyö	odotukset koululle / lapselle realistisuus ja koulun tuki opettaja / avustaja – yhteistyö
Luokkayhteisö ja luokkatoveruus	valmistaminen luokkatoveruus vaikutukset oppimiseen suhtautuminen yhteistoiminnallisuus yhteisen koulutyön hyvät ja huonot puolet seuranta
Viranomaisten osallisuus	tuki kodille / koululle / opettajalle / koulunkäyntiavustajalle yhteistyö / -ymmärrys ongelmat / hyvin sujuneet asiat

LIITE 7. OPETTAJIEN HAASTATTELUJEN TEEMAT JA TUKIKYSYMYKSET

Teema	Tukikysymykset
Siirtotapahtuma ja toimenpiteet	miksi teidän koulu / sinä opettajana ilmoitukset / suostumukset siirtotapahtuma kokonaisuutena yhteistyö (vanhemmat, viranomaiset, koulu) tiedotus valmiudet vaikeimmin kehitysvammaisen opettajana
Opetussuunnitelma ja opettaminen	tieto vaikeimmin kehitysvammaisen opettamisesta vaikeimmin kehitysvammaisten ops:n perusteet odotukset toimivuus opetuksen toteutus (vaikeimmin kehitysvammaisen oppilas ja muut oppilaat) vaikeudet / hyvät puolet opetuksen tavoitteiden asettelu ja suunnittelu
Vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan opetus ja sen suunnittelu	opetukselliset ja kasvatukselliset tavoitteet oppimateriaali koulunkäyntiavustaja tukitoimet, erit.op opetusmenetelmät ja hojks onko perusteltua vaikeimmin kv oppilaan opiskelu luokassasi
Oppimateriaali, kalusto ja opetustilat	soveltuvuus, toimivuus, tarpeet muutostyöt opetusmateriaalit / ohjaus / hankinta toiveita
Kuntoutus- ja tukipalvelut	koulussa / kotona, kuka huolehtii riittävyys onko opetukselle tukea
Yhteistyö vanhempien kanssa	odotukset koululle / opettajalle odotukset lapselle realismisuus kodin tuki
Luokkayhteisö ja luokkatoveruus	valmistaminen luokkatoveruus vaikutukset oppimiseen suhtautuminen yhteistoiminnallisuus yhteisen koulutyön huonot ja hyvät puolet
Viranomaisten osallisuus	seuranta tuki opettajalle / koululle yhteistyö / -ymmärrys ongelmat / hyvin sujuneet asiat

LIITE 8. ESIMERKIT TAPAUKOKHTAISESTI KOOTUSTA HAASTATTELU-, HAVAINNOINTI- JA VIDEOINTIAINEISTON KERUUSTA KENTTÄVAIHEEN AIKANA

Oppilas 1. Sanna

Haastattelut	Havainnointi	Videointi
16.4.2002 äiti	5.4.2002 kouluun tulo, päivänavaus ,yksilöopetustuokio / Knill, välitunti, koulu-TV, ruokailuun siirtyminen, ruokailu lukujärjestys	16.4.2002 päivänavaus, yksilöopetustuokio, oppilaiden vapaa yhdessä-olo, kotiinlähtö
17.4.2002 erityisopettaja		
18.4.2002 koulunkäyntiavustaja		18.4.2002 päivänavaus, kuvaamataidon oppitunti
18.4.2002 musiikinopettaja	16.4.2002 kouluuntulo, välitunti lukuhetki, yksilöopetustuokio, kuvaamataito, yksilöopetustuokio	musiikin oppitunti, musiikkiterapia, ruokailu
	18.4.2002 kouluuntulo, musiikkitunti (myös videolla), luokan oppilasrakenne, atk -oppitunti, oppilaan oma ohjelma	19.4.2002 nauha 14, liitä tähän
	9.9.2002 aamu koulun pihalla, päivänavaus, yksilöopetustunti, lähtö fysioterapiaan, välitunti, yksilöopetustuokio, ruokailu, luku- / kuuntelutunti, yksilöopetus / atk, oppilaan oma ohjelma, kuvaus luokan tiloista, yksilöopetustuokio	
	16.9.2002 päivänavaus yksilöopetus / tehtävät keskustelua integraatio- tunteista, ruokailu, yksilöopetus / atk, oppilaan oma ohjelma	
	17.9.2002 ruokailu, käsityötunti, musiikkitunti	

Oppilas 2. Kalle

Haastattelut	Havainnointi	Videointi
8.4.2002 luokanopettaja	8.4.2002 kouluun tulo, päivänavaus, yksilöopetustunti, välitunti, käsityöt, ruokailu	10.4.2002 päivänavaus, Science-tunti, pukeminen, välitunti, yksilöopetustuokio, ruokailu, kirjastoautokäynti, liikuntatunti,
10.4.2002 koulunkäyntiavustaja		
11.4.2002 äiti	10.4.2002 päivänavaus, Science-tunti, välitunti, kirjastoautokäynti, liikuntatunti	
7.5.2002 erityisopettaja	11.4.2002 päivänavaus, kuvaamataito, yksilöopetus / atk, äidin vierailu koululla	11.4.2002 päivänavaus, musiikkiterapia, kuvaamataito, yksilöopetustuokio, tietokonetunti,
	7.5.2002 äidinkieli, yksilöopetustuokio, ruokailu, kuvaamataito	12.4.2002 musiikkitunti

Oppilas 3. Paavo

Haastattelut	Havainnointi	Videointi
25.4.2002 tukiopettaja	24.4.2002 äidinkielen oppitunti	24.4.2002 kuvaamataidon oppitunti, historian opetustuokio, siirtymävaihe luokasta välitunnille, välitunti ulkona, yksilöopetus / kuntoutus, yksilöopetus / tietokoneella kirjoittaminen ja matematiikan laskuvihko,
24.4.2002, 6.11.2002 jatko äiti	5.11.2002 kouluun tulo, päivänavaus, historian oppitunti yhdessä muun luokan kanssa ja osa omassa tilassa, välitunti, liikuntatunti, historian oppitunti	kuvaus tiloista, ruokailuun siirtyminen ja ruokailun alku, välitunti ulkona
5.11.2002 koulunk.avustaja		5.11.2002 historian oppitunti
6.11.2002 luokanopettaja	6.11.2002 historian koe, ruokailu, palopäällikön vierailu, matematiikan oppitunti, äidinkielen oppitunti, välipala, välitunti, kuvaamataidon oppitunti	6.11.2002 matematiikan oppitunti, äidinkielen ja kuvaamataidon oppitunti
	7.11.2002 päivänavaus, äidinkielen oppitunti, nuoriso-ohjaajan vierailu, matematiikan oppitunti, ruokailu	7.11.2002 matematiikan oppitunti, historian oppitunti

LIITE 9. HAASTATELUIJEN ANALYSOINNIN KÄYTETTYJEN KOODIEN SISÄLTÖ

a. Hallinnolliset toimenpiteet

lainsäädäntö

viranomaisten päätökset mm, tukitoimet, opettaja, avustaja, tila

koulunaloittamiseen liittyvä prosessi

koulutoimi

koulu

b. Pedagogiset toimenpiteet

käytetyt opetusmenetelmät

koulun henkilöstön toiveet ja odotukset

opetusvälineet ja materiaalit

opettajan ja avustajan jaksaminen työssä

ammattitaito ja osaaminen

opetuksen suunnittelu

tukitoimet mm. lisäkoulutus, konsultaatio, resurssit

c. Fyysinen ympäristö

apuvälineet

piha-alue

koulurakennuksen soveltuvuus mm. luokka, liikuntasali, portaat, hissit, ovet, kynnykset jne.

voiko oppilas liikkua esteettömästi

tukeeko fyysinen ympäristö oppilaan oppimista

tehdyt muutostyöt esim. WC – inva-WC

d. Sosiaaliset suhteet (oppilaiden välillä)

oppilaiden välinen vuorovaikutus

kuinka sitä kuvataan

vapaat tilanteet ja ohjatut tilanteet

ottavatko oppilaat toisiinsa kontaktia

kuka on aloitteentekijä

nämä tulevat haastateltavan näkökulmasta kerrottuna

e. Asenteet / arvot

haastateltavien suhtautuminen integroituun, erityistä tukea tarvitsevaan oppilaaseen

asenteet yleisesti erilaisuutta kohtaan

haastateltavien näkökulmasta katsottuna oppilaiden suhtautuminen erityistä tukea tarvitsevaan oppilaaseen

arvot, jotka ohjaavat arkea

asenteet yleensä koulua, opettajia, avustajia, muuta koulun hk, kotia (vanhempia), muita oppilaita kohtaan

f. Yhteistyö, tiedonkulku

yhteistyö koti – koulu – terveydenhuolto

vanhempien osallistuminen oppilaan kouluun liittyviin asioihin

tiedonkulku koulusta kotiin ja kotoa kouluun; päivittäin, reissuvihko, puhelut, keskustelut,

kuka vastaa, lasta koskevat asiakirjat ja niistä tiedottaminen, tapaamiset, palaverit ja kokoukset

eri tasojen välillä tapahtuva yhteistyö esim. päätösten tekemisen yhteydessä,

haastateltavien näkökulmat ja käsitys yhteistyöstä ja tiedottamisesta

g. Lapsi

kuvaukset lapsesta (luonne, toiminnallisuus, oppiminen, kehitys, suhtautuminen), oppilaan

puolustaminen, oppilaan näkökulmasta katsominen

taidot ja oppiminen

fyysinen ja psyykinen terveys

oppilaan historia, varhaiskuntoutus, kehitys

kuntoutus, onko sitä, toimiiko, riittääkö, miten eri ikävaiheissa

vanhempien jaksaminen

tukitoimet kotiin

tulevaisuus

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle*. 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas*. 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In Search of a Postcategorical Utopia. James Baldwin and the Politics of 'Race' and Sexuality*. 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä*. 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist Literary Hypertexts*. 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjekti-käsityksistä*. 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kielenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa*. 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla*. 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language Transfer in the Written English of Finnish Students*. 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group Psychoeducation for Forensic Long-term Patients with Schizophrenia*. 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. *»Savon murre» savolaiskorvin. Kansa murteen havainnoijana*. 2011.
12. Teemu Valtonen. *An Insight into Collaborative Learning with ICT: Teachers' and Students' Perspectives*. 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evankelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja*. 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing Better? Children's and Their Parents' and Teachers' Perceptions of the Malleability of the Child's Academic Competences*. 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään*. 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa*. 2011.
17. Matti Vanttinen. *Oikeasti hyöä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. 2011.
18. Merja Ylönen. *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä*. 2011.
19. Kirsi Pankarinkangas. *Leskien keski-ikässä tai myöhemmällä iällä solmimat uudet avioliitot. Seurantatutkimus*. 2011.
20. Olavi Leino. *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla*. 2011.
21. Kristiina Abdallah. *Translators in Production Networks. Reflections on Agency, Quality and Ethics*. 2012.
22. Riina Kokkonen. *Mittarissa lapsen keho ja vanhemmuus – tervettä lasta sekä "hyöää" ja "huonoa" vanhemmuutta koskevia tulkintoja nyky-Suomessa*. 2012.

23. Ari Sivenius. *Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa*. 2012.
24. Kamal Sbiri. *Voices from the Margin. Rethinking History, Identity, and Belonging in the Contemporary North African Anglophone Novel*. 2012.
25. Ville Sassi. *Uudenlaisen pahan unohdettu historia. Arvohistoriallinen tutkimus 1980-luvun suomalaisen romaanin pahan tematiikasta ja pahan koulukunta vuosikymmenmääritteen muodostumisesta kirjallisuusjärjestelmässä*. 2012.
26. Merja Hyytiäinen. *Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle*. 2012.

MERJA HYYTIÄINEN
*Integroiden, segregoiden
ja osallistaen*

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelua yleisopetuksessa sekä heidän koulupolkujaan esiopetuksesta toiselle asteelle. Tutkimustulosten mukaan opetusjärjestelyt olivat inklusiivisia esiopetuksessa, mutta perusopetuksen alaluokilta yläluokille ja toiselle asteelle siirryttäessä ne vaihtelivat integroivista ratkaisuista segregaatioon. Tulevaisuuden tavoitteena onkin inklusiivisen opetuksen järjestäminen kaikille oppilaille koulupolun eri vaiheissa.



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
Dissertations in Education, Humanities, and Theology

ISBN: 978-952-61-0685-4 (Nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-0686-1 (PDF)

ISSNL: 1798-5633 (PDF)